

A ESCRITA E A LEITURA DE TEXTOS NA FASE INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes Gontijo - UFES

GT: Alfabetização, Leitura e Escrita /n.10

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Introdução

A escrita é uma das mais maravilhosas criações da humanidade. As idéias, valores, crenças, tradições, o saber fazer, enfim, as criações humanas se eternizam e podem ser recuperadas por meio da escrita. Esse entusiasmo, no entanto, não era compartilhado por Platão. Segundo Gagnebin (1997, p. 53), à difusão cada vez mais ampla do livro em Atenas Platão reage com desconfiança, pelos “deslocamentos socioculturais que a difusão do texto escrito provoca em relação à tradição e à memória coletiva”. No diálogo com Fedro, Platão fala sobre a escrita, por meio de uma história: Thoth, o inventor da escrita e de outros conhecimentos e jogos, foi apresentar a Tamuz (Deus Amon), governador do Egito, suas descobertas, dizendo que deveriam ser ensinadas a todos os egípcios. Tamuz, porém, quis saber a utilidade de cada uma dessas descobertas. À medida que Thoth apresentava suas descobertas, Tamuz avaliava seu o valor.

Quando chegaram à escrita, disse Thoth: ‘Esta arte, caro rei, tornará os egípcios mais sábios e lhes fortalecerá a memória; portanto, com a escrita inventei um grande auxiliar para a memória e a sabedoria’. Responde Tamuz: ‘Grande artista Thoth! Não é a mesma coisa inventar uma arte e julgar da utilidade ou prejuízo que advirá aos que a exercerem. Tu, como pai da escrita, esperas com o teu entusiasmo precisamente o contrário do que ela pode fazer. Tal coisa torna os homens esquecidos, pois deixarão de cultivar a memória; confiando apenas nos livros escritos, só se lembrarão de um assunto exteriormente e por meio de sinais e não em si mesmos. Logo, tu não inventastes um auxiliar para a memória, mas apenas para a recordação. Transmites aos teus alunos uma aparência de sabedoria, e não a verdade, pois eles recebem muitas informações sem instrução e se consideram homens de grande saber embora sejam ignorantes na maior parte dos assuntos. Em consequência serão desagradáveis companheiros, torna-se-ão sábios imaginários ao invés de verdadeiros sábios’ (Platão, s.d., p. 178-9).

Assim, como mostra Gagnebin (1997, p. 55), com base em Joly, “Platão usa a citação de autoridade egípcia para melhor corroborar sua teoria de conhecimento [...]. É a exterioridade da escrita, oposta à visão anterior da alma, que faz dela um *pharmakon* artificial, tanto mais perigoso quanto ele é ainda mais sedutor”. Desse modo, “Platão não condena a escrita, mas ele só julga verdadeiramente digna da filosofia a escrita interior à alma, aquela que é ‘semeada’ e ‘plantada’ pela ‘arte dialética’ ‘nas almas dos discípulos’”.

Sem compartilhar com a teoria de conhecimento do filósofo grego, diante do desenvolvimento dos meios eletrônicos, que tornaram mais fluente e rápida a veiculação de informações, acessíveis somente àqueles que dominam a leitura e a escrita, somos contaminados pelo seu pessimismo. No entanto, não é a difusão do texto escrito o gerador de tal pessimismo, mas a democratização insuficiente desse conhecimento e, portanto, a sua distribuição desigual. O analfabetismo e apenas o domínio de rudimentos da escrita alienam homens, mulheres e crianças das produções humanas e, desse modo, impedem a democratização não só da escrita, mas de outros conhecimentos que só podem ser apropriados mediante o seu domínio. A aprendizagem dessa linguagem, na atualidade, tornou-se uma necessidade fundamental de todos os indivíduos, pois constitui o seu processo de formação. Entretanto, grande parte dos brasileiros não teve e não tem acesso a esse conhecimento ou aprenderam apenas o necessário à garantia de sua sobrevivência física.

A escrita é uma produção humana, um objeto cultural com qualidades especiais, pois, de posse desse conhecimento, os indivíduos podem acessar novas, variadas e complexas formas de conhecimento. Desse modo, como mostrou Gontijo (2002, p. 2), “a alfabetização, a despeito da heterogeneidade de sentidos que lhe é atribuída, é um processo formativo para-si. Ela realiza um dos círculos essenciais da formação da individualidade humana”, pois contribui para a formação da consciência crítica. Nesse sentido, de acordo com Luria (1996, p. 177), “no processo de desenvolvimento [especificamente no processo de desenvolvimento da escrita], a criança não só amadurece, mas também *se torna reequipada* [grifos do autor]” à medida que se apropria da cultura.

Como objeto cultural, a escrita tem que ser apropriada pelas crianças. A apropriação da linguagem escrita é um processo complexo e estreitamente vinculado com as práticas educativas de alfabetização. Por isso, temos argumentado em favor de

políticas públicas de formação de professores(as) para a Educação Básica, pois, em última instância, são os professores(as) os(as) responsáveis por essa aprendizagem.

Neste trabalho, estaremos abordando como as crianças que compreendem que as letras representam unidades menores da linguagem (fonemas) se relacionam com a escrita para lembrar o conteúdo do texto que motivou o registro. Consideramos, na condução das atividades de registro de textos pelas crianças, que a linguagem escrita é um sistema de signos que serve como apoio à memória. Dessa forma, solicitamos às crianças que registrassem os textos de modo que pudessem lembrá-los por meio da escrita. Lembramos que as análises que serão desenvolvidas, neste trabalho, fazem parte de um estudo mais amplo que visou a analisar o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças matriculadas na primeira série do ensino fundamental da rede pública de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Alguns trabalhos têm se dedicado a estudar essa fase da alfabetização. Dentre eles, podemos destacar o trabalho desenvolvido por Cagliari (1989) que se deteve na tipificação dos erros ortográficos cometidos pelas crianças. Lemle (1989) apresentou uma sistematização interessante das relações entre letras e sons e vice-versa que pode, com as devidas adequações para cada comunidade lingüística, contribuir na construção do trabalho pedagógico. Soares (1991) aponta trabalhos desenvolvidos na década de 1970-80 que se dedicaram a analisar

[...] o processo de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita, ou de forma teórica, através da análise das relações fonemas-grafemas na língua portuguesa (como em LEMLE, 1982, SILVA, 1974), ou buscando identificar o processo de construção do sistema ortográfico pela criança (são exemplos GNERRE, 1985, MORAIS, 1986).

Os trabalhos desenvolvidos sobre a temática denominada por Soares (1991), *sistema fonológico/sistema ortográfico* são extremamente importantes e têm contribuído para compreensão da aprendizagem da linguagem escrita. Entretanto, nenhum deles investigou como as crianças lêem os textos produzidos com o objetivo de recordar o conteúdo que motivou o registro. Este trabalho pretende contribuir nessa direção.

Como as crianças escrevem e lêem textos

Primeiramente, é importante esclarecer que a escrita alfabética ou fonética consiste, segundo Massini-Glagiari (1999, p. 29), “[...] em representar os sons da fala, exatamente conforme eles foram pronunciados”. Nesse sentido, não podemos dizer que as escritas que serão analisadas são somente alfabéticas, pois, mesmo que as crianças escrevam palavras como são pronunciadas, escrevem outras ortograficamente; em outros termos, escrevem de acordo as normas que regem o sistema de escrita, independente da forma como são pronunciadas.

A atividade realizada pelas crianças consistiu no registro do reconto oral da história *Marcelo, marmelo, martelo*, de autoria de Ruth Rocha. A atividade foi planejada em parceria com a professora da classe em que foi realizada a pesquisa. Assim, foi a professora quem contou a história para as crianças e desenvolveu, na sala de aula, trabalhos relacionados com a história. Participaram dessa atividade trinta e seis crianças. Algumas crianças, entretanto, não lembravam a história contada pela professora e, por isso, recontaram outras histórias que conseguiam lembrar.

A atividade de produção e registro do reconto foi conduzida de acordo com os procedimentos que se seguem: a) solicitamos que as crianças recontassem a história oralmente para que pudéssemos registrá-la; b) terminado o registro do reconto oral, perguntamos às crianças se se lembravam do conteúdo que haviam verbalizado. Como não lembravam, lemos o texto e explicamos que nós lembrávamos, porque registramos a história enquanto elas falavam; c) explicamos ainda que iriam escrever o texto produzido oralmente e recomendamos que deveriam escrevê-lo de modo que pudessem, ao final do registro, usar a escrita para recordar o texto; d) diante da pergunta se “podiam escrever do jeito que sabiam”, orientamos que escrevessem como sabiam, mas sem se esquecer de que usariam os registros para recordar o conteúdo; e) ao final da elaboração dos registros pelas crianças, pedimos para lerem o texto.

Iniciaremos a análise mostrando a atividade desenvolvida por Alessandra. Ela tinha sete anos e quatro meses de idade quando escreveu o texto que se segue.

Alessandra

Chapeuzinho Vermelho

ERA UMA MENINA QUE MORAVA COM SUA MÃE
TODO MUNDO CHAMAVA A MENINA DE CHAPEUZINHO VERMELHO. PORQUE ELA TINHA UMA CAPA VERMELHA E UM CHAPÉU VERMELHO
UM DIA SUA MÃE FEZ DE LICHOZOS DOSINHOS E FALOU PARA SUA FILHA LEVAR ESTES DOSINHOS PARA A VÓVO. PORQUE TOM MA QUINDA NÃO COM VERCI COM ISTAIOS
E FOI ANDANDO E CANTANDO A MÚSICA
DE POIS ELA ENCONTROU COM O LOBO E O LOBO FALOU ASSIM A VÓVO VÓSE VI MINININHA COM ESTAS CHESTA. VÓLE LEVAR ESTES DOSINHO PARA A VÓVO EM TÃO O LOBO DISSE NÃO VAI POR ESTE CAMINHO PORQUE ELE É MAIS LONGO O LOBO FOI PELO OUTRO CAMINHO QUE ERA MAIS PÉQUENO
CHEGOU NA CASA DA VÓVO E COMEU A VÓVO

EM TÃO VISTIU A ROUPA DO VÓVO E DEITOU NA
 CAMA DE POIS CHAPÉUZINHA VERMELHA CEGOU
 E FALOU VÓVO PRAQUE ESSE NARIS TÃO CANDÉS
 PARA TIVER MELHOR MINHA NÉTINHA VÓVO
 PRAQUE ESSE NARIS TÃO CANDÉS PARA TI OU VIU
 MELHOR VÓVO PRAQUE ESSE NARIS TÃO CANTI
 E PARA CEIBAR MELHOR VÓVO PRAQUE ESSE
 BOÇÃO TÃO CANDÉ É PRATÍ COMER DE
 POIS CHAPÉUZINHO RITOU TO CANSADO QUE
 ESTAVA PASANDO SAUVO A CHAPÉZINHE
 A VÓVO

Como pode se verificado, a aluna compreendia que as unidades da linguagem oral, representadas pelas letras, são os fonemas, mas, em muitas situações, não sabia ainda qual era a letra adequada para registrar cada fonema. Ela recontou a história *Chapeuzinho Vermelho*, pois disse que não se lembrava da história contada pela professora. Havia decorado a história e, dessa forma, recontou-a com riqueza de detalhes. Porém, como veremos, o fato de saber a história de cor criou algumas situações interessantes ao tentar interpretar a escrita. Ao escrever, a criança cometeu erros de grafia, tais como: omissões de letras, uso indevido de letras por falta de domínio das convenções que regem a escrita ortográfica, erros de segmentação,¹ etc. Entretanto, a falta de domínio da ortografia não impossibilitou a leitura do texto.

Alessandra perguntou, no início da atividade, se poderia escrever do seu jeito. Respondemos afirmativamente, mas recomendamos que escrevesse com atenção, pois iria ler o texto ao final do seu registro. Como falava baixinho ao escrever, pedimos para falar em voz alta. Percebemos, então, que repetia cada sílaba que deveria ser escrita. A pronúncia da sílaba ocorria simultaneamente ao seu registro. Em situações examinadas por Gontijo (2001a), verificou-se que a pronúncia das unidades sonoras ocorria antes do registro das letras, pois essa era uma maneira de as crianças pensarem sobre as grafias

¹ Classificação apresentada por Cagliari (1989).

correspondentes às unidades pronunciadas. Alessandra possuía mais segurança com relação às letras que devia registrar e, por isso, a pronúncia das sílabas e o registro das letras correspondentes ocorriam simultaneamente.

A leitura que a aluna elaborou é interessante. Ela conhecia bem a história recontada e isso propiciava a antecipação do texto a partir da leitura de uma palavra. Porém, os enunciados antecipados nem sempre correspondiam ao que realmente estava registrado.²

P.: Agora, leia o que você escreveu.

C.: Chapeuzinho Vermelho (aponta o título da história).

1. Era uma vez uma menina que morava com a sua mãe (a leitura corresponde à escrita).
2. Todo mun (pára e começa novamente). Todo mundo chamava a menina de Chapeuzinho Vermelho, porque ela tinha uma capa e um chapéu vermelho. (até a palavra capa, lê apontando no texto. Antecipa “e um chapéu vermelho”. No texto está escrito “tinha uma capa vermelha e um chapéu vermelho”).

P.: Onde você está lendo?

C.: É aqui? (aponta a frase seguinte sem se preocupar em retomar a leitura que deixou de realizar). 3. Um dia a sua mãe fez deliciosos docinhos e falou: — Minha (percebe que não é isso que está escrito. Está escrito e “falou para a sua filha”. Então desconsidera a palavra “para” e continua a leitura). Sua filha vá levar esses docinhos para a vovó. Só que toma muito cuidado. Não converse com estranhos. 4. E f e fa an j e não converse com, com estranhos. E foi andando e cantando a música. 5. Depois, ela encontrou o lobo e o lobo falou assim: — Aonde vai, aonde você, menininha, vai com esta cesta. Vou levar esses docinhos para a vovó. Então o lobo disse: — Não vai por este caminho, porque ele é mais longe. O lobo foi pelo outro caminho que era mais perto, chamou na casa da vovó e comeu. Então, vestiu a roupa da vovó e deitou na cama. Depois, Chapeuzinho Vermelho chegou e falou:

— Vovó, pra que esse nariz tão grande?

6. — É pra te ver me (volta e lê novamente).

— Pra que esse nariz tão grande?

— É pra te cheirar melhor, minha netinha (desconsidera o que está escrito).

² Usaremos, nas descrições, apresentadas neste trabalho, a letra P. para identificar a pesquisadora e a letra C. para identificar as crianças.

— Vovó, pra que esse nariz tão grande?

— Para te ouvir melhor.

— Vovó, pra que esse nariz tão grande?

— É pra te cheirar melhor.

— Vovó, pra que esse bocaio tão grande?

— É pra te comer.

Depois, Chapeuzinho gritou e o caçador que estava passando salvou a Chapeuzinho e a vovó.

Numeramos a interpretação elaborada por Alessandra para facilitar a análise. Ela iniciou a leitura e se relacionou com a escrita para elaborá-la (1). Em seguida, na frase “Todo mundo chamava a menina de Chapeuzinho Vermelho porque ela tinha uma capa vermelha e um chapéu vermelho” (2), omitiu a palavra “vermelha”. Desse modo, leu “uma capa e um chapéu vermelho”. Nesse momento, deixou de apontar o texto e, por isso, solicitamos que mostrasse onde estava lendo. Apontou a frase seguinte e continuou a leitura. Observamos, também, que, ao interpretar “Um dia sua mãe fez deliciosos docinhos e falou para sua filha”, ela leu: “Um dia sua mãe fez deliciosos docinhos e falou: — Minha”. Ao perceber que a palavra “minha” não estava escrita, leu “sua filha vá levar esses docinhos para a vovó”, numa tentativa de conciliação do texto lembrado com a escrita. Observamos ainda que as palavras escritas com letras não correspondentes à sua escrita convencional foram lidas. É o caso da frase “só que toma cuidado, não converse com estranhos”. Ela foi escrita “soque tom ma quui ado i não com verci com estaios (a separação do segmento de letras usada para representar a palavra cuidado - “quui dado” – ocorreu, porque precisou mudar de linha). Alessandra leu a palavra “não” apontando o segmento “ado” que completava a palavra cuidado e deixou de ler o registro correspondente à palavra “não” (3). Na frase “e foi andando e cantando a música” (4), teve problemas, pois a forma como registrou as palavras dificultou a leitura e, por isso, articulou alguns sons na tentativa de dar-lhes significados. Para a frase: “e foi ndando e cantado a música”, articulou os sons [f], [ã] e não conseguiu ler. Então, parou por uns instantes, apontou a letra “e”, que vem após a palavra andando (ndando) e leu “e não converse com”, mas apontou “cantado a musica”. Como percebeu que não era isso que estava escrito, apontou a palavra “estranhos” da frase anterior e continuou a leitura “e foi andando e cantando a música”, dessa vez fazendo corresponder adequadamente cada palavra ao seu registro.

Observamos que a aluna contava a história com fluência e entonação, quando não se detinha exclusivamente aos registros. No entanto, quando lia, a interpretação perdia essas características. Com isso, podemos dizer que a aluna utilizava a escrita para orientar sua leitura, mas parte da atividade foi realizada sem contar com o auxílio da escrita. Isso ocorreu, porque sabia o texto de memória. A escrita, no entanto, exercia um controle sobre sua ação de modo a mantê-la submetida aos enunciados registrados, impedindo a elaboração de uma leitura *espontânea* (sem auxílio da escrita) que ocorre quando os alunos ainda não usam a escrita como recurso mnemônico. É interessante observar que a criança registrou grafias que não expressavam os significados das palavras anotadas, mas atribuiu significado a esses símbolos. Esse é um aspecto muito interessante, observado durante o desenvolvimento das atividades com as crianças.

A atividade realizada por Rodrigo evidencia com clareza que as crianças usavam grafias inexpressivas para registrar as palavras do texto e atribuíam-lhes, no momento da leitura, os significados que motivaram o registro. Ele tinha sete anos e quatro meses de idade no momento em que escreveu o reconto. Vejamos como escreveu o texto.

RODRIGO

MARCELO MARMELO MARTELO

MARCELO ERA UM MININO QUE CONFUNDIA
OS NOMES DAS COISAS ELE FALAVA QUE
O MNAVICEIRO ERA NEITANOR E A
CADEIRA ERA CMETADOR

UM DIA A CASA DO CACHORO PEGOU
FOGO MARCELO FALOU PARA O SEUS
PAIS MAIS NÃO ENTENDERAM O QUE
FORO LA FORA A CASA DO CACHORO
ZA DINA DESMORADO O MARCELO
EM TOM PIDIU PARA O SEU PAI FAZER
UMA CASA NOVA PARA O CACHORO
O PAI MARMETELO FAZE UMA CASA
NOVA PARA O CACHORO

Como pode ser constatado, a escrita produzida pelo aluno pode ser lida. Foram usados, para escrever as palavras confundia (qefudia), travesseiro (mnaviceiro), deitador (neitanor), sentador (cmetador) e prometeu (marmeteo), segmentos de letras que não expressavam os significados dessas palavras (escritos nos parênteses), mas isso não impossibilitou a leitura. Vejamos:

Marcelo, marmelo, martelo

Marcelo era um menino que confundia o nome das coisas. Ele falava que travesseiro era deitador e a cadeira era sentador. Um dia, a casa do cachorro pegou fogo. Marcelo falou para seus pais, mas não entenderam. Quando foro lá fora, a casa do cachorro já tinha

desmoronado. O Marcelo, então, pediu para o seu pai fazer uma casa nova para o cachorro. O pai, mar, é, prometeu fazer uma casinha nova para o cachorro.

Dessa forma, Rodrigo leu as grafias que não expressavam os significados das palavras anotadas. Entretanto, provavelmente, se as palavras tivessem que ser lidas isoladamente, em outro momento, a criança não conseguiria atribuir-lhes esses significados. Acreditamos que a leitura de textos possibilita esse tipo de antecipação; não se torna necessário ler palavra por palavra, pois a criança conhece o sentido do texto.

Analisaremos ainda a atividade realizada por Taís. Ela tinha sete anos e sete meses de idade. Cometeu erros de grafia, devido à falta de domínio de regras ortográficas. No entanto, isso não impossibilitou a leitura, pois, como Rodrigo, não lia palavra por palavra do texto. Vejamos como registrou o reconto.

□ □

Taís seguntin dos rantes
 Marcelo marcelo e martelo

O marcelo vivia Pehtedo Pequ e lala era Pedada
 Era Marcelo Pequ e lala lalres um Pebracia Pedada
 Um dia a cadaria do carnei Quema i o marcelo fala que
 ni Edmageda e morada e latido O pai de Marcelo falava
 galle pai de marcelo foi ladele já era tidi em O pai de Marcelo
 Promete fazer um casinha para o lati

A escrita da aluna pode de ser lida. Podemos interpretar o título apesar da omissão da sílaba *me* na palavra marmelo. Há omissões de letras em palavras como porque (poque), redonda (redoda), quando (qado), prometeu (pomete), etc. A criança usou indevidamente as letras maiúsculas e minúsculas e utilizou a letra “h” para representar o fonema [g], nas palavras perguntando (pehtedo) e negócio (nehocio). Nessas situações, as crianças escreviam a letra h, porque no nome da letra contém a

sílaba *ga*. Omitiu parte de um enunciado durante o registro, ou seja, para a frase “o pai do Marcelo não entendia o que ele falava”, escreveu apenas “o pai do Marcelo falava”. Algumas palavras registradas não podem ser lidas isoladamente, pois escreveu para cachorro, o segmento *carro*; para embrasado, registrou *edubazado*; para entende, grafou *eadede*; para demais, escreveu apenas as letras *em*. Como veremos, no entanto, a omissão de letras e sílabas na composição das palavras e de palavras no registro do texto, assim como o uso de grafias inexpressivas para escrever palavras não dificultaram a leitura.

Observamos, durante o registro, que a aluna falava baixinho e, outras vezes, escrevia silenciosamente. Quando percebíamos que as crianças falavam dessa maneira durante a escrita, passamos a incentivá-las a falar em voz alta. Desse modo, foi possível verificar que, para cada um dos enunciados, pronunciava as palavras que deveriam ser escritas e, em seguida, grafava a palavra completa. No enunciado, “o pai do Marcelo não entendia o que ele falava”, a menina escreveu silenciosamente. Coincidentemente, no registro desse enunciado, omitiu palavras.

Para mostrar como Taís apontou a escrita para lembrar o texto, reproduziremos a escrita elaborada pela aluna em letra maiúscula e escreveremos em letras minúsculas a leitura efetuada do texto escrito.

| | | | |
|------------|---------|---|---------|
| Marcelo | marmelo | e | martelo |
| 1º MARCELO | MARLO | E | MARTELO |

| | | | | | | |
|--------------|-------|-------------|---------|--------|-----|---------|
| O Marcelo | vivia | perguntando | por que | a bola | era | redonda |
| 2º O MARCELO | VIVIA | PEHUTEDO | POQUE | A BOLA | ERA | REDODA |

| | | | | | | |
|--------|----------|--------|--------|--------|------------|---------|
| Ora, | Marcelo, | porque | a bola | lembra | um negócio | redondo |
| 3º ORA | MARCELO | PEQUE | A BOLA | LABOS | UM NEHOCIO | REDODO |

| | | | | | | |
|-----------|-----------|-------------|---------|-------------|-------|-----|
| Um dia | a casinha | do cachorro | queimou | e o Marcelo | falou | que |
| 4º UM DIA | A CASAHA | DO CARRO | QUEMO | E O MARCELO | FALAF | QUE |

| | | | | | |
|----------|-----------|-------------|------------------|--------------|------------|
| Embrasou | a casinha | do Latildo. | O pai do Marcelo | não entendia | o que |
| 5º EU | EDUBAZADO | A MORADA | E LATIDO | O PAI | DO MARCELO |

ele falava

6º FALAVA

Embrasou a o pai do Marcelo falava. Não! Quando ele foi ver

7º QADO PAI DO MARCELO FOI EADEDE JÁ

Era tarde demais. O pai do Marcelo

8º ERA TADE EM O PAI DO MARCELO

Prometeu que falava uma casinha azul para o Latildo

9º POMETE FAZE UM CASAHA AZUL PARA O LATI

A leitura efetuada pela aluna evidencia que se valeu da escrita para lembrar o texto. Tendo em vista que escreveu grafias inexpressivas para algumas palavras, se a criança analisasse cada palavra escrita, não realizaria a leitura. Assim, leu grafias como “pehutedo, labos, casaha, em” dando-lhes significados que foram atribuídos durante o registro. Leu inclusive as palavras “não entendia o que ele”, omitidas no texto “o pai do Marcelo não entendia o que ele falava”, sem apontar nenhuma grafia. É interessante observar, ainda, como, no 7º segmento, o texto lembrado é modificado. Taís deixou de concluir o texto (embrasou a...) para ler as palavras escritas (o pai do Marcelo).

Assim, as crianças elaboravam grafias inexpressivas para palavras cuja escrita não dominavam; entretanto, atribuíam-lhes os significados, durante a leitura, que foram dados durante o registro. Desse modo, a leitura era feita tomando por base, também, o conhecimento que as crianças tinham do texto e isso possibilitava a leitura/recordação do texto.

Observemos ainda a escrita produzida por Hugo ao registrar o reconto. Ele tinha sete anos e três meses de idade.

Hugo Leonardo de Oliveira
 Marcela era um menino que
 vivia facilmente presuntivo ele
 começou falante mais para os
 concos de falar para. Katariu
 megerdonzas é pai famoso e
 que é isto megerdonzas di
 megekafêr ^{megekafêr} ^{megekafêr}
 suas de vaca, macaginan
 do' Bacaboncho cho Kana uma
 barça de ^{megekafêr} ^{megekafêr} ^{megekafêr}
 ma do latido foi in Barça
 e seu fofo abra que u
 o pag de Marcela gka
 no forimira tante a cor
 iga idu fixou Berpan
 papai ga que akaziman
 du latido fofo Barça
 voce fatio os linadolaitiu
 de o pai tra mteu fazi
 para cada azu

Podemos observar que é possível interpretar grande parte do que foi escrito pelo aluno. No entanto, há grafias que não expressam os significados das palavras que desejou escrever. Ele anotou, por exemplo, para a palavra inventando as grafias *faferte*; para a palavra coisas, grafou *concas*; para a palavra falou, escreveu *fanou*; para suco, escreveu *çuco*, etc. Essas formas de registro demonstram as tentativas de compreensão da escrita ortográfica, mas, no caso de Hugo, dificultaram a interpretação do texto. Hugo compreendeu que as letras representam os fonemas, mas tem dúvidas quanto às letras que devem ser usadas para representá-los e vice-versa. Isso, diferentemente do que aconteceu com as crianças que realizaram as atividades anteriormente analisadas, se tornou um empecilho para realização da leitura.

Hugo não registrou o título da história. Ele começou a grafar o texto pelo primeiro enunciado. A linguagem estava presente durante a escrita do texto. Observamos que tinha a função de ajudá-lo na elaboração das grafias. Constatamos ainda, por meio da análise da linguagem presente durante o registro, uma regularidade nas correspondências estabelecidas entre unidades sonoras e as grafias: usou uma letra para representar os fonemas que compunham as sílabas pronunciadas. Eventualmente, repetia por duas vezes a sílaba para ouvir o fonema e representá-lo. Na primeira vez, registrava a consoante correspondente à unidade pronunciada e, na segunda, grafava a vogal. Vejamos:

P.: Ele falou para o pai para catar o mexedorzinho.

C.: E (escreve a letra “E”), le (escreve a sílaba “LE”), fa (registra a letra “F”), fa (registra a letra “A”), lou, lou (registra a sílaba “LOU”), pa (registra a sílaba “PA”), ra (registra a sílaba “RA”), ca (registra a letra “K”), ca (registra a letra “A”), tar (registra a letra “T”), tar (registra a letras “AR”), catar o (registra a letra “U”), me, me, me (registra a sílaba “ME”), xe (registra a sílaba “GE”), xer (registra a letra “R”), do, do (registra a sílaba “DO”), zinho (registra a letra “Z”).

No registro da frase, ficou evidenciado que, em algumas situações, Hugo repetia por duas vezes a sílaba na tentativa de encontrar os grafemas adequados para registrar os fonemas. O modo como a criança realizou a atividade diferiu da forma como Taís a realizou. Ela repetia as palavras do texto que devia ser escrito, demonstrando conhecer as letras adequadas para compor as palavras. Hugo, no entanto, teve que realizar cuidadosamente a análise, no plano verbal, para encontrar os grafemas correspondentes

aos fonemas. É claro que nem sempre conseguiu encontrar a letra adequada, mas foi visível o seu trabalho nesse sentido.

No começo da interpretação das grafias, Hugo ficou atrapalhado, pois lembrou um texto que não foi confirmado nos registros. Vejamos como apontou a escrita.

| | | | | |
|------------|-----|----|--------|-----|
| Marcelo | era | um | menino | que |
| 1º MARCELO | ERA | UN | MENINO | QUE |

| | | | | |
|----------|------------------|-----------------|-----|--|
| Vivia | fazendo, fazentu | per, nome, para | | |
| 2º VIVIA | FAZENTU | PREGURTAR | ELE | |

Hugo iniciou a leitura de forma correta. Leu a palavra fazendo, mas repetiu acentuando o modo como a palavra havia sido escrita: “facentu”. Continuou dizendo “facentu per”, mas o fato de estar escrita a palavra “pregunta” o fez duvidar da interpretação que elaborava. Tentou outras duas palavras (“nome e para”), mas também essas palavras não correspondiam às grafias e, por isso, retomou a leitura no início do texto. Leu silenciosamente, apontando o que estava lendo. Como se viu diante do mesmo problema, começou a ler novamente em voz alta, mas deixou de apontar três registros (“ele, começou e fafertu”) para dar continuidade ao texto: “Marcelo era um menino que vivia nome para coisas”. Vejamos:

| | | | | |
|------------|---------|------|------|----|
| | | Nome | para | as |
| 3º COMECOU | FAFERTU | MONE | PARA | AS |

Assim, Hugo deixou de apontar três registros. A criança se relacionava com a escrita para ler o texto, mas, quando não conseguiu interpretá-la, deixou de apontá-la para dar continuidade à leitura. Na escrita que se segue, continuou a indicar as grafias para as palavras lidas.

| | | | | | |
|-----------|-----|--------|-------------|----------------|----|
| Coisas | ele | falou | parra, para | ca,ca, tar,tar | um |
| 4º CONCAS | ELE | FALORU | PARA | KATAR | U |

| | | | | | |
|-----------------|--|---|-----|--------|---|
| Mexedorzinho. | | O | pai | falou | o |
| 5º MEGERDONZNAO | | O | PAI | FANOUE | O |

| | | | | |
|--------|---|-------|----------------|----|
| Que | é | isto? | Mexedorzinho | di |
| 6º QUE | É | ISTU | MERGEDODRDINAO | DE |

| | | | |
|-------------|-------|-------|---|
| Café. | Mamãe | me dá | o |
| 7º MEGEKAFÉ | MEMÉ | MIDAR | O |

| | | | |
|------------|-------|------------|---------|
| Suco de | vaca. | Mar, ma, a | casinha |
| 8º CUÇO DE | VACA | NA | CAZINAN |

| | | | | |
|-------|-------------|----------|-------|------|
| Do | latildo | cho, foi | embra | sada |
| 9º DO | CACAHORICHO | CHO | KARO | UMA |

Como pode ser visto nessa escrita, Hugo apontou as grafias para as palavras enunciadas até o sétimo segmento de letras. As grafias que não expressavam os significados das palavras registradas também foram lidas. No oitavo segmento, para a sílaba “na” leu, “mar”. Ele pareceu querer ler Marcelo, mas o registro o fez mudar o enunciado que pretendeu elaborar. Como mudou o sentido que iria atribuir às grafias, continuou a leitura do texto, apontando palavras que não correspondiam àquelas palavras enunciadas. Ele havia escrito, “na casinha do cachorrinho jogaram uma brasa de cigarro”, mas enunciou “a casinha do Latildo cho, foi embrasada”. Por isso, teve que deixar de apontar o décimo segmento. Continuou a atividade, mas teve que repetir o que havia lido anteriormente, pois as grafias correspondentes aos enunciados lidos foram escritas no décimo primeiro segmento de grafias. Vejamos:

10º BARZA DE CIHRO PAPAI AKAZI

| | | | |
|--------------|---------|-----|-----------|
| A casinha do | Latildo | foi | embrasada |
| 11º NA DO | LATIDO | FOI | IR BARZA |

Assim, a criança teve que repetir o enunciado, porque as palavras escritas “Latido, foi ir bazada” assinalavam para o enunciado “a casinha do Latildo foi embrasada”. Ele prosseguiu a atividade e, desta vez, não conseguiu expressar enunciados com sentido. Vejamos:

O pai dele falou o que que i
 12° O PEORU FORHO AHRA QUE I

So quanto os
 13° S PAZ DO MARCELO GEKA

Pais do
 14° RO FORIMIRTO TARTE CE COS

Mar, Marcelo era tarde
 15° IZA IQU FIOQUOU BERPAR

Tar, a já que a casinha
 16° PAPA GA QUE AKAZINAN

Do Latildo foi embrasada
 17° DU LALIUDO FOIS BARZTA

Você faz outra casinha do Latildo
 18° VOCE FATIS OS CINADOLAITIU

19° DO O PAI RO ANTEU FAZSI

Faço uma azul
 20° ORARA CASA AZU

Somente a partir do 17° segmento, começou a dizer um texto com sentido. Assim, as grafias inexpressivas dificultaram a leitura do texto. Hugo produziu e escreveu um texto longo. Por isso, precisava da escrita para ajudá-lo a recordar. Como não dominava a grafia correta das palavras, não leu partes do texto.

Porém, a leitura realizada mostra que se relacionou com o texto escrito para realizar a leitura, mas também rememorou os enunciados do texto. A escrita direcionou,

em alguns momentos, a atividade, fazendo-o rever o enunciado rememorado; por outro lado, o texto lembrado também direcionava o modo como apontava as grafias.

Analisaremos ainda a atividade desenvolvida por Natália. Ela tinha sete anos e sete meses na época em que escreveu o texto a seguir.

NATALIA
 MASEO MAMED MATEO
 MASEO ITAVA BICO BOLA PO PAI
 ITO MASEO FALDAI FOS QE BOLA SHAM
 BOLA POSQE REDODA UM DIA A CASA
 DO LATIDO PEGO FOGO PAI VEGA VEGA
 QE ACONTESE CASA DO LATIDO A MAE
 FALO QE IRIA FASE UM CASAZI NO
 VA PA LATIDO PITADA DI ASU

Marcelo, marmelo, martelo

O Marcelo estava brincando de bola com o pai.

Então, o Marcelo falou assim: — Por que bola se chama

bola? — Porque ela é redonda. Um dia, a casa

do Latildo pegou fogo. — Pai, venha ver

o que aconteceu na casa do Latildo. A mãe

falou que iria fazer uma casinha no

va para o Latildo, pintada de azul.

Como pode ser observado, há palavras e frases, no texto, que podem ser lidas. O fato de a aluna escrever demarcando com uma certa precisão os espaços entre as palavras é um avanço e facilitou a interpretação das grafias. A omissão de letras e sílabas no registro das palavras é uma característica da sua escrita. Notamos também que escrever, para Natália, é uma tarefa difícil. A parte do processo de registro do relato, que será descrita, mostrará como a aluna escreveu o texto.

- P.: Marcelo estava brincando de bola com o pai [...].
- C.: Pode escrever isso aqui? (aponta onde está escrito MASEO).
- P.: Pode. Você vai escrever Marcelo estava brincando.
- C.: (Copia o segmento de letras que usou para escrever Marcelo) Marcelo i (registra a letra I). Separado?
- P.: É.
- C.: Esta (começa o registro da sílaba “ta” separando-a da letra I).
- P.: Agora, não é separado. É separado o “estava” do “Marcelo”.
- C.: Ta, ta (registra a sílaba TA). Agora, é só essas três palavrinhas?
- P.: Não, olha o que você escreveu, leia o que você escreveu.
- C.: Ta.
- P.: O que está faltando na palavra estava?
- C.: Ta, ta.
- P.: O “ta” você já escreveu.
- C.: Va, va. É o va (registra a sílaba “VA”).
- P.: Brincando.
- C.: Brin, ba, be, brin, é o BI, separado, né? (registra as letras “BI”). Can, can, ca, que, qui, é o “CA” e o “O” (registra as letras “CO”). Agora qual letra que é mesmo?
- P.: O que foi que você escreveu? Brincan...
- C.: Do, o. Já tem o “O” aqui (aponta a letra anterior). Ih! Marcelo estava brincando com o pai.

A aluna, de acordo com os estudos de Vigotski (1993), utilizou dois tipos de linguagem durante o registro: comunicativa e egocêntrica. Uma tinha por objetivo estabelecer comunicação com a pesquisadora para esclarecimentos de dúvidas e, portanto, receber confirmação sobre as letras que deveriam ser usadas para grafar uma determinada palavra e sobre onde deveriam ser colocados os espaços entre as palavras. Esse tipo de linguagem era pouco freqüente durante as atividades realizadas pelos outros alunos. O segundo tipo de linguagem era usado como recurso para lembrar as letras que deveriam ser utilizadas para grafar as sílabas. Assim, o primeiro tipo de linguagem estava direcionado para um interlocutor e o segundo para o próprio sujeito. Contudo, ambos estavam orientados para a descoberta de quais letras eram adequadas para registrar uma determinada sílaba.

A maneira como Natália se relacionou com a escrita para lembrar o texto é muito interessante. Ao ser incentivada a ler o texto, interpretava algumas palavras e enunciava o texto a partir dessas palavras. Ela leu o título da história “Marcelo, marmelo, martelo” e apontou os segmentos de letras “Maseo mameo mateo”. Em seguida, continuou lendo “Marcelo tava brincando”. Para tal, apontou “Maseo itava”. Para o último segmento (itava), correspondeu às palavras “tava brincando”. Falou duas vezes as palavras “tava brincando” e tentou ler o segmento seguinte “bico” correspondente à palavra “brincando”. Como não conseguiu, perguntou: “o que é aqui mesmo?”. Então, pedimos que começasse novamente a leitura. Leu “Marcelo estava brincando de bola”. Ela leu apontando corretamente os segmentos e, como interpretou a palavra “bola”, leu a preposição “de” juntamente com o segmento que correspondia à palavra “brincando”, porque foi omitida no registro. Em seguida, apontou o segmento “ito” e enunciou “Marcelo falou por que bola chama bola?”. Perguntamos onde estava lendo e, assim, ela passou para o segmento de grafias da linha seguinte que começava pela palavra “bola” e leu “pai, por que bola se chama bola?”. Dessa forma, o registro correto da palavra bola provocou a lembrança do conteúdo enunciado. Depois, continuou a atividade sem apontar a escrita e disse: “porque ela é redonda”. Demonstrou estar cansada e incomodada com a atividade e, por isso, não conseguiu concluir a tarefa. Ela leu algumas palavras, mas não conseguiu elaborar um texto com sentido, pois queria realizar a atividade a partir da leitura de algumas palavras. Assim, observamos que algumas palavras possibilitaram a lembrança do texto registrado ou de outro com o mesmo sentido. É o caso das palavras “fogo e casa”, no final do texto. Com base nessas palavras, lembrou o enunciado: “papai vem ver o fogo”. No entanto, o enunciado que motivou o registro foi “um dia, a casa do Latildo pegou fogo. — Papai, venha ver o que aconteceu na casa do Latildo”. Além disso, ao decifrar a palavra pegou, perguntou “pegou o quê?”. Podemos dizer que essa palavra não remeteu a nenhum significado anotado e, por isso, fez a pergunta.

Analisaremos a atividade realizada por Nicole, pois essa menina leu grafias inexpressivas e decifrou segmentos de letras.

nicole cordine

MARCLLO MATELO MATELE

MASE É RAUMÍNIO ELE FAPARAMI MEPO MÃE MRCLO

FILÍO PORQUE É NOME DE FERRAMETA

MAMÃE PORQUE É MOVOPOSOXA MAMELO

A FÍLIPOQUE É NOME DE FRUTA

Marcelo, marmelo, martelo

Marcelo era um menino. Ele falou para a mãe: — Mãe, por que eu não posso chamar martelo?

- Filhinho, porque é nome de ferramenta.
- Mamãe, por que eu não posso chamar marmelo?
- Ah, filhinho! É nome de fruta.

A aluna usou a mesma grafia para a palavra Marcelo em dois contextos. Podemos ler palavras e duas frases independentemente das omissões de letras. Observamos ainda que foram usadas grafias inexpressivas para as palavras registradas: *faparami, mepo, movoposoxa*.

A criança falava baixinho durante o registro. Por isso, incentivamos a falar mais alto, mas continuou falando da mesma forma. A sua escrita mostra que representava as sílabas usando uma letra e, também, usava letras para representar os fonemas. A segunda forma de representação foi a mais freqüente. Vejamos, então, como se relacionou com a escrita para lembrar o texto:

Marcelo, marmelo, martelo

1º MARCLO MATELO MATELE

Marce e ra um menino ele faparami mepo mãe

2º MASE É RAUMÍNIO ELE FAPARAMI MEPO MÃE MRCLO

3º FILIO POQUE É NOME DE FERAMETA

Mamãe, por que é movoposoxa marmelo

4º MAMÃE POQUE E MOVOPOSOXA MAMELO

Ah, filhinho! Porque é nome de fruta.

5º A FILIO POQUE É NOME DE FUTA

Nos segundo e quarto segmentos, a aluna decodificou grafias que não expressavam os significados das palavras anotadas. Deixou de ler a palavra Marcelo e a frase “Filhinho, porque é nome de ferramenta”. É interessante observar que a maioria das crianças, no momento em que eram incentivadas a lembrar o texto com a ajuda da escrita, atribuía significados às grafias inexpressivas. Contudo, o mesmo não ocorreu com Nicole. Ela decodificou as grafias inexpressivas, produzindo sons sem significados.

As atividades analisadas apontam: a) grafias inexpressivas eram lidas e, desse modo, as crianças atribuía a elas os mesmos significados que motivaram o registro; b) as grafias inexpressivas não possibilitavam a leitura da palavra registrada e, por isso, desencadeavam a enunciação do texto baseado na memória; c) as grafias expressivas inibiam a rememoração espontânea do texto; d) grafias inexpressivas eram decodificadas, ou seja, a criança produzia símbolos sonoros para os símbolos visuais; d) o texto era enunciado a partir da leitura de uma palavra.

Considerações finais

Tendo em vista as análises anteriores, concluímos que, durante o desenvolvimento da escrita, as crianças efetuam a leitura dos textos a partir de dois mecanismos: rememoram os textos que motivaram os registros e utilizam a escrita para lembrá-los. Elas compreendiam que podiam usar a escrita para recordar e, por isso, buscavam interpretá-la. Entretanto, essa compreensão não era suficiente para realizarem a atividade, pois precisavam ainda se apropriar das normas que regulam a escrita alfabética.

Desse modo, é um erro imaginar que não devemos influir no processo de desenvolvimento da escrita na criança; deixar que ele siga seu curso espontaneamente, pois as normas que regem a escrita ortográfica precisam ser ensinadas. Será a organização e a orientação adequadas do ensino que ajudará a criança a utilizar a escrita

como signo ampliando, dessa forma, a sua capacidade de lembrar e de se comunicar com os outros.

Vigotski (1993, p. 231), ao analisar as distinções entre a linguagem escrita e a linguagem oral, diz que “a criança ao pronunciar qualquer palavra, não se dá conta conscientemente dos sons que pronuncia [...]. Na linguagem escrita, pelo contrário, deve tomar consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e reproduzi-la voluntariamente em signos” (tradução nossa). No momento em que a criança passa a tomar consciência dos sons que pronuncia, inicia-se, então, um longo percurso de aprendizado.

A criança, antes de ir para a escola, domina a gramática de sua língua materna. Desse modo, segundo Vigotski (1993), a aprendizagem da gramática parece pouco necessária e pouco útil para a criança. Entretanto, esse aprendizado, assim como as outras aprendizagens escolares são fundamentais para que a criança tome consciência dos processos envolvidos nas atividades que desenvolve cotidianamente e passe a realizá-las consciente e voluntariamente. Para Vigotski (1993), a linguagem escrita, do ponto de vista da natureza psíquica das funções que a integram – caráter abstrato, voluntário e consciente – distingue-se da linguagem oral e sua aprendizagem possibilita que a criança adquira um maior domínio sobre os seus processos envolvidos na produção da linguagem oral.

Referências

1. CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.
2. GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997. 186 p.
3. GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização**. 2001. 283 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001b.
4. LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1989.
5. LURIA, Alexandr Romonovich. A criança e o seu comportamento. In: VYGOTSKY, Liev Semionovich; LURIA, Alexandr Ramonovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 151-238.

6. MASSINI-CACLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999. 238 p.
7. PLATÃO. **Diálogos: Mênon, Banquete, Fedro**. 18 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 19_. 183 p.
8. SOARES, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), 1991. 155 p.
9. VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Cuba: Editorial Científico Técnica, 1987. 215 p.
10. _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168 p.
11. _____. **Obras escogidas**. Tomo II. Madri: Visor, 1993. 484 p.