

CONCEPÇÕES NÃO-VALORIZADAS DE ESCRITA: A ESCRITA COMO “UM OUTRO MODO DE FALAR”

Roxane Helena Rodrigues Rojo

*É, portanto, natural que os homens, atribuindo poderes
mágicos a todas as coisas, conferissem significado sagrado
e ritual ao material de escrita, à forma como se apre-
sentava, às suas letras e ao próprio ato de escrever.*

(U. Katzenstein, *A origem do livro*)

Estudos recentes em desenvolvimento de linguagem escrita e processos de letramento (Achard 1986; Catach 1986; Garnton e Pratt 1989; Lentin 1986; Rey-Debove 1986; entre outros) têm questionado um conjunto de concepções a respeito tanto da escrita como objeto, como de seu processo de constituição social (na ontogênese na filogênese), que se cristalizaram e que se apresentaram como naturais verdades inabaláveis.

Neste texto, trato algumas destas *concepções valorizadas* como *mitologias cristalizadas* na prática social em contextos institucionais (família, escola, meios acadêmicos).

Especificamente, dentre estas concepções valorizadas, discuto, do ponto de vista das concepções sobre o objeto “escrita”:

- a) aquela que o caracteriza como um artefato (Teknh) contraposto à “naturalidade” da fala;
- b) aquela que o caracteriza como uma transposição (transcodificação, transcrição) da língua oral, posterior e segunda em relação a esta última, *i.e.*, que o caracteriza como re(a)presentação;
- c) aquela que o caracteriza como transparente, acessível por si mesmo – sem interpretação mediadora – ao (re)conhecimento, portanto, como reificado; e
- d) aquela que o caracteriza como uma forma simplificada e arbitrária de “desenho”, que teria evoluído do pictograma ao ideograma e, por fim, ao silabário/alfabetário.

A estas concepções correntes e valorizadas sobre o objeto “escrita” correspondem, simetricamente, crenças (mitos?), também correntes, sobre sua construção pela criança no processo de letramento:

Deste ponto de vista, ter-se-ia que:

- a) sendo dependente da constituição da fala – processo “natural e primitivo” –, a construção da escrita na ontogênese só poderia se iniciar tardiamente, escolarmente, como aprendizado, por meio de técnicas (métodos, quaisquer que estes sejam) planejadas artificialmente;
- b) sendo, portanto, segundo em relação à fala, o processo de construção da escrita teria relações (uni)lineares (da fala para a escrita) e regulares, não discursivas mas representacionais, como esta primeira modalidade;
- c) dado um “estágio” bem-sucedido de desenvolvimento da fala (em seus aspectos audioarticulatórios) e da motrici-

dade, a escrita como efeito da “*mão que fala*” (Ajuriagtierra e Auzias 1968) seria em si transparente e acessível imediatamente à criança, desde que apresentada por “boas técnicas” (métodos) (vide (a)) e, por último,

- d) sendo um aparato gráfico arbitrário, seria mais “natural” que a “etapa” de grafização da fala como signo – escrita – sucedesse à “etapa” de grafização do mundo como símbolo – o desenho. Especialmente esta última concepção é onipresente nos estudos sobre desenvolvimento de escrita (ver as noções de “representação”, em Ferreiro e Teberoski 1982; Ferreiro 1985, 1986; de “simbolização de segunda ordem” em Vygotski 1935; e afirmações correlatas em Bissex 1980; Jafré 1986; Luria 1929; Read 1986, por exemplo).

Estas concepções institucionalizadas (e, logo, valorizadas) da escrita e de sua constituição permeiam a maioria dos trabalhos acadêmicos – assim como a prática educativa e o senso comum – sobre o campo.

A própria noção mais recente de *letramento* (Kleiman 1991) contrapõe-se ao conjunto destas concepções. Por exemplo, do ponto de vista do objeto, Catach (1986, p. 14), definindo a escrita, afirma que

existe, na maioria dos casos [de escrita] certas diferenças e uma certa autonomia de processos, mas mais além, em geral, uma profunda unidade intrínseca entre o escrito e oral. [...] Uma certa “míscigenação” de sistemas. [...] A questão principal, creio, é a seguinte: para uma dada língua, um dado sistema gráfico, trata-se somente de uma simples mudança de “substância”, de uma mudança de “forma de expressão” (de significantes), de uma

mudança de “signo” (significantes e significados), ou ainda, o que ocorre frequentemente, todas a uma só vez?

No entanto, do ponto de vista do processo de letramento emergente, Garnton e Pratt (1989, p. 2) empenham-se em enfatizar a continuidade entre as modalidades falada e escrita da linguagem, afirmando que o

Letramento está diretamente envolvido com a linguagem escrita: este é um senso comum que compartilhamos. Entretanto, também esperamos que pessoas letradas falem fluentemente e demonstrem domínio da linguagem falada. Consequentemente, uma definição de letramento deverá reconhecê-lo, especialmente quando se estuda o desenvolvimento das habilidades de linguagem.

Estas afirmações, num e noutro domínio, questionam as concepções correntes sobre as relações entre oralidade e escritura, como objetos de reflexão ou como processos de constituição, presentes em (a), (b) e (c) anteriores. Lentin (1986, pp. 114-117) é quem, em minha opinião, melhor capta estas relações, quando propõe que, por um lado,

um mesmo sistema sintático – ainda imperfeitamente conhecido – rege a língua oral e a língua escrita, que serão consideradas como propondo um conjunto de variantes enunciativas. O “francófono competente” ajusta o uso destas variantes enunciativas às necessidades e aos contextos discursivos, na escritura como na oralidade. Consideraremos, de modo geral, que o locutor-leitor-enunciador de escritura dispõe de três conjuntos de variantes enunciativas em número praticamente ilimitado [...]: A. conjunto de enunciações faladas; B. conjunto de enunciações escritas e

C. a intersecção entre estes dois conjuntos (enunciações podendo ser faladas ou escritas). Lentin (1986, p. 114).

Por outro lado, no domínio da constituição da escrita pela criança, Lentin (1986, p. 117) sustenta que

A tese aqui é a de que a criança passará, sem ruptura, de seu falar/pensar a seu pensar/ler/escrever. Isto exige que, antes que ela aborde, autonomamente, um texto como leitor e/ou enunciatador de escrita, um treinamento realizado numa interação verbal constante entre ela e os adultos lhe tenha permitido dominar oralmente o sistema sintático da língua (ao menos em parte).

Assumindo este tipo de pressupostos – de base socioconstrutivista – supõe-se que quaisquer afirmações de precedência, transparência ou de relações de (uni)linearidade entre a oralidade e a escritura só podem ser baseadas, por um lado, na sócio-história de construção de uma dada escrita para um povo ou para um sujeito e, por outro, nas necessidades e exigências discursivas que a cercaram.

Neste sentido, é que intento aqui discutir – com base em alguns exemplos extraídos de uma amostragem de pesquisa mais ampla – como concepções bastante variadas sobre o objeto “escrita” emergem nas interações sociais adulto/criança e como estas são, por meio dos mesmos procedimentos interacionais, desvalorizadas ou cristalizadas/mitificadas. Parte importante destas concepções, no que se refere ao processo de letramento emergente, diz respeito aos poderes (possibilidades e deveres) da própria criança, a quem nem sempre é permitido “brincar” de ler/escrever.

Num *Prefácio* relativamente recente, Lemos (1988) coloca a possibilidade de um olhar socioconstrutivista sobre o desenvolvimento de linguagem escrita, e levanta importantes questões

sobre a relação oralidade/letramento. Especialmente, indica que devemos rever alguns pressupostos que caracterizam a oralidade como processo “natural” que precede o processo de educação “formal” da escrita e pensar no papel crucial do jogo de faz-de-conta no desenvolvimento do letramento.

Sabemos que, inicialmente, o desenvolvimento de linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da(s) instituição(ões) social(ais) – família, (pré-)escola etc. – em que esta está inserida. Ou seja, da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e de escrita. E, por outro lado, como ressalta de Lemos (1988, p. 11), seu processo de letramento será também dependente dos seus “diferentes *modos de participação* (...) nas práticas discursivas orais em que estas atividades ganham sentido” (grifo nosso).

Segundo a autora, é o modo de participação da criança, ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/escritura, dependentes do grau de letramento familiar (e, acrescentaríamos, da instituição escolar e/ou pré-escolar em que a criança está, ou não, inserida), que lhe permite construir uma relação com a escrita como prática discursiva e como objeto.

É através dessa prática que a criança vai *reconhecer o ato de ler como um outro modo de falar* e que o objeto-portador de texto se torna mediador de um outro tipo de relação com o mundo e com o Outro. (1988, p. 11, grifo nosso)

Nestas práticas orais, a autora ressalta a relevância do jogo de faz-de-conta para o processo de letramento emergente.

É no “fazer-de-conta que lê” e no “fazer-de-conta que escreve” – eles próprios práticas interacionais orais – que o objeto e as práticas escritas são recortados e ganham (ou não) sentido(s)

para a criança. Estes jogos se dão em diferentes instituições sociais (família, pré-escola, escola etc.), que consignam ao sujeito diferentes papéis e possibilidades: o daquele que pode ler e escrever ou fazer de conta que lê e escreve e o daquele que não o pode porque não o sabe. É na presença/ausência do brincar de ler para a criança (jogos de contar), no brincar de ler com a criança, no brincar de desenhar e escrever (jogos de faz-de-conta) que se reencontra o sentido social da escrita daquela subcultura letrada.

Ilustro estas posições aqui assumidas com o relato de processos iniciais de desenvolvimento de escrita (letramento emergente), com base em dados retirados de um trabalho de pesquisa (em andamento) que desenvolvo desde 1988.¹ Os dados são de três sujeitos (H., A. e P.), de diferentes graus de letramento, pesquisados por meio de gravações quinzenais ou mensais em vídeo, num período que vai de cerca de 02 até 04;06 anos. São gravações feitas num contexto natural de interação das crianças com membros variados da família e da comunidade e com o pesquisador, interações estas às vezes mediadas por objetos-portadores de texto. O primeiro sujeito é uma menina (H.), pertencente a um universo familiar de alto grau de letramento,² cujos pais são

1. Trata-se do Projeto Integrado de Pesquisa por mim coordenado e subsidiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de título *Letramento e desenvolvimento da linguagem escrita: construção social e aprendizagem de língua escrita*, 1990-1994, LAEL/PUC-SP.
2. Levando em conta a categorização de usos e práticas discursivas orais e escritas proposta por Ehlich (1983), estamos definindo “grau de letramento” – numa sociedade letrada complexa como a nossa, mas com claro privilégio de usos orais e com um letramento desigualmente distribuído – com base nos usos e práticas de escrita adotados no seio de uma dada instituição (família, pré-escola, escola etc.), categorizados da seguinte forma: (a) *Baixo Grau de Letramento (BGL)*: de nenhum uso de escrita até uso de escrita para funções empráticas (bilhetes, cartas, recados, cheques) e para a transmissão de conhecimento efêmero (uso mnemônico – listas, anotações – e orientação espaço-temporal – rótulos, letreiros). Neste caso, as funções homílica, institucional e de transmissão de conhecimento coletivo acumulado (de modo emprático ou pelo relato) seriam viabilizadas pela ação e pela oralidade; (b)

professores universitários e com quatro irmãos mais velhos já alfabetizados e escolarizados. Ela própria, frequenta a pré-escola desde 1 ano de idade. No ano das gravações, a mais nova de suas irmãs estava em processo de alfabetização. O segundo sujeito é também uma menina (A.), pertencente uma família de médio grau de letramento, cujo pai é contador de uma empresa e cuja mãe é proprietária de um salão de beleza. A. tem duas irmãs mais velhas, alfabetizadas e escolarizadas, e ela própria frequenta a pré-escola desde os 3 anos. Já P., o terceiro sujeito, é também uma menina, pertencente a uma família ampliada de baixo grau de letramento, filha de mãe diarista e pai empregado do comércio (açougue). P. vive com os avós e tios paternos, donos de pequeno comércio (bar), na periferia de São Paulo. P. não tem irmãos mais velhos e não está escolarizada. Ao final das gravações, nasceu uma irmã mais nova.

Inicialmente, descreveremos aspectos do processo de letramento emergente de H. para, a seguir, compara-lo com os outros dois (A. e P.).

No início da documentação do histórico social de construção do letramento de H. (02;01,18), duas matrizes interacionais se apresentam fortemente marcadas: o processo de alfabetização de sua irmã mais velha, presença do e compartilhado por ela, e uma atividade de pré-escola de confecção de um presente para o dia das mães, na qual a escrita é recortada para a criança pela primeira vez pela professora de pré-escola (01;10,28). Nessa atividade, a professora contorna o corpo da(s) criança(s) com pincel atômico em papel *kraft* e, a seguir, escreve (provavelmente, falando alto)

Médio Grau de Letramento (MGL): os usos de escrita incluiriam também as funções homílica (especialmente no que se refere à leitura de revistas, fotonovelas, quadrinhos etc.) e institucional. Aqui, o tipo de profissão dos sujeitos exerce algum grau de influência determinante, na medida em que pode exigir do sujeito contabilidades, livros, caixas, relatórios, pareceres etc.; (c) *Alto Grau de Letramento (AGL)*: todas as funções seriam frequentemente viabilizadas pela modalidade escrita de discurso em compreensão e produção.

dentro do contorno “1,2,3,4, mamãe, você é um barato!”. Este seria o presente de dia das mães.

Durante todo o início das gravações, esta é a cena matriz – em dois sentidos distintos – da concepção e das práticas de leitura/escrita de H., como se pode ver nos exemplos [1] e [2] posteriores. Ambas são concepções e práticas não-autorizadas e não-valorizadas por nossa cultura. Na primeira vertente, a voz do outro (a professora) é reinstaurada para dotar de linguagem o não-sentido (exemplo [1]). Na segunda, emerge o sentido da cena matriz, reinstaurando o corpo como espaço da escritura (exemplo [2]):

EXEMPLO 1

1ª Gravação – H. – 02:01,18:

Contexto: mãe (M.), criança (C.) e investigadora (I.), no quarto folheando livros de histórias. C. folheando o livro: *O jabuti e a flauta*, livro pouco ilustrado.

(...)

M¹: Hum... Que livro é este?

C¹: Teisi, quato, cinco, sete...

M²: Três, quatro, cinco, sete, o quê?

C²: Teisi e quato, cinco, sete, oito e nove

M³: Hum...

C³: Teisi... Quato... Teisi, quato e cinco e sete. (Olhando o livro que tem uma moldura ilustrada com passarinhos mas numa página em que só tem texto.)

M⁴: Pipiu?

C⁴: É pipiu. Teisi, quatu, cincu, sete, oito, nove, sete, oito, nove.

I¹: Nossa quantu pipiu hein!

C⁵: Teisi, teisi... (Virando para uma página sem ilustração.)

M⁵: Aonde tá o três, quatro, cinco sete, oito e nove? Cadê?

C⁶: Sete, oito, nove. Tá iquito. (Mostra o livro para a mãe.)

M⁶: Tá escrito?

C⁷: Tá aqui.

M⁷: Ah!

C⁸: Oto, nove, sete, oto, nove... (Folheando o livro.)

M⁸: Tá escrito sete, oito, nove?

C⁹: Tá.

M⁹: Aonde?

C¹⁰: Teisi e quato, cinco, sete, oto, nove

M¹⁰: Mostra pra mamãe. Cadê?

C¹¹: Ó. (Mostrando o livro.) Teisi, quato, cinco, sete, oto, nove, sete, oto...

I²: Ta tudo escrito aí, H.?

C¹²: Tudo.

(...)

M¹¹: Não? Aonde tá o treis, quatro, cinco sete?

C¹³: Ah, é... Cinco, sete, oto, nove...

M¹²: Cadê? Mostra pra mamãe. Cadê?

C¹⁴: Oito, nove, sete, oto, nove, sete. (Passando a mão por toda a ilustração e acabando por apontar para os escritos do livro.)

M¹³: Hum...

C¹⁵: Sete, oto, nove. Taizi lápis?

M¹⁴: Cê quê um lápis?

C¹⁶: É.

M¹⁵: Trago um lápis, sim. Péra aí, (Mãe sai para buscar lápis.)

(...)

M¹⁶: Qué lápis? (Voltando ao quarto.) Qué? (Dá a ela uma caneta *rollerball* e uma folha de papel de computador em branco.) Que cê vai fazê?

C¹⁷: Esquevê lápis da papel. (Começa a fazer marcas no papel.)

M¹⁷: Hum. Que cê tá escrevendu?

C¹⁸: Nu papel tá isquevendu. Tá iquito.

(...)

C¹⁹: Ta equeveno no papel. Tá iquitu.

M¹⁸: Ah, no papel tá escrito.

C²⁰: (Volta a pegar o primeiro livro – *O jabuti e a flauta* –, abre, olha a página em branco e escreve no papel.)

- M¹⁹: Que cê vai fazê?
- C²¹: (Pega um prospecto de *Atari* em inglês e uma boneca que coloca sob o braço.) Vô esquevê papel.
- M²⁰: Com o nenê no colo?
- C²²: Nenê nu colo. issu mesmu.
- M²¹: Vai rasga, num pode rasga.
- C²³: ...rasga... (Manuseando o folheto.) (Volta a escrever no papel, vocalizando baixinho.)
- M²²: Que que é?
- C²⁴: Teisi, quato, cinço...
- M²³: Ah, tá escrevendo treis, quatro, cinco sete?
- C²⁵: Tá iquito.
- M²⁴: Ah?
- C²⁶: Tá iquito. Tá iquito quato, cinco, sete.
- M²⁵: Ah, tá escrito quatro, cinco, sete. E a Helena também tá escrevendo?
- C²⁷: É.
- M²⁶: Hum.
- (...)

EXEMPLO 2

1ª Gravação – H. – 02;01,18:

- (...)
- M¹: Ah... Escreve Helena.
- C¹: A Lena quève?
- M²: Não Helena escreve Helena.
- C²: Ah! (Continuando a rabiscar o papel.)
- M³: Escreve “mamãe”.
- C³: Quevê mamãe? Põe a dedo quevê mamãe. (Apontando.)
- M⁴: Aonde eu ponho o dedo?
- C⁴: Põe a dedo quevê mamãe.
- M⁵: Assim? (Coloca o dedo indicador no papel.)
- C⁵: Esse dedo põe. Esse daqui. (Pegando os outros dedos da mão da mãe.)
- M⁶: Como? Assim? (Com a palma da mão sobre o papel.)

- C⁶: Aqui. (Passa a caneta irregularmente por volta dos dedos da mãe, fazendo o contorno no papel.)
M⁷: Pronto? Quatro.
C⁷: Cinco, ponto.
M⁸: Hum... (Tira a mão do papel.) Escreveu mamãe?
C⁸: Queveu mamãe.
M⁹: Hum... E papai? Escreve papai.
C⁹: A papai quéve? Não quéve papai não.
M¹⁰: Por quê? Por que num escreve papai?
C¹⁰: Papai tá lá fora...
M¹¹: Ah, papai tá lá fora? E a Ana T., dá pra escrevê?
C¹¹: Ana Teleezaa... achô! (Fazendo gesto de assentimento com a cabeça.)
I¹: Dá pra escrevê Tereza?
C¹²: (Recomeça a rabiscar no papel.)
M¹²: Tá escrevendo Tereza!
C¹³: Tá quevenu.
(...)

Nos jogos de faz-de-conta que lê e escreve do início do período, ambas as concepções aparecem com frequência. O interessante aqui é notar o efeito que estas concepções surtem nas propostas de negociação do adulto. Se, no primeiro caso (exemplo 1), em que a criança recontextualiza a voz do outro/professor, o adulto tem dificuldade inicial em simetrizar (C⁵/M⁵), interpretando a enunciação da criança como contagem ou enumeração de objetos (C¹/I¹) – o que explica não só a insistência na negociação de “o que está escrito”, como também a insistência no deslocamento da negociação da leitura para a escritura –, na segunda vertente (exemplo 2), não só a negociação inicial é instaurada pelo adulto (M¹), como também, rapidamente simetrizada (M⁵), assim

que a criança reinstanciava o esquema interacional vivenciado na escola (circundar partes do corpo com a caneta).

Se a primeira concepção é completamente estranha ao adulto, implicando certa passividade e aceitação da negociação proposta pela criança, a segunda vertente – não tão estranha assim, pois aproximada da pictografia primitiva – provoca imediatamente uma nova proposta de negociação por parte do par mais desenvolvido: propondo em M⁹ que a criança grafasse da mesma maneira o nome de um objeto ausente (“papai”), o adulto andava uma concepção simbólica da escrita, na qual o signo gráfico está pelo objeto *in absentia* (ver a respeito Rojo 1991). Tal suporte interativo surte imediatamente efeito, na medida em que, em C¹¹, a criança passa a grafar o nome de um objeto presente (“Teresa”, a investigadora), sem recurso pictórico, por meio de traços e marcas.

No entanto, essa matriz interacional pré-escolar (em ambas vertentes) vai, progressivamente, cedendo lugar à matriz das falas silabadas da irmã alfabetizanda, fortemente privilegiada nas interações do mesmo período pelos adultos.

A primeira matriz leva a criança a identificar aquilo que “está escrito” como “1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9”, e o ato de escrever como a marca pictográfica de um contorno de corpo no papel. Note-se que, nesse período, a criança não reconhece nos números sua significação de quantidade, o que passa a ser intensamente negociado pelo adulto, nas interações posteriores a esta gravação. Também o que “se escreve” é “1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9”, além do contorno corporal. Veja-se que, desde o início, para essa criança, no papel do adulto (mãe/professora), as práticas de ler e de escrever estão intimamente interligadas: ler leva a escrever das duas formas (escrita social). De modo diverso, no papel dos pares

mais desenvolvidos escolarizados (irmã), ler leva unicamente a silabar (escrita escolar).

Ao trocar a caneta da mãe pelo lápis da irmã, altera-se não só a matriz interacional indicativa daquilo que “tá iquito” – que de “1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9” passa a “da-de-di-do-du” –, como alteram-se os traços de escrita, que de segmentares e discretizados (escrita impressa/papel de leitor/escriva), passam a traços longos e contínuos (escrita escolar cursiva). Vejamos o exemplo abaixo:

EXEMPLO 3

1ª Gravação – H. – 02;01,18:

(...)

C¹: (Olha em volta procurando algo.)

I¹: Ó o outro lápis Helena. Cê gosta de escrevê com este aí? (Dá pra ela um giz de cera.)

M¹: Esse é de escrevê? Lápis esse?

C²: Que de. (Começa a escrever no papel.)

M²: Esse é de escrevê?

C³: Quevê

M³: O que cê vai escrevê? No papel?

C⁴: Nu papel. Da-de-di-gó-do-de-di-gó.

M⁴: Que que cê escreveu?

C⁵: Adeguidó!

M⁵: O que cê escreveu? A-de-gui-dó?

C⁶: É. A-de-gui-dó-du.

M⁶: Da-de-di-dó-du!

C⁷: A-de-gui-dó-du. Ai, ai! (Risos)

(...)

Mas somente essa segunda prática (silabação) é insistentemente recortada, valorizada e reconhecida como dotada de sentido pelo adulto, como se pode verificar no próximo exemplo:

EXEMPLO 4

5ª Gravação – H. – 02;04,03:

(...)

M¹: Aonde tá escrito Mônica?

C¹: (Olha a figura.) Mô... ni... ca.

M²: Onde tá escrito Mônica?

C²: Mô... ni...

M³: Aqui. (Indicando a palavra escrita.)

C³: Mô... ni... ca. (Apontando com o dedo a figura.)

M⁴: Aqui ó. Mô... ni... ca (Apontando as sílabas da palavra.)

C⁴: Mô... ni... ca.

(...)

Outras práticas, que revelam concepções não-autorizadas pela cultura letrada (como visto no exemplo 2) sofrerão intenso processo de negociação no sentido de sua regularização/normatização (simetrização) ou passarão como irrelevantes, como no exemplo 1. O exemplo 5 revela a valorização com que o adulto acolhe o “mito” da silabação, que passa, então, a interpenetrar o jogo de contar (*story telling*). Note-se que o adulto reserva o termo “*lendo*” para a silabação:

EXEMPLO 5

5ª Gravação – H. – 02;04,03:

(...)

M¹: Cadê o pão?

C¹: A gali... a, a, a, ...

M²: Cadê o pão?

C²: A, a, a, a.

M³: Tá qui.

C³: É. Do, ma...

M⁴: Que que é isso aqui na mão galinha?

C⁴: Do, ma...

- M⁵: (Vira a página.) Ó a galinha assando o pão.
(Apontando.)
- C⁵: Ma, a...
- M⁶: Tá lendo aqui? (Apontando para o escrito.)
Então lê: “Eu-é-que-não-dis-se-o-por-qui-nho”.
- C⁶: De-pé-que-pé.
- M⁷: Pi-pi-pi-nho.
- C⁷: Pi-pi-pi-pi...
- M⁸: “Quem-as-sá-fa-ri-nha/-dis-sea ga-li-nha”.
- I¹: Que que é isso? (Estranhando.)
- M⁹: Ela tá silabando. (Sorrindo.)
- (...)

Aos 02;05,08, essa prática (silabação) está instaurada no jogo a ponto de começar a permitir à criança “ler” livros e continuar a ser recortada pelo adulto.

É importante notar que, durante todo o período investigado, os jogos mais frequentes na interação mediada por objetos-portadores de texto ilustrados foram os jogos de contar histórias (*book reading* ou *story telling*). Os jogo de fazer de conta que lê e escreve emergiam, sobretudo, em situações (como as dos exemplos) em que o portador de texto não era ou era pouco ilustrado.

Brant de Carvalho (1989) e Rojo (no prelo) mostram que, dentro desses jogos de contar, emergem, com frequência, jogos de nomear os participantes da história, por meio da nomeação e, posteriormente, da descrição das ilustrações. No exemplo 6, colhido aos 02;05,08, H. “lê” todo um livro para a mãe, narrando-o por meio de uma síntese de todas estas práticas de leitura instauradas em jogos anteriores: silabação, contagem, descrição/nomeação de ilustrações e, mesmo, incorporação da situação discursiva (“i u dedu dela i mão dela”).

EXEMPLO 6

7ª Gravação – H. – 02:05,08:

(...)

C¹: Essi daqui agola! (Pega um livro que está próximo – *Era uma Vez* –, abre, vira as páginas, pára numa ilustração.) Patinho banco tem quato, cinco, sete.

M¹: É?

C²: É. Olha patinho... (Apontando.)

M²: (Lendo.) “Encontrou sete meninas / todas elas muito brancas / altas, mas muito altas / compridas que nem bambu.”

C³: (Vira as páginas, pára numa ilustração.) Olha! Rabu de raro! Olha que rabo! (Vira as páginas.) Olha rabo! Olha quantu bancu pa saré lá na sua casa. (Vira a página.)

M³: Lê pra mim.

C⁴: Eli morreeenu / i pareecenu / mi dá baçu.

M⁴: Hum, que mais?

C⁵: (Vira a página.)

M⁵: Lê.

C⁶: É rabu di ratinho morreu / e rabu aqui / u dedo dela i mão dela. (Olhando a própria mão que segurava o livro.)

M⁶: Lê otra.

C⁷: (vira a página.) Bissinho di suva i au-au... (Vira a página.) Morrenu i parecenu / i ratu morrenu.

M⁷: Posso lê pra você?

C⁸: I-pa-to-mi-nho-pa-pe-lau. (Virando as páginas.)

M⁸: Que mais?

C⁹: E gati... rabo di gatinho / i janela qui do pota.

M⁹: Hum.

C¹⁰: E passarinho morrenu nu a-vi-teis / dois-cincu-teis / e-quatu-cincu-seti.

M¹⁰: Hum.

C¹¹: I-da-mo-li-ca. Cabô!

M¹¹: Hum... Cabô estória?

C¹²: Cabô.

(...)

Uma nova construção emerge nesse episódio que é a da entonação própria do narrar monologizado: H. “lê” com base em *outro modo de falar* (Lemos 1988), tanto no que se refere ao ritmo das sílabas entremeadas ao narrar, como no que se refere ao próprio ritmo do suprasegmento entoacional de uma narrativa monologizada, já apropriado pela criança.

Em resumo, Ferreiro tem mostrado que a criança, ao entrar para a escola, sabe muito mais sobre a escrita do que esta última costuma supor. Particularmente, a autora afirma a origem lógica, numa perspectiva genética, da dita “hipótese silábica”. Não foi, entretanto, agindo solitariamente sobre objetos-portadores de texto que a criança construiu esses conhecimentos. Foi no seio de interações orais, onde o discurso do outro da cultura sobre e a partir desses objetos – discurso este muitas vezes mitológico –, recortou-os como existentes e interpretáveis e dotou-os de sentido. Mesmo quando este sentido, posteriormente, “não faça sentido”, *i.e.*, não seja valorizado (leia-se, mitologizado) para/por este mesmo adulto.

A escrita adquire sentido para o sujeito na dependência do(s) sentido(s) que se apresenta(m) para seus diferentes grupos sociais de inserção.

Assim é que, nos exemplos 7 e 8, dos outros dois sujeitos de outros (baixo e médio) graus de letramento, temos dois processos alternativos de interpretação pelo outro e, logo, de construção, do objeto escrito em sua materialidade:

EXEMPLO 7

4ª Gravação – A. – 02;10,08:

Contexto: (S.), irmã do meio, com o sujeito (C.) e a investigadora (I.), na sala de jantar. A mãe (M.) se encontra nos arredores da sala.

- (...)
- S¹: Vamu iscrevê nu papel G.? Vamu iscrevê nessi papel?
- C¹: Vamu, vamu, isquevê!
- S²: Vamu desenhá? Desenha, desenha a Belinha beim bunita. (Dá o papel e a caneta a C.)
- C²: Be-li-nha! (Fala enquanto faz os traços.)
- S³: Issu, agora desenha u olhinhu, issu... Agora cê desenha...
- C³: Issu, agora desenha u olhinhu, issu... Agora cê desenha...
- C³: Quê?
- S⁴: U corpinhu, issu. Qui vistidu lindu, G.!
- C⁴: Ó, ó, ó... (Acompanha o traço com o som.)
- S⁵: U otu ó, ó, ó... (pega na mão de C.) Agora faiz u pezinhu, faiz u pezinhu.
- C⁵: Fiz.
- S⁶: I u otu pezmhu?
- C⁶: Hã?
- S⁷: U otu pezinhu? U otu?
- C⁷: Aondi?
- S⁸: Aqui, num teim u otu pezinhu? (Aponta no desenho.)
- C⁸: Assim.
- S⁹: Ta bom... I a mão? Feiz?
- C⁹: (Desenha os bracinhos.)
- S¹⁰: Olha como fico.
- I¹: Dexô vê qui lindu u desenho da G.
- C¹⁰: Fazê uma mão, fazê mamãe.
- I²: Cê desenhô G.?
- C¹¹: Fazê mamãe. Mamãe...
- S¹¹: Agora vai fazê a mamãe? Olha a cabecinha da mamãe, faiz u olhinhu, u otu olhinhu. (Pega na mão de C.) Um olhinhu aqui, otu aqui, agora faiz u narizinho.
- C¹²: Essi aqui i essi aqui. (Desenhando.)

- S¹²: Issu, agora faiz a boquinha. Agora faiz u corpinhu dela, da mamãe, assim ó. (Pega a mão de C. novamente.) Faiz? Vai sê listrada a ropa da mamãe?
- C¹³: Hã?
- S¹³: Agora, faiz us pezinhu da mamãe.
- C¹⁴: Otu.
- S¹⁴: Tá erradu, G. Teim qui sigurá melhor a caneta, assim. (Arruma a caneta na mão de C.) Corpinhu, agora, faiz u bracinhu... Issu, agora faiz u otu bracinhu i u cabelinhu. Faiz?
- C¹⁵: Assim?
- S¹⁵: Ó u cabelo da mamãe, olha! (Mostra para a câmara.) Nossa!
- C¹⁶: Fui eu.
- I³: Cêqui desenhô, G.?
- C¹⁷: É.
- I⁴: Qui lindu qui ficô!
- C¹⁸: (Risos.)
- I⁵: Fico lindo, né?
- C¹⁹: Eu vô isquevê papai.
- I⁶: Dexê vê você iscrevê papai.
- C²⁰: Papa-i-ê. (Fala enquanto rabisca algo.)
- S¹⁶: iscreveu papai? Num tá iscritu, G.!
- C²¹: Hã?
- S¹⁷: iscrevi aqui atrais agora. (Vira a folha.) iscrevi papai, assim.
- C²²: Papa-ê. Olhinhu du papai.
- S¹⁸: Issu é u cabelo du papai?
- C²³: É.
- S¹⁹: U papai é careca. Eli num teim cabelinhu, só teim dois fiuzinhos.
- C²⁴: Hã? (Continua rabiscando.)
- S²⁰: Issu. Agora, vamou mostrá u cabelo du papai?
- C²⁵: Vamu.
- S²¹: Olha qui lindu! (Mostra para a câmara.)

C²⁶: Cê viu? Isqueveu? (Dirige-se a I.)
 S²²: Tá lindo G., ce viu?
 C²⁷: Tá lindu? Tá lindu?
 I⁷: Tá lindu, tá lindu mesmu!
 (...)

EXEMPLO 8

14ª Gravação – P. – 03;00,28:

Contexto: criança (C.), mãe (M.), irmã (L.), avó (A.), dois vizinhos (N. e R), dois investigadores (I¹ e I²), em interação na sala de visitas:

(...)
 A¹: Qué escrevê, fia? Toma. (Entrega papel e caneta.)
 C¹: (Tira a chupeta.)
 A²: Toma, escreve. Faiz o namorado da A., faiz (referindo-se a I¹).
 C²: (Desenha.)
 A³: Que é isso aí, fia?
 C³: A.
 A⁴: A.?
 C⁴: A.
 A⁵: Nossa A., como cresceu seu cabelo, né?
 C⁵: Aqui olha. Aqui.
 I^{1a}: Mostra pro G. (referindo-se a I²).
 I^{2a}: Deixa eu vê. Hum... Que isso?
 C⁶: A A.
 I^{2b}: Nossa!
 M¹: (Dá uma folha para C.)
 C⁷: Eu tô com otru. Olha aqui, olha.
 I^{2c}: Há... Quem é?
 C⁸: Ó o bichu.
 I^{2d}: O bicho?
 C⁹: É. Hum... Vô desum bicho.
 (...)

Nestes exemplos (ambos), equaciona-se imediatamente as possibilidades de escritura da criança ao “desenho” (S^1/S^2 , no exemplo 7, e A^1/A^2 , no exemplo 8), mesmo quando esta parece tentar “fazer de conta que escreve”, como A. no exemplo 7 (C^2 , C^4 , C^{20}). Note-se que, neste momento, o “desenho” da criança é tão “incompetente” quanto sua “escrita”. No entanto, o par mais desenvolvido insiste e interpretar a grafia como “desenho”. Esta sócio-história vai de encontro ao fato (e, de fato, subjaz ao fato), identificado em muitas pesquisas sobre a dita “pré-história” da escrita, que faz com que os autores coloquem o desenho como protoforma da escrita, inclusive Vygotski (1935). Diria que, aqui, estão mais em causa as concepções não-valorizadas de “criança”, do que as de “escrita”. Em resumo, com base nestes poucos exemplos, entretanto reproduzidos em inúmeras outras pesquisas sobre o letramento emergente, pode-se concluir que a série de mitologias elencadas no início deste texto é o que é: pensamento mágico.

Em primeiro lugar, se a fala antecede ou tem precedência sobre a escrita, não é senão no sentido em que o discurso oral é o meio e a trama pelo qual todas as construções do propriamente humano são arquitetadas: a própria fala, o sujeito, o outro, o mundo para o sujeito, a fala à maneira da escrita (a fala letrada) e, finalmente, como objeto do/no mundo, a própria escrita em sua materialidade.

Por outro lado, não há re(a)presentação – nem secundidade, em nenhum sentido – neste processo. Episódios de fala letrada na interação primária são tão frequentes, em meios de alto grau de letramento, quanto a dialogia mais pura. A constituição das duas (se duas) modalidades é tão coetânea quanto complexamente relacionada na própria constituição da oralidade. Em outros graus de letramento, em que o poder, o papel e o valor da escritura não

estão completamente disponíveis (ou desejáveis) pelo próprio adulto, aí sim, teremos uma constituição em fases.

Por último, qualquer “etapização”, mesmo que esta tenha por base uma pseudofilogenia, como é o caso da postulação da necessária precedência (e pureza, muitas vezes!) do desenho em relação à escrita, também aqui aparece claramente como mito que se faz reprodução de si próprio – na teoria e na prática.

Referências bibliográficas

- ACHARD, P. (1986). “La spécificité de l’Écrit est-elle d’Ordre Linguistique ou Discursif?”, in: CATACH, N. (org.). (1988). *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris, Editions du CNRS, 1990, pp. 67-76.
- AJURIAGUERRA, J. e AUZIAS M. (1968). “Condiciones previas para el desarrollo de la escritura en el niño”, in: LENNEBERG, E. H. e LENNEBERG E. (orgs.). (1968). *Fundamentos del Desarrollo del lenguaje*, Madri, Alianza, 1975, pp. 573-592.
- BISSEX, G. (1980). *GNYS at work: a child learn to write and read*. H.U.P.
- BRANT DE CARVALHO, A. T. (1989). “O desenvolvimento do discurso narrativo: a relação interjogos na emergência das narrativas Orais e escritas”, in: *Estudos Linguísticos*, XVIII *Anais de Seminário do GEL SP, USP/GEL*.
- CATACH, N. (1986). “Présentation”, in: CATACH, N. (org.). (1988). *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris, Editions du CNRS, 1990, pp. 9-24.
- EHLJCH, K. (1983). “Writing ancillary to Telling”, in: COULMAS, F. (org.). (1983) *Journal of Pragmatics: special issue*

- on linguistics problems of literacy*, vol. 7, nº 5, The Netherlands, North Holland P.C., pp. 495-506.
- FERREIRO, E. (1985). *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo, Cortez.
- _____ (1986). *Alfabetização em processo*. São Paulo, Cortez.
- _____ e TEBEROSKY, A. (1982). *Literacy before schooling*. Heinemann.
- GARNTON, A. e PRATT, C. (1989). *Learning to be literate: the development of spoken and written language*. Nova York, Basil Blackwell.
- JAFRÉ, J. P. (1986). “Graphèmes et idéographie”, in: CATACH, N. (org.). (1988) *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris, Editions du CNRS, 1990, pp. 93-102.
- KLEIMAN, A. B. (1991). “O letramento na formação do Professor”, in: *Anais do VI Encontro Nacional da Anpoll Porto Alegre 1992* (resumo). Goiânia, Anpoll, 1992.
- LE MOS, C. T. G. de (1988). “Prefácio”, in: RATO, M. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, Pontes, pp. 9-14.
- LENTIN, L. (1986). “La dépendence de l’Écrit par Rapport à l’Oral: Paramètre Fondamental de la Première Acquisition du langage”, in: *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris, Editions du CNRS, 1990, pp. 113-122.
- LURIA, A. R. (1929). “O desenvolvimento da escrita na criança”, in: CIPOLLA-NETO, J. et al. (orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone, 1988, pp. 143-190.
- READ, ch. (1986). *Children’s creative spelling*. RKP.

- REY-DEBOVE, J. (1986). "A la recherche de la distinction oral/écrit", in: *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris, Editions du CNRS, 1990, pp. 77-91.
- ROJO, R. H. R. (1991). "Linguagem oral x linguagem escrita ou 'O que se perde na escrita é o corpo'", in: ROJO, R. H. R.; CUNHA, M. C. e GARCIA, A. L. M. (orgs.). *Fonoaudiologia & linguística*, São Paulo, Educ/PUC-SP, pp. 35-50.
- _____. "A noção de 'fala letrada': implicações psicolinguísticas". *Estudos Linguísticos, XVIII Anais de Seminário do GEL*, Ribeirão Preto, GEL 1992. 1994, vol. I, pp. 51-58.
- _____. "A ontogênese do letramento", in: ROJO, R. H. R. (org.). (no prelo). *Letramento & alfabetização: perspectivas linguísticas*. São Paulo, Educ/PUC-SP.
- VYGOTSKY, L. S. (1935). "A pré-história da escrita", in: Cole, M. et al. (orgs.). (1978). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984, pp. 119-134.