

DGRH/I
CC/IEL
10.5

Esta pasta pertence ao Processo nº
3689/81 , Vida Funcional da Profa.Dra.
Maria Laura T. Mayrink-Sabinson - IEL



UNICAMP

FLS

NÚMERO

RUBRICA

INFORMAÇÃO

Informação nº 800/94

Encaminhe-se à Coordenadoria do Sistema de Arquivos pa
ra anexar na Pasta de Comprovantes Curriculares de MARIA LAURA
TRINDADE MAYRINK SABINSON, contendo trabalhos em nome da intere
ssada.

A.P./A.F. em, 930994

MARIA CATHARINA FERREIRA MACHADO
Alterações Funcionais-Docentes
Matr. 10342-0

/mism

RESENHA

KATO, Mary A. (1986) *No Mundo da Escrita - Uma Perspectiva Psicolinguística*. São Paulo, Ática.

Resenhado por: Maria Laura T. Mayrink-Sabinson e João Wanderley Geraldi.
(Universidade Estadual de Campinas)

A escrita, em sociedades como a nossa, coloca problemas de diferentes ordens que vão desde a questão do acesso ao processo de iniciação ao "mundo da escrita", antes mesmo das classes escolares de alfabetização, pelo convívio com material escrito na infância, até os usos efetivos desta modalidade pelo cidadão comum, que idealmente deveria ultrapassar a leitura de instruções no interior da fábrica. Do desde ao até muita água corre sob a ponte.

Por isso, mas não só por isso, a diversidade de enfoques com que o ler e o escrever têm sido examinados: a presença e prestígio deste tipo de linguagem em nosso meio desafia qualquer observador. Mas são os diferentes objetivos e os diferentes lugares escolhidos para a observação que conduzem as análises. Qualquer análise, no entanto, aponta para um mesmo leito por que passam as águas pouco limpas da leitura e da escrita: a escola, cuja função, "na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado".

Mary Kato escreveu *No Mundo da Escrita* preocupando-se com o leito do rio, já que seu objetivo foi "fornecer subsídios psicolinguísticos para a formação do professor da área de Letras", e ocupando-se, ao mesmo tempo, com "a construção de uma teoria da aprendizagem

da linguagem escrita". Preocupação e ocupação correlatas: as propostas relativas ao ensino da leitura e da escrita são iluminadas pela teoria construída, não como meras decorrências metodológicas, mas como resultados coerentes da reflexão aliada à ação possível. Como diz a autora, "Uma teoria natural da aprendizagem, que postula a capacidade de o aprendiz interagir com o objeto de sua aprendizagem através de estratégias heurísticas próprias, não exclui a possibilidade de uma intervenção construtiva por parte do professor".

Como a tarefa que a autora se propôs não é, evidentemente, de fácil execução; esta resenha poderia se nortear por duas perguntas: a) como a autora construiu a teoria da aprendizagem da linguagem escrita? e b) há coerência entre suas propostas e a teoria construída? Antes de tentarmos responder a essas perguntas, vejamos como a obra foi organizada, sem qualquer pretensão de fornecer aqui todas as informações que o livro contém.

Os três capítulos fundamentais que compõem o livro respondem, cada um deles, a uma pergunta. Já na *Apresentação* o leitor encontrará explicitamente tais questões: "O capítulo 1 tenta responder à pergunta: "Qual a natureza formal e funcional da escrita?"; o Capítulo 2 faz considerações em torno da questão: "Que fazemos quando lemos e escrevemos?"; e o Capítulo 3 faz considerações em torno da pergunta: "Como aprendemos a ler e a escrever?". As conclusões gerais (cap.4), o vocabulário crítico (cap.5) e a bibliografia comentada (cap.6) enriquecem o trabalho, embora não acrescentem informações que nos pareçam relevantes para esta resenha (afinal, o interlocutor da revista D.E.L.T.A. está, supostamente, mais familiarizado com o problema enfrentado por Mary Kato do que o leitor virtual de *No Mundo da Escrita*).

A *Apresentação*, ao contrário, é altamente informativa, porque nela a autora não só apresenta seu traba-

lho, mas também explicita suas crenças e pressupostos, definindo assim os objetivos e o lugar de observação que a levam a construir uma teoria da aprendizagem da linguagem escrita e a propor possíveis práticas para o ensino da leitura e da escrita. Para Mary Kato

- a) a função da escola, na área da linguagem, é tornar a criança um cidadão funcionalmente letrado;
- b) um cidadão funcionalmente letrado é aquele capaz de fazer uso da linguagem escrita tanto para crescer cognitivamente quanto para atender às várias demandas sociais desse tipo de linguagem;
- c) a chamada norma-padrão é consequência do letramento;
- d) como consequência, cabe também à escola desenvolver o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita;
- e) o professor deve conhecer os fatores que entram na aprendizagem da linguagem escrita;
- f) cabe ao professor a elaboração do plano pedagógico que orientará sua atuação no processo de ensino-aprendizagem.

Obviamente, esta longa lista de crenças e pressupostos não é tratada, caso a caso, no livro. Mas a autora não os esconde. Só depois de explicitá-los é que limita seu trabalho aos aspectos psicolinguísticos. E estes aspectos, sem sombra de dúvida, serão iluminados pelas crenças e pressupostos, embora não se possa estabelecer relações precisas entre eles e as informações teóricas e empíricas que permitiram a construção de sua teoria.

No primeiro capítulo, a tese defendida pela autora é a da isomorfia parcial entre a fala e a escrita, fato que se revelaria na fase inicial, isto é, por ocasião do surgimento da escrita, na tentativa de a escrita (E_1) representar a fala (F_1), seguindo-se na evolução o aparecimento de uma escrita quase autônoma (E_2)

em relação à fala, que por sua vez passaria, em consequência do letramento, a simular a escrita (F_2). Na forma do esquema da autora

fala₁ → escrita₁ → escrita₂ → fala₂

Essa fala tentativa de representar a escrita seria a fala "letrada", a norma, o padrão, que a escola se propõe como objetivo de ensino. Não é, no entanto, na caracterização empírica desta fala₂ e sua comparação com a fala₁ que a autora buscará argumentos para sustentar sua tese. Optando pelo caminho da comparação entre as duas modalidades (oral e escrita), a autora trabalhará com as diferenças na natureza do estímulo, as diferenças formais e as diferenças funcionais, aparentemente esquecendo a tese inicial do capítulo. Mas é precisamente a análise destas diferenças, apontadas pela autora na resenha de trabalhos de vários autores - só neste capítulo são resumidos os trabalhos de 12 autores diferentes - que fundamentará a tese da isomorfia parcial entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

No segundo capítulo, a tese defendida é a de que "em muitos aspectos, ler e escrever se assemelham a ouvir e falar (...). Da mesma forma que ouvir e falar, ler e escrever também são atividades de comunicação, embora as condições de interação entre o emissor e audiência sejam diferentes num e noutro caso". É novamente a comparação entre as duas modalidades que conduzirá a primeira parte deste capítulo. E pelos argumentos aqui apresentados (e buscados na análise da conversação de Grice, na teoria dos atos de fala e na análise formal, com destaque para as noções de dado/novo; figura/fundo, coerência/coesão), à tese da isomorfia

parcial do primeiro capítulo é preciso acrescentar a tese da isofuncionalidade parcial entre linguagem oral e linguagem escrita.

Neste segundo capítulo, dois pontos altos na exposição: no tópico "O que fazemos quando lemos?" a autora apresenta os modelos de leitura, desenvolvidos na pesquisa psicolinguística, desde aqueles alicerçados na concepção estruturalista até modelos mais recentes, como o construtivista e o que considera a leitura como um ato de reconstrução dos processos de produção. No resumo deste tópico, o leitor se surpreenderá ao ler que a autora "considera todos esses modelos como simulações de um tipo particular de estratégia do leitor", propondo que "o leitor maduro, a nosso ver, vem adquirindo os processos cumulativamente, e o uso de cada um deles é uma função de vários fatores condicionantes, tais como sua maturidade, a complexidade do texto, o gênero, seu estilo individual, etc." Esta posição, aparentemente cômoda e apaziguadora, só se justifica em função do objetivo de construir uma teoria de aprendizagem da linguagem escrita numa perspectiva psicolinguística. A autora não questiona, por exemplo, se os comportamentos apresentados e observados em leitores maduros (que os vários modelos pretendem explicar, cada um deles, como afirma a autora, privilegiando apenas um dos comportamentos e ignorando outros) não poderiam ser consequências do próprio processo de escolarização, o que faria a autora (e consequentemente o leitor) retornar à tese do primeiro capítulo e às crenças e pressupostos explicitados na *Apresentação* (especialmente aqueles relativos à função da escola, ao conceito de cidadão funcionalmente letrado e à tese da norma padrão como consequência do letramento).

O segundo ponto alto deste capítulo é o tópico "O que fazemos quando escrevemos?", em que muito resumidamente a autora apresenta estudos linguísticos, retóricos e psicolinguísticos sobre a escritura. Mais demora

das são suas discussões sobre as visões processuais da escritura, especialmente as modificações introduzidas no modelo de Flower e Hayes, dando a este uma perspectiva mais dinâmica que permite incorporar *processos de descoberta* que ocorrem no ato de escrita.

No terceiro capítulo, cremos que a principal tese defendida é a da "ancoragem do novo no conhecido". Não que a autora assuma explicitamente a visão funcionalista, descartando qualquer compromisso com outras visões sobre a aquisição da linguagem. É com base em suas propostas pedagógicas (segunda parte deste capítulo) que inferimos ser esta a tese norteadora do capítulo. Também aqui a comparação entre fala e escrita é fundamental na condução do trabalho: as teorias sobre a aquisição da linguagem iluminarão a teoria sobre a aprendizagem da escrita, parecendo claro à autora que "a aquisição linguística atravessa um período inconsciente, em que a fala é um co-produto da ação, e um outro, em que ela se torna um objeto de cognição para a criança". Compare-se esta posição sobre a aquisição com a proposta de que "a iniciação à produção escrita preveja um período inicial em que haja, por parte da escola, uma larga tolerância em relação aos desvios de ordem dialéctal. A ênfase seria dada à fluência na escrita, e não sobre a precisão gramatical ou ortográfica. Aos poucos, através de exercícios bem-elaborados e, sobretudo, através da leitura, a criança seria levada a monitorar sua escrita para atender aos padrões dessa modalidade". A tolerância aproxima-se à "fala como co-produto da ação" e o monitoramento da escrita aproxima-se à linguagem como objeto de cognição.

Na excelente síntese feita sobre teorias da aquisição da linguagem, estranhámos a ausência de um subtópico específico que focalizasse as pesquisas em aquisição da linguagem com base em concepções interacionistas, tais como as desenvolvidas por Cláudia Lemos, embora a autora faça referência, ao pé-de-página, à espe-

cularidade como processo constitutivo na aquisição da linguagem.

Esta breve excursão sobre os capítulos que compõem a obra não pode terminar sem antes dizer que cada capítulo é apresentado de forma didática, resenhando vários trabalhos. Para cada tópico um resumo facilita o trabalho da memória do leitor. As conclusões de cada capítulo retomam a densa exposição. Apesar destes cuidados (resumos, conclusões etc), a primeira sensação que o leitor tem, ao encerrar a leitura, é que *No Mundo da Escrita* tanto é título do livro, como também é um predicado sobre o livro: Mary Kato não só escreveu *No Mundo da Escrita*, mas também parece ter reescrito o que se escreveu no mundo sobre a escrita. A preocupação em "fornecer subsídios psicolinguísticos para a formação do professor da área de Letras" acaba prejudicando a ocupação em construir "a teoria da aprendizagem da linguagem escrita". Esta, que seria a fala da autora, acaba se diluindo na polifonia das vozes resenhadas, citadas, resumidas ou anotadas na bibliografia (são citados mais de 80 títulos nas notas de rodapé...). Neste sentido, não podemos deixar de dizer (a sinceridade da interlocução o exige) que a autora, parece-nos, violou no mínimo a regra da quantidade de Grice, e às vezes também a regra da relevância: por exemplo, não fica claro porque se faz um breve estudo sobre a memória da página 48 a 52, quando a questão só parece ser relevante quando se estudam as visões processuais da escritura (p.85 e seguintes); também a informação de que Labov chama de "vernacular" a linguagem coloquial espontânea apenas suspende desnecessariamente a leitura, já que esta informação é totalmente irrelevante à compreensão das diferenças entre a linguagem coloquial e linguagem escrita.

Talvez possamos agora, com certa redundância, voltar às perguntas norteadoras dessa resenha: como a autora construiu sua teoria da aprendizagem da linguagem

escrita? Há coerência entre suas propostas e a teoria construída?

Começamos pela segunda, respondendo afirmativamente: as atividades de leitura e as atividades de redação propostas (p.131-132) adquirem sentido global somente se considerarmos que a aprendizagem da escrita é parcialmente isomórfica e isofuncional em relação à aquisição da linguagem oral.

É a primeira questão a mais interessante: as teses da isomorfia parcial (cap.1) e da isofuncionalidade parcial (cap.2) entre linguagem oral e linguagem escrita sustentam a tese de que "formas novas são adquiridas através de velhas funções e novas funções são adquiridas através de formas já conhecidas". Consequentemente, é a partir da experiência prévia do aluno com a linguagem e das qualidades inerentes à escrita que se poderão traçar os planos pedagógicos capazes de produzir resultados mais sólidos do que aqueles que a escola tem produzido.

Encerramos esta resenha abrindo-a com duas perguntas à professora:

- 1) como coadunar "o sentido literal do texto", "a interpretação literal é base para interpretações não-literais" com as diferentes condições ou fatores que interferem na leitura e na escritura? O "leitor maduro" opera com estratégias de diferentes níveis; o redator nem sempre é feliz no fornecimento de "coordenadas" para a interpretação de suas intenções. Uma leitura "não-homologada pelos dados lingüísticos", mas homologada pelas estratégias utilizadas pelo leitor, é menos leitura do que aquela que lê o sentido literal?
- 2) se deixarmos de ver a linguagem como algo exterior ao sujeito, mas como uma atividade constitutiva, tanto da própria linguagem quanto do sujeito que se constituiria enquanto tal na e pela linguagem (esta

mos pensando na chamada lingüística da enunciação), ainda assim poderíamos manter a tese da isomorfia e isofuncionalidade parcial entre linguagem oral e linguagem escrita?



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE
CAMPINAS



GRUPO DE ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS
EST. DE SÃO PAULO

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
XIV
ANAIS DE SEMINÁRIOS
DO
GEL

CAMPINAS
1987

DIRETORIA DO GEL (1985 - 1987)

Presidente: Ermírio Rodrigues

Vice-Presidente: Ismael Ângelo Cintra

Secretária: Sylvia Jorge de Almeida Martins

Tesoureiro: Roberto Gomes Camacho

NOTA A BIBLIOTECÁRIOS E PESQUISADORES

Queiram, por favor, corrigir este lapso: os números X, XI e XII foram intitulados ANAIS DE SEMINÁRIOS DO GEL quando, na verdade, continuam os ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, título original desta nossa publicação desde 1978.

SUMÁRIO

CONFERÊNCIA

Paola BENTIVOGLIO - A variação nos estudos sintáticos. 07

GRUPOS DE TRABALHO

1. A posição do sujeito nominal no Português oral. 31
 - 1.1. A elipse do sujeito:
Ataliba T. de CASTILHO 32
 - 1.2. A ordem do sujeito no Português falado:
Hudínilson URBANO 41
 - 1.3. Variação de ordem de constituintes em sentenças do Português
Rosane de ANDRADE. 57
2. Uma proposta de ensino: texto e leitura no 1º grau 77
 - 2.1. Texto e leitura na escola de 1º grau:
Carlos Erivany FANTINATI
Elêusis Mírian Camocardi CARPENTIERI
Maria de Lourdes Zizi Trevisan PEREZ
Roberto MAGALHÃES 78
3. Análise do sujeito 93
 - 3.1. A alternância entre nós e a gente na função de sujeito
Nelise Pires de OMENA 94
 - 3.2. Esta dupla manifestação de sujeito, ela é condicionada lingüisticamente
Maria Luíza BRAGA 95

MESA-REDONDA

- Ainda há algo a dizer sobre a construção do objeto escrito? . . . 117
1. Aquisição de linguagem e aquisição da escrita: continuidade ou ruptura?
Ester Mirian SCARPA 118
 2. O que revelamos textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?
Maria Bernadete Marques ABAURRE 129
 3. Reflexões sobre a Psicogênese de leitura
Maria Laura T. MAYRINK-SABINSON 136

4. Dislexia: um bem necessário

Maria Irma Hadler COUDRY 150

COMUNICAÇÕES

Antônio Suárez ABREU

Hipótese sobre clíticos. Um estudo do artigo e das formas
âtonas de terceira pessoa em Português. 160

Conceição Aparecida ABSY

Um problema de pronúncia para falantes de Português: /s/ X /z/. 171

Ieda Maria ALVES

A Produtividade dos sufixos -ismo e -ista no vocabulário po-
lítico 181

Maria Tereza C. BIDERMAN

O Português Fundamental: um vocabulário básico da língua . . . 192

Cacilda de Oliveira CAMARGO & Odette G.L. Altmann de S. CAMPOS

Uma proposta para a parassíntese: verbos indicativos de mudan-
ça de qualidade 198

Mary Francisca do CARENO

Uma prática de produção de texto 207

Karen Lois Currie de CARVALHO

Educação no lar: uma alternativa melhor 216

Maurício Brito de CARVALHO

Observações sobre a escolha de um inventário de casos apropri-
do de uma gramática de casos 223

Rui Manuel CRUSE

Aquisição da construção negativa do inglês por aprendizes adul-
tos brasileiros 231

Alcebiades FERNANDES JR.

Cronológica: um estudo gramatical do texto 239

Durvali Emílio FREGONEZI

O ensino da língua materna: contribuições da linguística. . . . 260

Rafael E. HOYOS-ANDRADE

Visão funcionalista da Gramática Textual: realismo ou radica-
lismo 270

Adriana IOZZI & Letizia Zini ANTUNES

L'italiano per bambini brasiliani (método de ensino de italia-
no para crianças entre 6 e 10 anos). 278

Valter KEHDI

A flexão de gênero em Português 282

Sylvia Helena Telarolli de Almeida LEITE

O saber caipira em Os Caboclos de Valdomiro Silveira. 290

Lauro Pedro LIMA

Levantamento das funções 299

Maria Aparecida Garcia LOPES

Estudo de vocabulário: uma questão que transcende o livro de
Português. 307

Tieko Yamaguchi MIYAZAKI

Bois e laranjeira ... Sargento Getúlio 313

Ruth E. L. MOINO

(Des)harmonia das nominalizações em Português 320

Dirce Charara MONTEIRO

A expressão da modalidade por meio de elementos advérbiais em
Português 328

Lineide do Lago Salvador MOSCA

Presença do adjetivo em editoriais. 336

Decir Pedro de OLIVEIRA

Monitoração e possibilidade do ato consciente: caminhos que
levam ao discernimento 345

Juscelino PERNAMBUCO

A aprendizagem de língua portuguesa na 5a. série do ensino de
primeiro grau: uma experiência e princípios para uma proposta
de ensino. 354

Letícia Marcondes REZENDE

A enunciação e a construção da significação linguística. . . . 362

Alécio ROSSI

Verbo e imagem (Oswald e Tarsila) 372

Ludoviko Carnasciali dos SANTOS

A vogal temática dos nomes: uma problemática? 379

M. Cecília Pérez de SOUZA E SILVA

A tarefa de resumir /dificuldade em decidir. 388

Oscar Peixoto de LACERDA SOBRINHO

Weinrich e Benveniste: uma revisão lírica. 398

Maria Suely Crocci de SOUZA	
Pleonismo e anacoluto: um problema de topicalização	.409
Pedro de SOUZA	
A imbricação dos aspectos linguísticos e ideológicos na enun- ciação do discurso político	.418
Maria Juliana SPERANZA & Soraya Nogueira ANDRADE	
Alguns processos sintático-semânticos na estruturação da fra- se portuguesa da língua oral.	.427
Agostinus STAUB & Odilo P. LUNKES	
O plural de <u>chapéu</u> , <u>degrau</u> e <u>troféu</u>	.438

TRABALHOS DE SEMINÁRIO ANTERIOR

Marisa LAJOLO	
O vestibular e o ensino de Literatura.	.444
Brian F. HEAD e Yara F. VIEIRA	
Censura Linguística e resistência popular: o caso do vagalume. .459	

A VARIAÇÃO NOS ESTUDOS SINTÁTICOS

Paola Bentivoglio*
Universidad Central de Venezuela

O. Introdução

Para desenvolver o tema acima, não creio ser neces-
sário fazer uma extensa introdução sobre os estudos deno-
minados variacionistas. Bastará ter presentes as seguin-
tes palavras de Henrietta Cedergren:

- (1) A variação em todo nível da organização do sis-
tema linguístico constitui o campo predileto da
pesquisa sociolinguística. É essencialmente por
meio da variação que se manifestam os parâme-
tros de diferenciação social, os processos di-
nâmicos de variação estilística e a interação
de fatores do sistema linguístico. É por isso
que se denominam variacionistas os trabalhos de
pesquisa realizados dentro desse modelo.....
(A análise da variação). Apóia-se, sem se limi-
tar, nas descobertas da teoria linguística ab-
strata, e supõe como critério de validação da
teoria a convergência dos resultados de análi-
se empíricos realizados independentemente so-
bre distintos corpora. (Cedergren 1983:149).

Tomarei essas afirmações de Cedergren como um pon-
to de partida para buscar respostas às seguintes pergun-
tas:

- i) é legítimo pensar que existe variação em sintaxe, da
mesma maneira que em fonologia ou morfologia, ou, se
preferirmos, em morfofonologia ?
- ii) quais são os estudos sobre o espanhol que se poderiam
considerar variacionistas ?

* A Profª Paola Bentivoglio dirigia um Grupo de Trabalho
na UNICAMP quando se realizou o XXXII Seminário do
GEL. Convidada pela Diretoria a proferir a conferência
plenária, leu em espanhol o texto acima, cuja versão
portuguesa, preparada pelo Profº Ataliba T. de Castilho,
ora se publica. A vinda da Profª Bentivoglio ao Brasil
foi possível graças ao apoio financeiro da FAPESP.

Reflexões sobre a Psicogênese da Leitura

M^a Laura Trindade Mayrink- Sabinson
IEL - Unicamp

Pretendo refletir aqui sobre a psicogênese da leitura, entendida como interpretação da escrita, não como simples decodificação de letras em sons. Os dados com que ilustrarei a minha fala foram colhidos pela mãe-investigadora, anotados em diário, desde que o sujeito da investigação completou o primeiro ano de vida. Lia está para completar 4 anos e 3 meses, frequenta uma escola maternal há dois anos, e seu contato com a escrita e com indivíduos que dela se utilizam com frequência é intenso. Os pais são ambos professores universitários, com o agravante de a mãe ser interessada na aquisição da escrita e em questões de alfabetização. O pai é americano e, apesar de o inglês não ser a língua de comunicação da família, a criança tem contato com essa língua em casa. Lia possui livros em inglês, lidos para ela no original e em traduções para o português.

Do diário feito pela mãe constam basicamente o que se poderia chamar "literacy events" ou numa tradução de que não gosto muitos eventos de letramento), que Brice-Heath define como "eventos em que a linguagem escrita é essencial à natureza das interações e aos processos e estratégias interpretativas de seus participantes."

(v. Brice-Heath, 1982, p.50 - tradução da autora). Exemplos desses eventos seriam segundo a autora "leitura de estória, leitura de caixas de cereal, de sinais de trânsito, de anúncios de televisão, e a interpretação de instruções para jogos e brinquedos comerciais" (p.50- tra -

ção da autora). O diário inclui ainda anotações não sistematicas sobre o desenvolvimento linguístico e não linguístico da criança. A análise dos dados obtidos até o momento está em seu início e aqui pretendo me ater à situação de leitura, deixando de lado os dados que dizem respeito à produção da escrita, também entendida em sentido mais amplo que o de simples codificação de sons em letras. Esse recorte é puramente arbitrário, pois a interpretação e a produção da escrita parecem extremamente interligadas.

Um fato a apontar é que os contatos iniciais da criança com a escrita são mediados pela oralidade, e, no caso de Lia, esses contatos se iniciam num momento em que a criança está também iniciando sua aquisição da linguagem oral. A aquisição de conhecimentos sobre a escrita se confunde pois com a constituição da linguagem oral. Considerando-se trabalhos como os de Lemos e outros autores que adotam uma visão sócio-interacionista, a linguagem oral se constitui em contextos interacionais em que criança e adulto lançam mão de processos dialógicos como a especularidade, a complementaridade e a reversibilidade (v. Scarpa, neste volume). Adulto e criança desempenham papéis ativos, a criança incorporando a fala do adulto, este interpretando comportamentos linguísticos e não linguísticos da criança, atribuindo-lhe intenções, incorporando sua fala. A relação não seria, portanto, como supõe Emilia Ferreiro a partir do construtivismo piagetiano, uma relação sujeito/escrita, mas uma relação criança/adulto alfabetizado/escrita, relação esta mediada pela linguagem oral.

Esta relação, no caso de Lia, se inicia antes mesmo de a criança poder se locomover independentemente, com os adultos interpretando comportamentos como, por exemplo, o de alcançar livros nas estantes e mesas como manifestação de interesse nesses objetos e na escrita/ilustrações neles contidas. Os adultos falam com a criança sobre livros, apontam figuras, restringem as tentativas de pegar neles física e verbalmente ("Num pode pegar nos livros do papai não. Isso é não-não-não"). Quando Lia aprende a se arrastar sozinha, e os livros se constituem numa atração aparentemente irresistível, uma maneira das mães eficientes de obter a atenção dos adultos, ela recebe revistas que são arrastadas pela casa, levadas à boca, batidas, rasgadas, mas que também são foco de atenção conjunta em "jogos de nomear". Aos 9 meses, mais ou menos Lia ganha seus primeiros livrinhos, numa tentativa dos pais de salvar seus próprios livros. Estabelecem-se, então, os episódios de "book-reading" como descritos em Ninio & Bruner (1978). Note-se que, até então, o adulto não lia para a criança. A leitura a que ela está exposta nesse período é a leitura oral ocasionalmente dirigida a outro adulto presente, de uma carta, notícia de jornal, trecho de livro, etc.. Lia assiste a numerosos atos de leitura silenciosa. Antes de completados os 11 meses a mãe a observa, deitada, pernas cruzadas, livro aberto, apoiado no joelho, olhar atento ao livro -- a posição de leitura favorita do pai nessa época, quando toda a família se reúne para ouvir música, ler e brincar com Lia. Espero não estar sendo infiel ao que diz de Lemos (1982) referindo-me ao comportamento de Lia como um exemplo de

especularidade diferida (o pai, no momento, nem ao menos se encontrava presente). A mãe na ocasião comenta: "Ah! A Lia tá lendo igual o papai!"

Antes de completar um ano, Lia parecia já distinguir os livros proibidos (que ela tenta pegar aparentemente para conseguir a atenção dos pais), dos permitidos (que ela traz para a mãe, iniciando assim situações de "book-reading", ou que manuseia sozinha), das revistas e outros portadores de texto (que são arrastados pela casa, levados à boca, rasgados, amassados, e que, só ocasionalmente, servem também de foco de atenção conjunta). Ao completar um ano Lia já sabe manusear seus livros, corrige-se ao tentar abri-los pela lombada, vira páginas, segura-os de maneira convencional--- comportamentos que logo se estendem aos livros proibidos quando consegue ter acesso a eles.

A leitura especificamente dirigida à Lia começa aos 1;00;10, quando a mãe percebe a criança passando o dedo indicador sobre a escrita -- letras grandes, destacadas do fundo pela cor contrastante -- numa embalagem de sacos de lixo que a criança retira de um armário. A mãe, sentada a uma certa distância da criança, interpreta esse comportamento como manifestação de interesse e atenção à escrita, e lê a palavra "Sanito". A partir de então esse comportamento de passar o dedo sobre a escrita volta a se repetir e é, a cada vez que a mãe o observa, interpretado como um "pedido de leitura e de comentário sobre a escrita". A própria mãe passa a apontar a escrita e, certificando-se da atenção da criança, passa a ler o que está escrito. Antes de a criança completar um ano e um mês a escrita parece ter-se constituído em

foco de atenção: Lia passa o dedo (e obtém a leitura da mãe) pelas letras grandes e destacadas nas páginas amarelas de um velho catálogo telefônico, sobre o nome Mickey escrito em letras vermelhas na capa de um livrinho, e, um pouco mais tarde sobre os textos nos próprios livrinhos. Os atos de leitura dirigidos à criança se intensificam nesse período e, de 1;02;00 aos 1;05;00 observa-se a própria criança vocalizando sequências de sons com uma entonação nitidamente diferente da fala, enquanto olha a escrita em livros, cartões, etc.. Algumas dessas "leitururas" acontecem imediatamente após a leitura da mãe; outras são iniciadas espontaneamente pela criança. A reação do adulto presente nessas ocasiões é geralmente uma exclamação entusiasmada: "Oh! Cê tá lendo? A Lia tá lendo!". Ao observar a criança segurando algum portador de texto, o adulto geralmente se dirige à ela: "Cê vai lê? Lê! Lê pra mim!"

Com 1.06;00, Lia traz para a mãe um convite de aniversário, já inúmeras vezes lido para ela (algumas das quais com a criança completando em coro com a mãe os versinhos escritos no cartão), entrega-o à mãe dizendo [ia]. ([ia] no caso viria de Lia, a saudação no cartão). A mãe lê o cartão para ela. Ou traz bulas, cartões de propaganda, etc., e os entrega à mãe dizendo [le], que fica sendo então o "pedido de leitura". Lia continua "lendo" sequências ininteligíveis de sons com entonação diferente da fala (a produção oral de Lia, na época, limita-se a um vocábulo). As situações em que um adulto lê para Lia se multiplicam -- ver livrinhos é atividade quase que diária; Lia ganha novos livros, manifesta favori-

tismo por alguns deles; a atividade de "book-reading" passa a incluir também a leitura do texto apontado por Lia ou pelo adulto.

Dias antes de Lia completar os 2 anos, a mãe lhe entrega um postal. Lia pega o envelope já aberto e, enquanto caminha para a cozinha tenta tirar o cartão do envelope. Quando o consegue, a mãe se oferece: "Daqui que a mamãe lê procê." [iale iale], e vira o postal para ver o lado escrito, olhando-o fixamente, mas em silêncio. Mais tarde, no mesmo dia, a mãe começa a ler o cartão para Lia, mas está o arranca das mãos da mãe, dizendo [iale]. Depois disso a mãe observou Lia "lendo" o cartão -- olhando a escrita e vocalizando com entonação de leitura.

A leitura de Lia só vai se modificar ao 2;02. Ela pega um livro, anuncia ['vole], abre-o e comenta as figuras, terminando com um [ta' botaye'otu], enquanto fecha o livro e sai em busca de outro. Infelizmente não anotei no diário o que ela disse durante a leitura, mas há uma leitura anotada aos 2;02;24:

Lia abre um livro - Sequência (livro inúmeras vezes pela M, algumas das quais com a contribuição ativa de Lia que repete os finais das sentenças rimadas em coro com a M):

L: "Aí.. veste a calça. Aí.. veste a busa.. aí veste a busa (apontando a blusa na figura) Aí tá penteando o cabelo. Aí pos chinelo. Aí... (hesita, vira a página)

M: Aí o que?

L: Tabô. (fecha o livro)

É interessante apontar que entre o aparecimento da leitura feita pela criança -- marcada apenas por uma entonação diferente da fala sobrepondo - se a uma se-

quência de sons ininteligível para o adulto -- e a leitura baseada em comentários sobre as ilustrações que surge aos 2;02-- na qual, aliás, a entonação de leitura parece não existir, e em que há marcas de oralidades como hesitações, a partícula ai -- um ano se passa. Nesse intervalo de tempo muitas leituras são feitas pelos adultos, e os livros servem também de suporte para comentários da mãe e da criança sobre as figuras, para o estabelecimento de relações entre texto e figura, bem como entre texto-figura e experiências de vida da criança. O livro Sequência, por exemplo, é um que foi muitas vezes utilizado pela diade Mãe-Criança para o estabelecimento dessas relações: suas ilustrações se prestam, mais que o texto rimado, a serem relacionados ao dia-a-dia da criança (hora do banho, da refeição, de ir pra cama). A sequência tomar banho, se enxugar, se vestir (com uma sequência interna: primeiro isto, depois aquilo), se pentear, se calçar, etc., é bem conhecida da criança, pois é parte de sua experiência e esta se faz geralmente acompanhar de interações verbais em que adulto e criança participam. Nesse período as leituras feitas pela mãe contam também com a participação da criança. Ela repete parte do texto lido, após ou em coro com a leitura da mãe. Acontece também de a mãe iniciar a leitura de uma frase e suspendê-la, deixando à criança a tarefa de completá-la (por exemplo, com o livro Sequência: M: "Mais um dia di..." L: "vetido" M: "Guito cansou de." L: "bincá", etc).

A entonação de leitura reaparecerá quando a criança passa a reproduzir o que se lembra do texto muitas vezes lido pelo adulto -- o que acontece aos 2;06;09.

Aliás, a primeira leitura de Lia em que há recuperação do texto memorizado se dá logo após uma leitura feita pela mãe, do mesmo livro Sequência, em que há contribuição ativa, com a criança completando em coro as frases rimadas.

Um tipo de leitura não desaparece quando surge outro. Depois de Lia começar a basear sua leitura nas figuras continuam ocorrendo leituras marcadas pela entonação apenas (componente segmental ininteligível para o adulto). Essas desaparecem por uns tempos, após o surgimento da leitura memorizada, mas parecem ressurgir mais recentemente, após os 4 anos. Lia tem produzido leituras (de livros cujos textos ela já memorizou) em que o componente segmental se torna novamente ininteligível uma mistura de sons do português e do inglês, mas em que o componente suprasegmental é nitidamente diferente da fala. O interessante aqui é que ela tem anunciado "Vou ler diferente", ou comentado após a leitura "Eu tô lendo diferente de você, mamãe". A leitura baseada em figuras também não desaparece após o surgimento da leitura em que o texto é recuperado de memória, mas se faz presente quando o texto não é ainda conhecido, ou seja, quando a criança lê um livro nunca antes lido pelo adulto. Nesse caso a leitura se faz com base nas figuras. Aos 2;16;13, Lia se propõe a ler um livro nunca antes lido pela mãe (The tale of two bad mice -- no caso dos livros em inglês, quando não lidos no original, a leitura materna não passa de uma tradução do texto, em que a mãe tenta manter uma estrutura de linguagem escrita). Lia abre o livro anunciando "Vô lê" e começa dizendo "Era uma vez" (olhando o tex-

to). Movendo os olhos para a página ao lado onde está a figura, passa a falar sobre ela, enquanto move o dedo indicador, em círculos, sobre o texto. Isso se repete a cada virar de página, até que, chegando a uma ilustração em que a figura de um ratinho é bastante saliente, Lia se vira para a mãe, perguntando: "Tem ratinho aqui?" (Lia aponta o texto). M: "Tem. Aí tá escrito ratinho sim." L: "ra-tinho" (circulando o indicador sobre o texto, que ela olha fixamente).

Até aqui nos referimos apenas à leitura de textos, em livros. A partir dos 2 anos e 4 meses (portanto após o primeiro caso observado de leitura com base nas figuras) observou-se o aparecimento da leitura de um outro tipo de material escrito, a que vou me referir como "rótulos":

Aos 2;04;13, Lia, em casa da avó, pega na estante a capa de um disco (o disco estava na vitrola, e Lia e os primos dançavam). Lia pára de dançar, pega a capa, segurá-a com ambas as mãos, olha e diz:

L: "Música das quianças".

A mãe, que estava na porta do quarto assistindo a dança, vendo e ouvindo a leitura de Lia, pergunta:

M: "Que que tá escrito, Lia?"

L: "Música das quianças" (apontando a escrita na capa e pronunciando as sílabas mais lentamente)

Foi essa a primeira leitura de um outro tipo de material que, ao lado dos livros, vinha sendo lido para Lia desde que passou a atribuir a ela um interesse pela escrita. Rótulos, escrita em caixas de remédio, de gelatina (que Lia adora), embalagens de produtos variados, capas de disco (uma constante na vida da criança), tudo que o adulto jul-

gasse interessar a Lia -- seja porque a observara olhando, seja por comportamentos do tipo apontar ou sublinhar com o dedinho -- era lido para a criança. É importante ressaltar que a leitura feita pelo adulto (e o leitor privilegiado por Lia é a mãe) é diferente segundo a natureza do material escrito. Textos longos (incluindo aqui histórias ou sentenças nos livrinhos, as ilustrações de preparo de gelatina, as bulas de remédios, por exemplo) recebem uma leitura corrida, em oposição a uma leitura às vezes silabada, e sempre silabada se se faz acompanhar de um gesto de passar o indicador pelo texto, que se restringe aos rótulos. Como já foi dito, a mãe usa com frequência o recurso de passar o dedo pelo texto, com a intenção de focalizar a atenção de Lia para o objeto escrito. A leitura silabada parece decorrer naturalmente destas circunstâncias pois a mãe, apesar de ter-se proposto conscientemente a não silabar ao ler para Lia, por razões que não cabe discutir aqui, se surpreendeu silabando ao passar o dedo pelo texto, como se fosse algo inevitável a silabação neste caso.

A leitura de histórias, por outro lado, difere da leitura de outros textos longos, como uma leitura "dramatizada", em que a qualidade de voz é modificada na representação da fala de cada personagem, há mudanças no ritmo, altura da voz, etc., além de todo um acompanhamento de expressões faciais e gestuais. E é essa a leitura que será incorporada pela criança quando se propõe a ler uma história já conhecida de muitas leituras anteriores. Um exemplo interessante é uma leitura feita por Lia do livro Maneco Caneco Chapéu de Funil, aos 2;10;26 -- ela repro-

duz o diálogo entre Maneco Caneco e Leitão Leitor (dois personagens do livro), produzindo vozes diferentes para cada um, e reproduz também a "leitura de criança de primário" que a mãe faz ao ler o texto dentro do texto.

Em resumo, a partir dos 2 anos e 4 meses a leitura de Lia se diferencia, segundo a natureza do material escrito, exatamente no mesmo sentido da leitura do adulto leitor privilegiado. O tipo de portador de texto (se livro, bula, carta, receita culinária, objetos de uso diário) determina igualmente o que será lido. No caso da escrita em objetos, o conhecimento que a criança tem do objeto vai determinar sua leitura. A escrita num vidro de shampoo será lida "Shampoo. Sham-poo"; numa escova de dentes Lia lê "Es-co-va". Veja-se, por exemplo, a interação abaixo, acontecida aos 2;08;26:

(Mãe e Lia no banheiro, escovando os dentes. Armário de remédios aberto)

L: Tá escrito bandaid. (olhando para o amarelinho)

M: Que, Lia?

L: Tá escrito bandaid ali (aponta para a caixa de bandaid)

M: Ah! É. Tá escrito bandaid, né?

L: É.

(Mãe aponta escrita no frasco de desodorante)

M: E nesse? Que que tá escrito?

L: Desodorante.

M: É. Tá escrito 'A-van-ço-de-so-do-ran-te' (lendo)

E esse? (mostra outro frasco idêntico, ao lado)

L: Desodorante. (lendo)

M: É. 'A-van-ço-de-so-do-ran-te' (sublinhando a

escrita)

(Mãe aponta o fio dental)

M: E aqui, hein Lia?

L: Fio de..de..fio de dentes!

M: 'Fio-den-tal-John-sons' (lendo e mostrando a escrita)

L: Igual meu shampoo Johnson's! (olha para o box, onde está o shampoo)

M: É. Quer ver? (Mãe pega o shampoo, põe ao alcance de Lia, coloca a caixa de fio dental ao lado do shampoo, mostra a palavra Johnson's nos dois objetos)

Aqui. 'John-sons'. Igual aqui. (mostrando uma segunda caixa de fio dental dentro do armário)

A interação acima, iniciada por Lia, ilustra bem o jogo de leitura de rótulos comum na época. Lia adivinha a escrita a partir do seu conhecimento do objeto que a porta. A mãe confirma sua adivinhação, apontando no objeto onde está a palavra adivinhada e lendo-a para a criança, as vezes complementando por apontar outras palavras escritas, lendo-as também. A mãe não procede à leitura de toda a escrita que se encontra nos objetos, mas avança uma coisa por vez. A leitura total acontecerá mais tarde, em resposta ao interesse da criança. -- por exemplo, aos 3;03;09 Lia faz com que a mãe leia toda a escrita numa caixa,inha de suco, apontando-a e perguntando "Que que tá escrito aqui?". No exemplo acima, a palavra Avanço é a mais destacada no objeto. A mãe a lê e passa em seguida à leitura da segunda palavra destacada desodorante (a palavra adivinhada por Lia a partir do seu conhecimento do objeto portador de escrita). Ao requisitar a leitura do ró -

tulo no segundo frasco de desodorante, idêntico, havia uma certa expectativa por parte da mãe de que a criança repetisse a sua leitura da palavra Avanço, mas tal não aconteceu. Ela percebe, no entanto, a semelhança do nome de marca do shampoo e do fio dental, quando a mãe lê Johnson's, e, valendo-se da oportunidade, a mãe tenta comparar a escrita da palavra nos vários portadores de texto, sem sucesso porque a criança logo perde o interesse.

Parece, então, que a representação inicial do ato de leitura é uma representação "global", envolvendo aspectos não lingüísticos e lingüísticos do ato de ler, representação que vai-se diferenciando inicialmente para incorporar aspectos do uso social que os adultos fazem da escrita, levando a criança a diferenciar "o que está escrito onde".

De início a escrita seriam marcas no papel, utilizadas pela criança como suporte de comportamentos partilhados com o adulto em situações em que a escrita é foco de atenção. A criança veria a escrita como um todo não-analisado, importando sua eficácia comunicativa. Só mais tarde a atenção da criança seria focalizada na escrita propriamente dita, na escrita enquanto sistema de representação cuja constituição interna tem que ser descoberta. Aqui também o papel do adulto seria igualmente importante, mas isso é uma outra história que fica para outra vez.

Referências Bibliográficas

- BRICE-HEATH, S..(1982). "What no bedtime story means: Narrative skills at home and school". Em: Language in Society, 11 : 49-76
- DE LEMOS, C.T.G..(1982). "La specularità come processo costitutivo nel dialogo e nell'acquisizione del linguaggio". Em: L. Camaioni (org.), La Teoria de Jean Piaget. Firenze: Giunti Barbera, 64-74.
- Ninio, A. & Bruner, J..(1978) "The achievement and antecedents of labelling". Em: Journal of Child Language, 5: 1-16.

Livros Infantis Citados:

- Maneco Caneco Chapéu de Funil. Ilustração e texto de Luís Camargo. 3ª ed.. São Paulo: Ática, 1985(série Lagarta Pintada).
- The Tale of two Bad Mice; Texto de Beatrix Potter, de 1904. Edição distribuída por AVENEL BOOKS, divisão de CROWN PUBLISHERS, INC., não datada.
- Sequência . 3ª ed. Melhoramentos, 1983 (série Ver e Ouvir).

documento
série documento
to série documento
to série documento
to série documento

ANAIS DO
V ENCONTRO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA

VOLUME I

LET/003

OUT/81

die
puc die
puc die
puc die

DIVISÃO DE INTERCÂMBIO E EDIÇÕES
Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro
Rua Marquês de São Vicente, 225
Casa B
22453 - Gávea- Rio de Janeiro-RJ

ANAIIS DO
V ENCONTRO NACIONAL DE LINGUÍSTICA

VOLUME I

LET/003

OUT/81

É proibido a reprodução total ou parcial desta publicação sem
referência a este original.

ANAIIS

DO

V ENCONTRO NACIONAL DE LINGUÍSTICA

PUC-RJ

Novembro 1980

ÍNDICE

. VOLUME 1

INTRODUÇÃO	5
MARGARIDA BASÍLIO (PUC-RJ)	
Pela não dicionarização de formas flexionadas. .	7
MARIZA DO NASCIMENTO SILVA PIMENTA-BUENO (PUC-RJ)	
Em prol da redefinição da noção de "sujeito de "	
- evidências do português	19
MARGARETHE STEINBERGER ELIAS (PUC-RJ)	
Mecanismos sintático-semânticos da coesão	
textual - contribuições lingüísticas ao	
ensino de redação	44
LEOPOLDINA MARIA SOUZA DE ARAÚJO (UFPA), LUÍS MARQUES DE	
SOUZA (UFRJ) & VERA LÚCIA PAREDES PEREIRA DA SILVA	
(UFRJ/PUC/RJ)	
Aspectos do sistema pronominal na linguagem in	
fantil	65
LEONOR SCLiar CABRAL (PUCC) & MARIA REGINA MACHADO DE	
CAMPOS (PUCC)	
Competência narrativa em pré-escolares carentes.	76
X MARIA LAURA TRINDADE MAYRINK-SABINSON (UFMG)	
Contexto e interpretação materna da "fala" de	
crianças em fase inicial da aquisição da língua	
materna	87
MARIA IZABEL SANTOS MAGALHÃES (UnB)	
O desenvolvimento de estratégias de aprendizagem	
na leitura	114
ROSA MARIA ASSIS VEADO (UFMG)	
Comportamento lingüístico do dialeto rural . . .	143
MAURIZIO GNERRE (UNICAMP)	
O corpus dos Vissungos de São João da Chapada	
(MG)	155
STELLA MARIS BORTONI DE FIGUEIREDO RICARDO (UnB)	
Linguagem e sexismo: o uso da gíria	172

RAQUEL SALEK FIAD BLANCO (UFBa)

Processos fonológicos e sua manifestação em
diferentes dialetos do português 195

STELLA MARIS DE FIGUEIREDO RICARDO (UnB)

A concordância verbal em português: um estudo
do de sua significação social 205

CLAIZ PASSOS (UFBa), MARIA EMILIANA PASSOS (UFBa) &
SUMAIA SAHADE ARAÚJO (UFBa)

Implicações teóricas do levantamento pré-tônico
do português 233

• VOLUME 2

MARIA BERNADETE MARQUES ABAURRE GNERRE (UNICAMP)

Considerações sobre a utilização de registros
palatalizados e labiovelarizados em um dialeto
do litoral do Espírito Santo 243

ELEONORA ALBANO DA MOTTA MAIA

Hierarquia de constituintes em Fonologia 260

LUIZ CARLOS CAGLIARI (UNICAMP)

Investigando o ritmo da fala 290

ARYON DALL'IGNA RODRIGUES (UNICAMP)

Nasalização e fronteira de palavra em
Maxakalí 305

GÊLDA ALEXANDER DE BRITO

As formas subjacentes das palavras terminadas
em [ÃO]. 312

EDUARDO ROBERTO JUNQUEIRA GUIMARÃES (PUCC)

Argumentação e pressuposição 325

MIRIAM LEMLE (MN/UFRJ) & SYLVIA HELENA TABORDA
PEIXOTO (MN)

Classificação tipológica das línguas indígenas
brasileiras 349

MAURÍCIO BRITO DE CARVALHO (UNICAMP)

A distribuição de locativos em português: uma
gramática de casos localista 383

EUNICE PONTES (UFMG)

Da importância do tópico em português 397

TELMO CORREIA ARRAIS (Campus Universitário de
Araraquara)

Predicação com verbos denominais em português . . 430

ANTÔNIO SUÁREZ ABREU (PUCC)

Abrangência e interpretação da impessoalidade
em português 441

MARY AIZAWA KATO (PUC-SP)

Sujeito opcional nas regras de base do português
e suas conseqüências na estrutura superficial . . 450

ANTHONY JULIUS NARO (UFRJ/PUC-RJ) & SEBASTIÃO JOSUÉ
VOTRE (UFRJ/UGF)

Análise automática de textos - usos lingüísticos
e literários 466

Contexto e interpretação materna da "fala" de crianças em fase inicial da aquisição da língua materna¹

Maria Laura T. Mayrink-Sabinson (UFMG)

A literatura sobre a interação mãe-criança sugere a existência de comunicação efetiva bem antes de a criança se tornar um ser "verbal". O comportamento comunicativo não-verbal da criança e o contexto em que seus primeiros enunciados ocorrem são considerados fatores importantes na determinação da interpretação materna desses enunciados. A literatura sobre a aquisição da linguagem tem levado em consideração a interpretação materna como evidência do conhecimento gramatical e pragmático da criança (cf. Bloom, 1970, 1973; Bowerman, 1973, Bates et al., 1976, entre outros). No entanto, uma consulta à bibliografia em aquisição da linguagem ou em interação mãe-criança vai mostrar que não existem trabalhos em que se tente uma descrição do contexto ou das habilidades comunicativas não-verbais da criança tomados como elementos relevantes para a interpretação materna.

O objetivo deste trabalho é tentar essa descrição do contexto geral da interação mãe-criança e das habilidades comunicativas da criança, verificando como esses se relacionam à interpretação materna da "fala" infantil.

Video-tapes de interações de três pares de mãe-criança, em três situações rotineiras na vida desses pares (brincadeira, alimentação e banho) foram usados como fonte de dados. Os informantes são norte-americanos, tendo o inglês como língua nativa. As três crianças são primogênitass, do sexo feminino. Me

linda(17 meses) e Alicia(14 meses) tiveram as três interações gravadas num único dia. Jennifer teve a situação de brincadeira gravada ao 16 meses e a de alimentação gravada aos 18 meses. As três crianças se encontravam, então, na fase inicial de aquisição da linguagem, usando enunciados de uma palavra apenas. Das três, Melinda parece ser a mais desenvolvida linguisticamente, já que tinha um vocabulário mais extenso de "seqüências sonoras" reconhecíveis como palavras do modelo adulto, e as usava em contextos mais variados. Alicia era a menos desenvolvida, com poucas seqüências sonoras assemelhando-se a palavras do modelo adulto.

Os dados primários foram obtidos da observação e análise desses video-tapes (num total de 3 horas e 19 minutos gravados). Dados secundários foram obtidos de entrevistas com as mães, a quem foi mostrado um video-tape especial, contendo episódios (isolados através da análise inicial) das três crianças. Essas entrevistas foram realizadas, em média, sete meses após as gravações. Das mães foi também requerida a tarefa de interpretar enunciados infantis, copiados dos video-tapes em fita cassete; as mães foram, então, colocadas na posição de interpretar os enunciados infantis sem a ajuda de um contexto visual.

O contexto geral da interação e sua estruturação

Uma consideração inicial dos video-tapes mostrou que as situações de brincadeira, alimentação e banho das três crianças se assemelham e se estruturam em unidades menores, com características próprias. Essas três situações diferem quanto a ordenação temporal das unidades interativas menores que a cons-

tituem, quanto a seu objetivo, quanto à possibilidade de as unidades constituintes de cada situação serem iniciadas pela mãe ou pela criança, e quanto à possibilidade de co-ocorrência de unidades da brincadeira com unidades das outras duas situações. O quadro abaixo resume as observações sobre a estruturação do contexto geral da interação mãe-criança. (Para uma discussão mais detalhada sobre a estruturação geral do contexto da interação entre os três pares de mãe-criança, ver Mayrink Sabinson, 1980a., 1980b.).

QUADRO 1 - A estrutura da brincadeira, alimentação e banho de Melinda, Jennifer e Alicia e suas mães²

Situação		Brincadeira	alimentação	Banho
Características Gerais das Situações	Local	-sala de estar	-cozinha	-banheiro e quarto da criança
	Controle	-unidades podem ser iniciadas e/ou terminadas pela mãe ou pela criança	-unidades sob o controle materno pelo menos quanto a seu início	-unidades sob o controle materno, pelo menos quanto à seu início
	Ordenação	-unidades não ordenadas	-ordenação fixa e natural das unidades constituintes	-ordenação fixa e natural das unidades constituintes
	Co-ocor-		-unidades da brincadeira co-ocorrem apenas para Alicia, mas não são consideradas desejáveis (brincadeira como instrumento para possibilitar à mãe cumprir sua agenda)	-unidades da brincadeira co-ocorrem e são consideradas naturais (brinquedos apropriados para a hora do banho)
Unidades constituintes de cada situação		a) <u>jogos</u> : -turnos -regras -papéis -início e fim bem marcados b) <u>atenção conjunta</u> : -co-orientação visual -criança estacionária e concentrada (inexistência do riso)	a) <u>preparação</u> : -coloca criança na cadeira -oferece alimento à criança b) <u>alimentação propriamente dita</u> : -criança come -mãe serve à criança	a) <u>preparação</u> : -enche banheira -tira a roupa da criança c) <u>banho propriamente dito</u> : -coloca criança na banheira -lava a criança

Situação	Brincadeira	Alimentação	Banho
	c) <u>atenção em objeto proibido:</u> - co-orientação visual - objeto da classe "não-tocável" d) <u>atividade sobre objeto:</u> - foco de atenção visual da criança centrado no objeto sobre o qual desempenha atividades variadas - foco de atenção da mãe é a criança e sua atividade; mãe observa, comenta, demonstra atividade	c) <u>final:</u> - limpa mãos e rosto da criança - põe criança no chão	c) <u>final</u> - tira criança da banheira - enxuga - veste criança
Acontecimentos inesperados quebrando o andamento normal das unidades	- distração da criança/tentativa materna de atrair atenção para nova atividade - eventos como quedas, espirros, etc./ reação materna imediata. - eventos externos à situação (cão latindo na rua)/reação materna não-imediata		

O contexto "comportamental", ou as habilidades comunicativas não-verbais da criança, conforme vistas pelas mães.

A observação inicial dos video-tapes mostrou apenas que a interação mãe-criança se faz num contexto estruturado, mas também que certos comportamentos das crianças se repetem, obtendo sempre as mesmas reações maternas. Comparando-se os video-tapes das três crianças, observam-se semelhanças de comportamento infantil correspondendo a semelhanças nas respostas maternas³.

Inicialmente, observa-se que as mães não reagem a todos os comportamentos infantis. Por exemplo, não é sempre que o andar da criança recebe um comentário materno. Mas, se ao se locomover, a criança interrompe ou termina uma unidade de brincadeira - por exemplo, se a criança se afasta de perto da mãe e de um livro que até então servia de foco de co-orientação visual, terminando dessa maneira uma unidade de brincadeira ("leitura do livro", uma unidade de atenção conjunta) - o comportamento da criança pode merecer uma reação materna ("Where're you going?", ou "Don't to away! Come here!"). Da mesma forma, o abanar de mãos, comum enquanto a criança se movimenta, não recebe, normalmente, respostas maternas. No entanto, quando Jennifer começou a abanar as mãos sujas durante o horário da refeição, sua mãe reagiu ao comportamento como um sinal de que a criança estava farta ("Don' do that! Are you all finished?").

Assim, as mães parecem selecionar certos comportamentos infantis e responder a esses comportamentos de forma consistente. Concentrei minha atenção nesses comportamentos comuns e recorrentes nos video-tapes das três crianças que parecem "exigir" uma resposta materna - não apenas isso, mas exigir uma determinada resposta materna.

É importante apontar o fato de que eu podia, de certa maneira, "prever" qual teria sido o comportamento infantil a partir da resposta dada pela mãe. Conhecendo o comportamento infantil, no entanto, nem sempre me era permitido "adivinhar" a resposta materna - por exemplo, no caso em que a criança apontava para um objeto, a resposta materna mais freqüente era a nomeação do objeto apontado. Mas, umas poucas vezes, a

mãe deixava de notar o comportamento infantil e, assim, de respondê-lo; ou a própria mãe estava tentando obter uma resposta da criança no momento em que o comportamento infantil era observado, apotando ela mesma e perguntando "What's this?"

Certos comportamentos parecem funcionar, então, como o turno da criança numa "conversa" com a mãe. Snow(1977)notou que mães de crianças de três meses reagem a certos comportamentos específicos (arrotos, bocejos, sorrisos, risadas, etc.) como se fossem o turno da criança na conversa que as mães tentam manter com ela. Snow afirma que, à medida em que a criança se desenvolve, as mães se tornam mais exigentes sobre o que considerar como "turno numa conversa". Com base em suas observações, Snow conclui que as mães consideram suas crianças, desde muito cedo, como "interlocutores potenciais" e que as mães se comportam na sua interação com a criança segundo um modelo conversacional como o proposto por Sacks, Schegloff & Jefferson(1974) para descrever conversas adultas.

No caso das interações entre Melinda, Jennifer e Alicia e suas mães, certos comportamentos infantis também podem ser considerados como o "turno" da criança na interação(ou, pelo menos, as mães parecem reagir a eles como se o fossem). Na verdade, certos comportamentos das três crianças parecem funcionar como a primeira parte("first-pair") de um "par adjacente" ("adjacent pair") do tipo proposto por Schegloff & Sacks(1973). Nesse caso, não só o comportamento infantil é tomado como o "turno da criança" na interação, mas esse comportamento parece determinar a resposta materna, ou a segunda parte num "par ad-

jacente" da mesma maneira que as perguntas do adulto determinam que o turno seguinte na conversa seja uma resposta, ou que o cumprimento determina que o turno que se segue seja também um cumprimento.

Foi possível isolar oito categorias de "pares adjacentes de comportamento infantil-e-resposta materna" nos video-tapes da três crianças. Aqui o comportamento infantil funcionaria como um elemento no contexto, ou como um contexto mais restrito, determinando a resposta materna. O Quadro 2 abaixo resume as características principais das oito categorias estabelecidas a partir da análise dos video-tapes:

QUADRO2 - Características gerais do comportamento infantil e resposta materna nas diferentes categorias de pares adjacentes⁴

Categoria	Comportamento Infantil (primeira -parte do par)	Comportamento Materno (segunda-parte do par)
Pedido de objeto ou comida	- olha e orienta o corpo em direção ao lugar onde o objeto está localizado - estende o braço: - apontando(Alicia) - movimento os dedos (Jennifer e Melinda) - produz sons nasalizados ou choraminga	-olha para a criança -perguntas do tipo "Do you want ___?" ou "What' do you want?" - dá objeto/comida à criança
Pedido de Nome	- olha para objeto_i - aponta objeto(dedo indicador toca o objeto) - vocalização: -semelhante à palavra adulta..... - diferente de palavra adulta.....	-olha para objeto_i -confirma"Yeah!"; nome do objeto com sinal afirmativo da cabeça) -nomeia o objeto apontado
Pedido de Ajuda ou Expressão de Frustração	-olha para o objeto/(olha para mãe) -tenta agir sobre o objeto sem sucesso -choraminga -enrijece o corpo,bate no objeto,atira-o longe	-olha para a criança -ajuda a criança(Sra.M. e Sra. A.) -encoraja a criança a continuar tentando(Sra.J.)

QUADRO 2 (Continuação)

Categoria	Comportamento Infantil (primeira-parte do par)	Comportamento Materno (segunda-parte do par)
Pedido para ser posta no chão	- olha para a mãe - levanta o corpo na cadeira (Melinda e Jennifer); move o corpo, orientando-o para o chão, braços levantados para a mãe (Alicia) - vocalização: "down" (Melinda e Jennifer) choramingo (Alicia)	- olha para a criança - "Down?" - põe criança no chão, mas não imediatamente
Oferecimen- to ou exibi- ção de obje- tos	- olha para a mãe - estende a mão em dire- ção à mãe, segurando: - objeto..... - comida..... - ausência de vocalização	- olha para a criança - "nomeação exclamativa" (That's your monkey!), perguntas, comentários re- lacionados ao objeto - aceita ou recusa
Recusa	- movimentos aversivos: - todo o corpo partici- pando (Alicia e Jennifer) - negação só com a cabeça (Melinda) - choraminga	- olha para a criança - responde ao comportamento com "No?", "No more?", "Okey". "You keep it!", etc.
Demonstração de Afeto	- olha para o objeto - abraça, beija, toca o objeto no rosto (objeto: animais de pelúcia, figuras de animais em livro, ou própria mãe, no caso de Jennifer).	- olha para a criança - exclamações, comentários em voz baixa, num tom "acari- ciante", "cantante" (Oh! You love your monkey!" "Ah! I love you too!").
Chamamento	- olha e orienta o corpo em direção à pessoa "chamada" - vocalização: "daddy"/"mommy" e va- riações (Jennifer e Melinda), ditas com entonação ascendente e alongamento de ambas as sílabas; "chamados idiossincrâ- ticos" (Alicia)	- atende a criança - resposta verbal mais comum: "Yeah!", "What?"; "Who are you calling?"

Maães como "observadoras" do comportamento infantil.

Considerando-se o fato de as mães nos video-tapes originais, mostrarem-se consistentes na interpretação de certos comportamentos da criança (ver Quadro 2 acima), seria interessante verificar se essas interpretações se manteriam no caso de esses comportamentos serem mostrados às mães fora do contexto original em que ocorreram. Se esse fosse o caso, poderíamos argumentar que existe algo no próprio comportamento infantil que determina a resposta materna: as categorias, estabelecidas pela investigadora, teriam então realidade psicológica para as mães. Seria também interessante verificar se as mães seriam capazes de duplicar as interpretações dadas por outras mães, ou seja, se as mães seriam capazes de interpretar o comportamento de outras crianças, com as quais não tivessem maior contato.

Para possibilitar tal verificação foi preparado um video-tape especial, contendo exemplos do comportamento da criança nas diferentes categorias. Nesse video-tape editado, somente o comportamento infantil foi incluído (ou seja, somente a "primeira-parce" num "par adjacente")⁵.

Dada a crença generalizada, na literatura em aquisição da linguagem, de que o contexto é importante para uma interpretação dos enunciados infantis, seria também interessante verificar se as mães seriam capazes de fornecer uma interpretação para os enunciados das crianças, ouvidos fora de qualquer contexto. Para tal, um total de 34 vocalizações infantis foi copiada numa fita cassete e apresentado às mães.⁶ Esses mesmos enunciados apareciam no video-tape editado, possibilitando assim uma comparação do desempenho materno nas duas situações: enunciados

ouvidos fora de qualquer contexto (Audio) versus enunciados ouvidos num contexto visual, mesmo que limitado ao comportamento da criança (Video).

Inicialmente foi dada às mães a tarefa de interpretar os enunciados na situação de audio; somente depois foi-lhes mostrado o video-tape editado.

A Figura 1 abaixo compara o desempenho materno nas duas situações (audio vs. video)⁷. Observou-se que, sem um contexto visual, esse desempenho era mais pobre. No máximo a mãe era capaz de fornecer um correspondente fonético para o enunciado infantil. Assim, um enunciado como o de Alicia - [ʃɪ] - recebeu correspondentes fonéticos como [si^y], [ʃi^y], [ču^w], mas as mães não foram capazes de identificar o que a criança poderia estar dizendo. Já na situação em que o enunciado foi ouvido num contexto visual, as três mães responderam, sem hesitação, que o enunciado da criança era "shoe", tendo a mãe de Alicia completado: "She used to call 'shoe' anything that went on her feet." (nesse episódio, Alicia apontava para o próprio pé, enquanto, a mãe lhe calçava uma meia).

O conhecimento do contexto em que o enunciado ocorre tem, então, um papel importante nas interpretações maternas. As três mães, ao ser-lhes pedido que interpretassem os enunciados fora de qualquer contexto, se queixaram da falta desse contexto, como o ilustra uma resposta da mãe de Jennifer:

Baby talk. It sounds like she's trying to say something in English though - you know - I can't really - I don't really know what it - you know - maybe if I saw what she was doing - you might be able to get an English translation. [ênfase do autor]

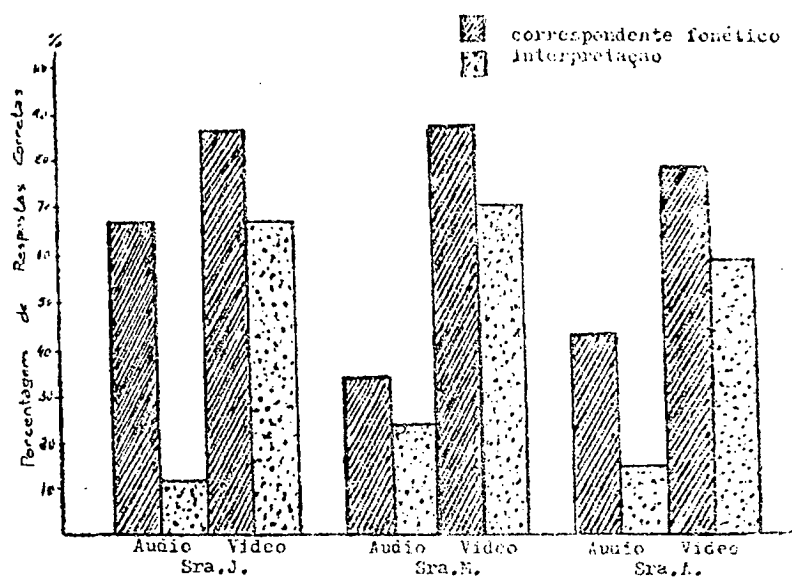


Figura 1 - Comparação de desempenho materno em dar correspondentes fonéticos e interpretações para os 34 enunciados infantis, nas duas situações: áudio e vídeo

Assim, conhecer o contexto, ou o que a criança está fazendo, parece importante para que a mãe se sinta segura para "traduzir" o que a criança diz no modelo adulto.

Os únicos enunciados para os quais as mães puderam dar uma interpretação com uma certa segurança, e não apenas um correspondente fonético, foram aqueles originalmente interpretados como chamamento. (Veja o Quadro 2). Dos 34 enunciados na fita, oito tinham recebido essa interpretação nos video-tapes originais. Cinco desses enunciados (palavras do tipo "daddy" e "mommy" produzidas por Melinda e Jennifer) foram corretamente considerados como chamamento por pelos menos uma das três mães. Os outros três enunciados foram retirados dos video-tapes de Alicia e eram idiossincráticos o bastante para que nem a própria mãe de Alicia os reconhecesse como "chamados" apesar de ela os ter reconhecido como da própria criança ao ouvir a fita. Nem

na situação de vídeo a mãe de Alicia pôde repetir sua interpretação original.

Na fita cassete e no vídeo-tape editado havia outras ocorrências de palavras do tipo "daddy" e "mommy", que nos vídeo-tapes originais tinham recebido interpretação outras que não chamamento. O interessante é que as mães, apesar de reconhecerem esses enunciados como "daddy" e "mommy", não os interpretam como um "chamamento" em nenhum dos casos. Há, portanto, algo nos enunciados infantis considerados pelas mães como "chamados", que os diferenciam de outros enunciados semelhantes. O que foi observado(sem que se tenha feito uma verificação através de instrumentos) foi que os enunciados "daddy" e "mommy" considerados "chamados" apresentavam um alongamento de ambas as sílabas (no caso de serem dissílabos) e terminavam em entoação ascendente.

Assim, enunciados originalmente interpretados como chamamento parecem ser os únicos que as mães são capazes de interpretar sem a ajuda do contexto visual. Qualquer outro enunciado infantil (pelo menos de crianças como Jennifer, Melinda e Alicia, em fase de enunciados de uma só palavra) parece requerer que a mãe saiba o que a criança está fazendo para que possa ser interpretado.

Ao ser-lhes mostrado o vídeo-tape editado, contendo um total de 110 episódios constituídos do comportamento infantil, ou seja a "primeira-parte" dos pares adjacentes apresentados no Quadro 2, observou-se que as mães eram capazes de duplicar suas interpretações originais, bem como as interpretações das outras duas mães. A Figura 2 apresenta os resultados obtidos na entrevista em que as mães tentaram interpretar os compor

tamentos infantis copiados no video-tape. Vê-se, na Figura 2, que as interpretações maternas coincidiram acima de 75% das vezes com as interpretações originais para as categorias de pedidos de objeto ou comida, pedidos de nome, pedidos para ser posto no chão, pedidos de ajuda ou expressão de frustração, oferecimento ou exibição de objetos, e recusas. Nessas categorias, então, o comportamento infantil parece ter realidade psicológica para as mães. Além disso, dada a concordância entre as três mães na interpretação do comportamento infantil, parece que elas estão respondendo àqueles comportamentos que têm um significado para outros membros do mesmo grupo social.

Certas diferenças de interpretação, observadas nos video-tapes originais, se mantiveram quando as mães foram colocadas na posição de "observadoras" do comportamento das três crianças. A mãe de Jennifer manteve a sua interpretação original no caso dos pedidos de ajuda ou expressão de frustração. A Sra. J., ao contrário das outras duas mães (Sra. M., mãe de Melinda, e Sra. A., mãe de Alicia), nunca ajudou a sua filha nos casos em que ela tentava, sem sucesso, alguma atividade sobre um objeto qualquer. A resposta da Sra. J, nesses casos, era incentivar a criança a continuar tentando ("Go ahead!", "You didn't even try!", "You do it! "). E, ao lhe serem mostrados os episódios das três crianças tentando sem sucesso fazer alguma coisa, choramingando, enrijecendo o corpo, batendo no objeto, etc., o comentário da Sra. J. era sempre relacionado à frustração da criança, em oposição aos comentários das duas outras mães sobre os mesmos episódios ("She wants help.", ou "She wants her mommy to open it. ").

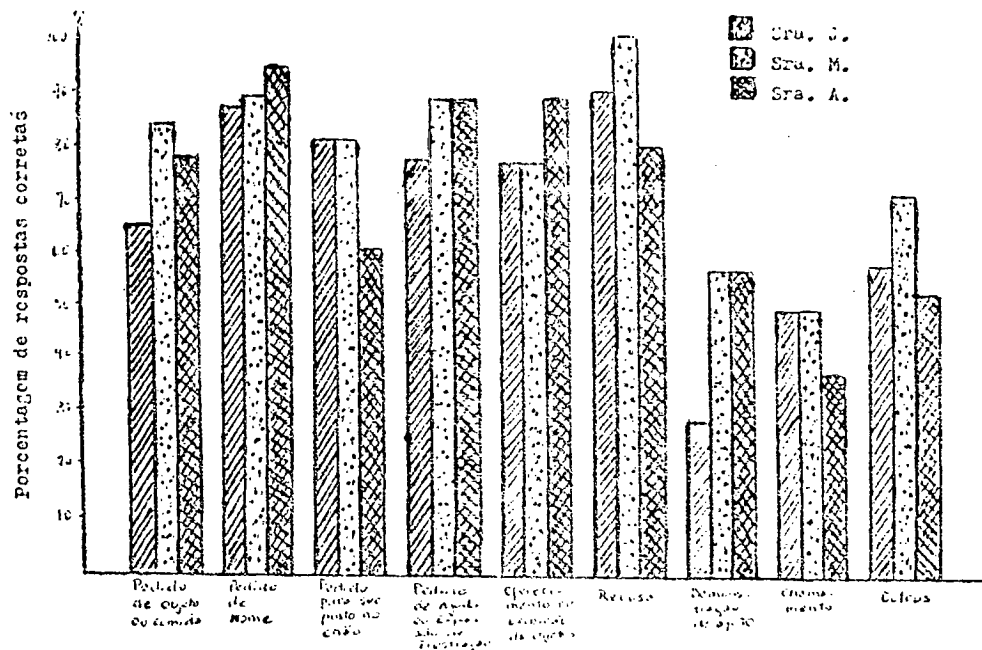


Figura 2 - Frequência das respostas corretas dadas pelas três mães aos episódios do vídeo-tape editado, segundo as categorias.

Foi observado que as mães interpretam primariamente o comportamento não-verbal. Evidência disso é que as mães forneceram interpretações consistentes com as originais para comportamentos não-verbais desacompanhados de qualquer vocalização, como aqueles nas categorias de oferecimento ou exibição de objetos e manifestação de afeto, ou para comportamentos não-verbais acompanhados por vocalização sem correspondência no modelo adulto. Evidência adicional vem do fato de que as mães foram incapazes de interpretar os enunciados infantis fora de um contexto visual, na situação de audio discutida acima. Além disso, muitas vezes as mães descreviam o comportamento não-verbal da criança como justificativa para as interpretações oferecidas, como o ilustram os exemplos abaixo:

She's sticking her finger in something, and licking it — maybe something that came out of the cup — she wants that cup back again.
[Sra. A.]

When they want you to identify things, they just touch'em — and then you're supposed to say what it is. [Sra. A.]

Protest. See her hands up and two fists and her tongue out? She doesn't seem to be enjoying that meal at all! [Sra. A.]

Whining and then pointing — she obviously wanted something on that table! [Sra. A.]

Oh! Sometimes they — just — they point to things — and they just want to be told what it is. The name for it — you know — you know — they — they get very inquisitive.
[Sra. J.]

Her mother is offering her something to eat, she doesn't want it, so she turns her head away! [Sra. J.]

She just ate something and then started to get up as if she wanted to get down. [Sra. J.]

Os exemplos acima servem como evidência de que certos comportamentos não-verbais das crianças têm realmente realidade psicológica para as mães. Assim, apontar é identificado como um pedido do nome do objeto, movimentos aversivos como recusas de algo que é oferecido à criança, etc.

O enunciado infantil tem também um papel na interpretação materna. Algumas vezes ele é levado em consideração pelas mães. O exemplo mais claro disso são aqueles enunciados que foram originalmente interpretados como chamamento - os únicos enunciados cuja interpretação pôde ser duplicada pelas mães na situação de audio. Além desses, os enunciados que se assemelham a palavras no modelo adulto também parecem exercer um papel na interpretação materna. Pelo Quadro 2 acima, vê-se, por exem-

plo, que, se o enunciado da criança que acompanha o gesto de apontar na categoria de pedidos de nome é semelhante a um nome na língua adulta, a resposta materna é a confirmação desse nome ("Yeah!", ou a repetição do nome com um gesto afirmativo da cabeça). No caso de o enunciado não se assemelhar a nomes na língua adulta, a mãe interpreta o comportamento da criança como equivalente a uma pergunta do tipo "What's this?", já que sua resposta, nesse caso, é nomear o objeto apontado. Essa diferença na resposta materna, que parece se ligar à qualidade do enunciado infantil (semelhante ou não a palavras adultas), se manteve nas entrevistas - os enunciados semelhantes a palavras adultas receberam então interpretações consistentes com as originais (She's naming the picture: 'ball'), o mesmo tendo acontecido aos enunciados sem correspondência na língua adulta ("She wants me to tell her the name for the picture", ou "She wants to know the name for it").

É interessante notar que se observou o que parecem ser diferenças individuais na capacidade materna em interpretar episódios contendo enunciados semelhantes ou não a palavras do modelo adulto. Em especial no que diz respeito ao desempenho da Sra. A., em comparação ao desempenho da Sra. M. na interpretação de episódios em que o enunciado corresponde à palavra no modelo adulto. Pela Figura 3, abaixo verifica-se que a Sra. M. parece se sair muito melhor que a Sra. A. na tarefa de interpretar esses episódios.

Uma explicação para essa diferença no desempenho das duas mães pode vir do fato de Melinda ser mais desenvolvida linguisticamente do que Alicia. Por sua experiência com uma crian-

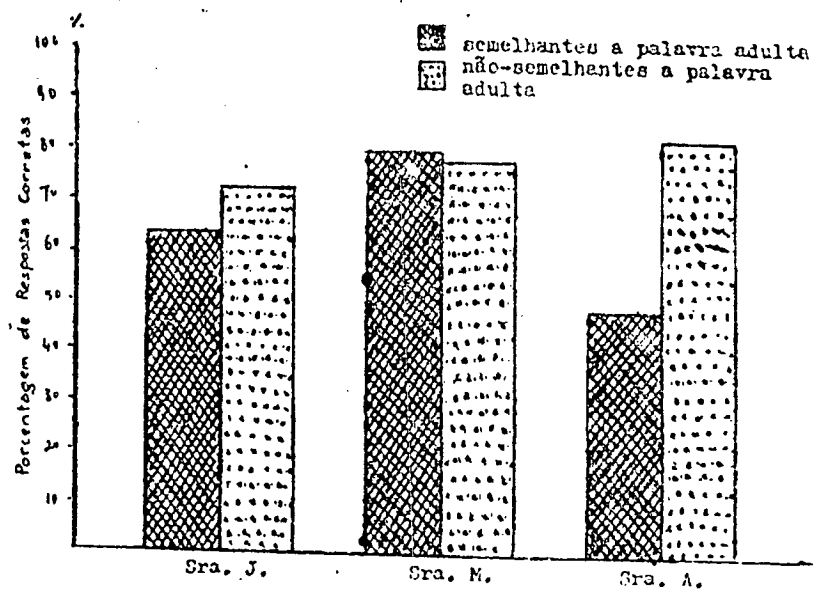


Figura 3 - Desempenho materno no provimento de interpretações corretas para episódios contendo enunciados semelhantes e não-semelhantes a palavras no modelo adulto, que ocorreram no videotape editado.

ça mais desenvolvida linguisticamente, a Sra. M. pode estar mais propensa a prestar atenção aos enunciados infantis, e a esperar que esses sejam tentativas da criança de se comunicar verbalmente. Já a Sra. A., cuja filha era menos desenvolvida linguisticamente por ocasião das gravações, e mesmo por ocasião das entrevistas, estaria mais inclinada a observar o comportamento não-verbal (e, vê-se pela Figura 3 que ela se sai bastante bem na interpretação de episódios em que os enunciados não se assemelham a palavras adultas)⁸. Das três mães, a Sra. A. era a que se mostrava mais escrupulosa na aceitação de enunciados infantis como palavras do modelo adulto, como o ilustra o exemplo abaixo:

Just like — a — a syllable. It must mean that she got the idea that she was gonna climb up — it might mean to her like 'up', but I can't really say what she said.

O interessante sobre esse exemplo é que a Sra. M. e a Sra. J., ao verem o mesmo episódio que recebeu a resposta da Sra. A. citada acima, afirmaram, sem qualquer hesitação, que a criança tinha dito "up".

Ao contrário da Sra. A., a Sra. M. aceita mais frequentemente os enunciados infantis como palavras no modelo adulto. Observou-se, também, que 62,5% (72/100) das suas respostas aos episódios no video-tape editado tomavam a forma de glosas, em que a entoação da criança era imitada. Enquanto a Sra. J. e a Sra. A. respondiam, por exemplo, a um episódio da categoria de pedidos de objetos ou comida dizendo "The baby/ she wants it.", a Sra. M. respondia ao mesmo episódio dizendo " I wanna it.", num tom de voz infantil, e uma urgência que imitava o choramingar da criança. (Como se a criança tivesse realmente dito "I want it.")

Fatos como os apontados acima parecem servir de evidência para a hipótese de que a experiência materna com criança em fase mais adiantada de desenvolvimento desempenha um papel na capacidade materna de interpretar o comportamento infantil (cf. Abrams, 1980).

Fatores contextuais influenciando a interpretação materna

O exame das respostas maternas aos episódios do video-tape editado, em especial àqueles que foram "incorretamente interpretados", sugere que certos aspectos do contexto servem de "dicas" para as mães em sua tarefa de interpretar o comportamento infantil. Quando o comportamento da criança é ambíguo, a estrutura da situação tem um papel na interpretação. Assim, em

That must be — her — the name for whatever that she has in her hand. I think that she said it three times — the same thing. She's naming the food.

(— I guess she has a cookie.)

Cookie? [repetição do episódio]

'Cookie!' Yes! (Cookie !' (mãe imita a criança)

I don't even know — it could be 'cookie' —

(— Well, she has a cookie in her hand.)

Yeah! Yeah! Now it sounds like 'cookie'.

Da mesma forma, saber se uma pessoa está presente no momento em que a interação se realiza parecer ser importante para a interpretação de certos enunciados como chamamento . A Sra. J. e a Sra. A., ambas divorciadas, relutavam em aceitar que a criança pudesse estar dizendo "daddy" ou chamando " daddy "; veja, por exemplo, uma resposta dada pela Sra. A. a um episódio tirado do video-tape de Melinda (que ela pensava ser menino):

Now — I — don't know - is he — was his father there? (— Well — I guess so.)

Sounds like he was definitely calling 'daddy!' (imita a criança)

As mães agiam então como se não pudessem confiar na sua própria percepção dos enunciados infantis, a menos que os considerassem apropriados à situação. Olney & Scholnick (1978) mostraram que adultos (estudantes universitários, no caso) têm a propensão de perceber os enunciados de uma palavra segundo o contexto visual em que ocorrem - esses autores verificaram (também através do uso de video-tapes especialmente editados, em que um mesmo enunciado foi feito coincidir com contextos visuais diferentes) que um mesmo som era ouvido diferentemente dependendo do objeto que

a criança tinha nas mãos ao produzi-lo. O significado dos enunciados infantis também era determinado por esse contexto visual.

O conhecimento sobre o objeto manipulado pela criança também desempenhou um papel nas respostas maternas ao comportamento da criança na categoria de oferecimento ou exibição de objetos (ver Quadro 2). O comportamento da criança era estruturalmente o mesmo: extensão de uma mão segurando o objeto ou alimento em direção à mãe, e orientação visual para a mãe. As respostas originais a esse comportamento variaram de acordo com o que a criança segurava na mão estendida: se era alimento, as mães respondiam ao comportamento como se fosse uma oferta ("No. Thank you, You eat it."); se era um objeto como a exibição deste ("This is your monkey!", "Cookie Monster!"). A diferença se manteve nas entrevistas: todos os episódios retirados da situação de alimentação foram interpretados como oferta ("Offering a bite"), enquanto os outros episódios foram interpretados como oferta quando era impossível ver claramente no vídeo-tape o que a criança tinha nas mãos; quando o objeto na mão estendida da criança era identificável como um brinquedo, então o comportamento era interpretado como exibição do objeto. Nesse caso, apesar de o comportamento infantil ser o mesmo, a interpretação materna variava consistentemente dependendo do objeto em questão.

Conclusão

O que se procurou apresentar aqui foi uma descrição do contexto das interações entre três pares de mãe-criança e das habilidades comunicativas pré-verbais dessas crianças, con-

forme vistas pelas mães.

Observaram-se características comuns para os três pares na estruturação das três situações (brincadeira, alimentação e banho) que são parte da rotina diária desses pares.

Observou-se, também, que as mães não respondem a to dos os comportamentos não-verbais da criança, mas que, na verdade, selecionam um pequeno conjunto de comportamentos infantis a que respondem de modo semelhante e consistente. Nesse caso o comportamento infantil parece funcionar para as mães como o turno da criança na conversação. Alguns desses comportamentos (em que concentrei minha atenção) parecem ainda funcionar como a "primeira-parte" num "par adjacente de comportamento infantil-e-resposta materna" - ou seja, eles não só exigem uma resposta, mas determinam qual será essa resposta. Oito categorias de tais pares foram reveladas numa análise dos video-tapes.

Colocando-se as mães na posição de "observadores externos" do comportamento infantil, verificou-se que essas categorias têm realidade psicológica para as mães, que foram capazes de duplicar as próprias interpretações originais bem como as interpretações das outras duas mães. As mães parecem, então, responder a comportamentos infantis que têm um significado público - ou seja, que têm significado para outros membros do mesmo grupo social.

Notou-se, também, que o comportamento não-verbal da criança é importante para a interpretação materna. Sem a ajuda de um contexto visual é impossível fornecer uma interpretação aos enunciados infantis. Apenas os enunciados originalmente interpretados como chamamento tiveram essa interpretação duplica

da numa situação em que o contexto visual não era disponível. Assim, as mães dependem do conhecimento sobre o que a criança está fazendo para interpretar seus enunciados. As mães parecem atentar para os enunciados infantis, buscando neles semelhanças com palavras na língua adulta. As mães estudadas aqui buscavam uma qualidade, que descreviam como "Englishness", nesse enunciados. Entretanto, elas não acreditavam na própria percepção do que ouviam, se não tivessem um contexto que justificassem a "propriedade" desses enunciados. A esse respeito, observaram-se diferenças no desempenho materno em interpretar os enunciados que se assemelhavam a palavras adultas e em considerá-los como palavras adultas. Essas diferenças parecem dever-se à experiência materna com crianças em fases diferentes de desenvolvimento linguístico.

Fatores contextuais, tais como a própria estruturação da situação, ou o conhecimento de objeto manipulado ou atendido pela criança, influenciam as interpretações maternas dos enunciados e/ou comportamento não-verbal da criança. A estrutura da situação é levada em consideração no provimento de interpretações para comportamentos que, por alguma razão, parecem ambíguos. Saber com que objeto a criança brinca no momento em que "fala" contribui para a interpretação materna do enunciado no sentido de que confirma a propriedade do enunciado, ajudando a mãe na sua tarefa de "traduzir no modelo adulto a fala infantil".

NOTAS

- 1 - Esse trabalho constitui-se num resumo de parte da minha tese de doutorado (realizado na State University of New York at Buffalo). Agradeço aos professores Dr. Kenneth Abrams, Dra. Judith Duchan, e Dr. Paul Garvin pela orientação e troca de idéias, e à CAPES pelo apoio financeiro.
- 2 - Adaptação da Table 7, em Mayrink-sabinson (1980a).
- 3 - Como resposta materna considere o comportamento verbal e/ou não-verbal da mãe que se segue (nem sempre imediatamente) ao comportamento infantil e que se relaciona ao que a criança está fazendo. Assim, numa unidade de atenção conjunta como "leitura do livro", se a criança aponta uma figura e a mãe, então, enuncia o nome da figura, o comportamento de nomeação é a resposta materna ao comportamento da criança. No caso em que a mãe aponta, ao mesmo tempo ou após a criança, para uma figura diferente, o comportamento materno não terá sido uma resposta ao comportamento da criança, mas um comportamento independente. Da mesma forma, a resposta não precisa ser imediata. No caso observado no video-tape da brincadeira de Melinda, em que a criança diz [dɔ.] (oito segundos após um cachorro ter começado a latir na rua) a que se seguiu imediatamente (0.5 segundos após) uma expressão de surpresa e um "What?" por parte da mãe e após 3.4 segundos da vocalização da criança um "Dog? Do you hear the dog?", os enunciados maternos foram considerados resposta ao enunciado da criança, apesar de, nesse caso, a mãe ter demorado bem mais que normalmente (0.5 segundos) a responder à criança.

- 4 - Adaptação da Table 9, em Mayrink-Sabinson (1980a)
- 5 - Os critérios adotados na escolha dos episódios a serem incluídos no video-tape editado foram: a) que houvesse episódios representativos de cada uma das oito categorias estabelecidas pelas investigadora; b) que fosse possível isolar esses episódios, de forma e diminuir o número de "dicas" para a interpretação, reduzindo-as ao comportamento infantil, apenas; c) que a qualidade da imagem e do som fossem adequados. Para uma explicação maior desses critérios, ver Mayrink-Sabinson (1980a)
- 6 - Os critérios usados na escolha das vocalizações foram: a) que fossem suficientemente claras para serem percebidas pelas mães; b) que fosse possível isolá-las da fala materna, precedente e seguinte; c) que constassem também do video-tape editado.
- 7 - As Figuras 1, 2 e 3 nesse trabalho correspondem, respectivamente, às Figuras 4, 1 e 5 em Mayrink-Sabinson (1980a)
- 8 - Ao realizar as entrevistas, meses após a coleta dos videotapes, tive oportunidade de rever as crianças. Jennifer e Melinda, então com mais de dois anos, já produziam enunciados de mais de duas palavras. Na opinião das mães essas crianças já falavam "em sentenças completas". Alicia, por outro lado, ao 21 meses, ainda produzia apenas enunciados de uma palavra, apesar de o seu vocabulário ser bem mais extenso do que por ocasião da gravação dos videotapes, de acordo com informação dada pela mãe.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMS, K.H. "Coordinated movement in children's faces, and what parents know about it". In: M.R. Key & D Preziosi (orgs), Nonverbal Communication Today: Current Reserach. 1980
- BATES, E. et al. "From gesture to the first word: On cognitive and social prerequisites". In: M. Lewis & L. Rosembium (orgs.), Conversation, Interation, and the Development of language. New York: John Wiley & Sons, 1976.
- BLOOM, L. Language Development. Form and Function in Emerging Grammars. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1970.
- _____. One Word at a Time. The Hague: Mouton, 1973.
- BOWERMAN, M.F. Early Syntatic Development. London. Cambridge University Press, 1973.
- MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A study of mother-child interaction with language-learning children: context and maternal interpretation. Tese de doutorado inédita, State University of New York at Buffalo, Buffalo, New York, 1980a.
- _____. "O contexto da interação mãe-criança e as interpretações maternas". A sair na coleção Cadernos de Lingüística e Teoria da Literatura. Vo. 3, do Departamento de Lingüística e Teoria da Literatura da FALE/UFMG, Belo Horizonte, 1980b.
- OLNEY, R. L. & SCHOLNICK, E.K. "An experimental investigation of adult perception of one-word utterances". Journal of Child Language 5, 131-142, 1978.
- SACKS, H.E.A. Schegloff & G. Jefferson. "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". Language 50, 696-735, 1974.

SCHEGLOFF, E.A. SACKS H. "Opening up closings", Semiotica 6,
289-327, 1973.

SNOW, C.E. " The development of conversation between mothers and
babies". Journal of Child Language 4, 1-12, 1977

CADERNOS CEDES

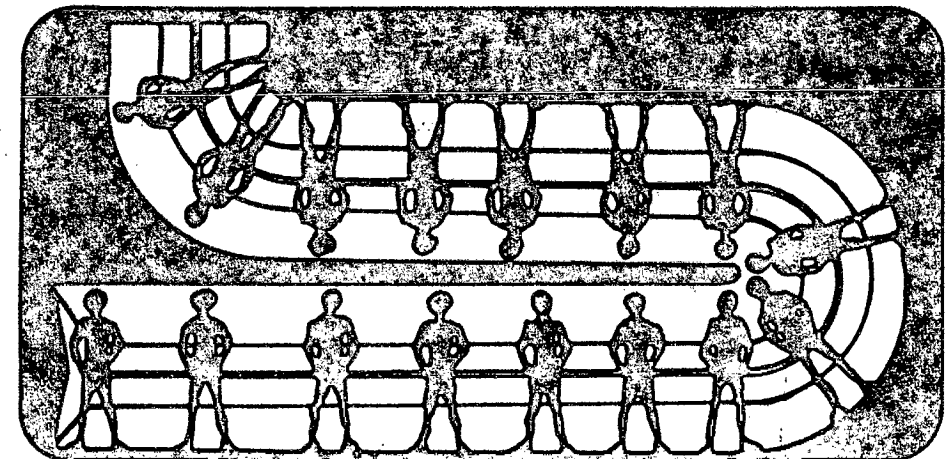
CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

CADERNOS CEDES

- 1
CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO POPULAR
- 2
A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM DEBATE
- 3
EDUCAÇÃO E POLÍTICA:
GRAMSCI E O PROBLEMA DA HEGEMONIA
- 4
EDUCAÇÃO E SAÚDE
- 5
ENSINO PAGO: A INVERSÃO AUTORITÁRIA
- 6
ESPECIALISTAS DO ENSINO EM QUESTÃO
- 7
SUPERVISÃO EDUCACIONAL: NOVOS CAMINHOS
- 8
LICENCIATURA
- 9
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: DESAFIOS E ALTERNATIVAS
- 10
A PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA
- 11
EDUCAÇÃO: A ENCRUZILHADA DO ENSINO RURAL
- 12
PESQUISA PARTICIPANTE
- 13
CURRÍCULOS E PROGRAMAS COMO VÊ-LOS HOJE?

Recuperando a alegria de ler e escrever... 14

• APRESENTAÇÃO — Regina Zilberman, Sarita Maria A. Moysés • POR MUDANÇAS NA PRÁTICA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO — Regina Zilberman • A LEITURA DO MUNDO PRECEDE A LEITURA DA PALAVRA — Sarita Maria A. Moysés • O DIA-A-DIA DA ALFABETIZAÇÃO — Helena Costa Lopes de Freitas • ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO — Maria Laura T. Mayrink-Sabinson • TEXTOS ESPONTÂNEOS NA 1ª SÉRIE — Maria Bernardete M. Abaurre Gnerre, Luiz Carlos Cagliari • ESCRITA, USO DA ESCRITA E AVALIAÇÃO — João Wanderley Geraldi • TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA — Raquel Salik Fiad, Maria do Carmo Carbonari • METODOLOGIA E ENSINO DE LITERATURA — Maria da Glória Bordini • FEIRA DE LITERATURA — Tania Marisa Kuchenbecker Rösing • ESTÁGIO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM SERVIÇO — Lígia Chiappini Moraes Leite, Maria Helena de Sousa Martins, Mirna Pinsky, Maria Lúcia D'Alessandro, Beatriz Citelli, Regina Hubner • UM TREINAMENTO... — Isela Savsen Fil • A SITUAÇÃO DOS PROFESSORES LEIGOS NA ZONA RURAL — Maria Theresa S. Pflueger



CORTIZ EDITORA

Rua Barata, 387 - Perdizes - 05009 - São Paulo - SP

Tel. (011) 864-0111

CORTIZ EDITORA

CEDES

Laura
Campione/85

RECUPERANDO... A ALEGRIA DE LER E ESCREVER

Sumário

Apresentação	3
Regina Zilberman Sônia Maria A. Moysés	
Por mudanças na prática de comunicação e expressão	5
Regina Zilberman	
"A leitura do mundo precede a leitura da palavra".....	8
Sônia Maria A. Moysés	
O dia-a-dia da alfabetização: elementos metodológicos para um projeto de trabalho	14
Helena Costa Lopes de Freitas	
Algumas considerações sobre a alfabetização	20
Maria Laura T. Mayrink-Sablonson	
Textos espontâneos na 1. ^a série	25
Maria Bernadete M. Abaurre Gnerre Luiz Carlos Cagliari	
Escrita, uso da escrita e avaliação	30
João Wanderley Gerald	
Teoria e prática do ensino de língua materna	34
Raquel Salik Flad Maria do Carmo Carbonari	
Metodologia e ensino de literatura	42
Maria da Glória Bordini	
Feira de literatura: uma forma de comercializar o universo de idéias contido em obras literárias na escola de 1. ^o grau	49
Tania Marisa Kuchenbecker Rösing	
Estágio de formação do educador em serviço: uma experiência em andamento	55
Ligia Chiappini Moraes Leite Maria Helena de Sousa Martins Mirna Pinsky Maria Lúcia D'Alessandro Beatriz Citelli Regina Hubner	
Um treinamento... ou um caminho rumo a uma verdadeira educação?	69
Iselda Saufen Fell	
A situação dos professores leigos na zona rural	76
Maria Theresa Soares Pflueger	

Os cadernos CEDES são uma edição do Centro de Estudos Educação e Sociedade, os quais aceitam colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação.

Os textos assinados são da inteira responsabilidade de seus autores. As colaborações e solicitações de assinaturas devem ser enviadas para o Centro de Estudos Educação e Sociedade — Caixa Postal 6022 — A.P. UNICAMP, 13100 — Campinas, SP, Brasil, Fone (0192) 39-1598.

Colaboraram neste número: Regina Zilberman, Sarita Maria A. Moysés, Helena Costa Lopes de Freitas, Maria Laura T. Mayrink-Sabinson, Maria Bernadete M. Abaurre Gnerre, Luis Carlos Cagliari, João Wanderley Geraldi, Raquel Salik Fiad, Maria do Carmo Carbonari, Maria da Glória Bordini, Tânia Marisa Kuchenbecker Rosing, Ligia Chiappini Moraes Leite, Maria Helena de Souza Martins, Mirna Pinsky, Maria Lúcia D'Alessandro, Beatriz Citelli, Regina Hubner, Maria Thereza Soares Pflueger.

Coordenação: Elizabeth Silveiras Pompeu de Camargo

Organizadoras: Regina Zilberman e Sarita Maria A. Moysés

Redação: Lupércio Enói de Oliveira

Supervisão editorial: Antonio de Paulo Silva

Produção editorial: José Garcia Filho

Composição: Linotipadora Justiniano

Edição, Publicação e Comercialização:

CORTEZ EDITORA

Rua Bartira, 387 — Tel.: (011) 864-0111

05009 — São Paulo — SP

Impresso no Brasil

1985

Apresentação

Versões de transformação do ensino, provindas de cima para baixo, têm constituído o dia-a-dia do professor brasileiro. O Programa de Integração da Universidade com o ensino de primeiro grau, através de seus inúmeros projetos — alguns aqui relatados por seus participantes —, tem oportunizado a recuperação de um poder de agir e de narrar que pode, em conjunto, inverter essa rotina da nossa história.

Regina Zilberman
Sarita Maria A. Moysés

Algumas considerações sobre a alfabetização

Maria Laura T. Mayrink-Sabinson

UNICAMP

Como consequência do fato de usarmos uma escrita alfabética, e esquecendo-se de que, apesar do uso de alfabeto(s), nosso sistema de escrita "já não é tão alfabético como muita gente supõe que seja" (Cagliari, 1983), a escola tradicional trabalha com a alfabetização pressupondo a hipótese de que a escrita espelha a oralidade, que estão escritas todas as "palavras" enunciadas na ordem de sua enunciação. Todo o material de alfabetização, independente do "método" de alfabetização utilizado, é formulado para se levar a criança à descoberta de um princípio alfabético — que a cada letra corresponde um som e a cada som uma letra. A escola transforma a tarefa de ler em uma tarefa de decodificação de letras em sons, e a tarefa de escrever na tarefa inversa, de codificar os sons da fala em letras.

Pergunta-se por que algumas crianças, apesar do modo tradicional de alfabetizar, tornam-se leitores fluentes, algumas até capazes de produzir textos escritos, enquanto outras nunca conseguem superar o "estágio" da decodificação das palavras em sons. Se observarmos bem, essas crianças que superam a fase da decodificação em sons são, em sua grande maioria, crianças de classes mais favorecidas: são aquelas que têm livros em casa, que têm pais leitores, que assistem a atos de leitura e escrita, dirigidos ou não a elas. Essas crianças, cercadas de material escrito e de escrita desde pequenas, têm oportunidade de formular hipóteses sobre o objeto escrita e os atos de ler e escrever e de testá-las nas suas perguntas dirigidas a adultos de boa vontade, num ambiente familiar. Para elas, escrita e leitura são atos significativos — ler e escrever têm significado. Lê-se para se conhecer uma história interessante, para se saber notícias de parentes e amigos ausentes ou o que vem acontecendo na cidade e outros lugares, para se saber como jogar aquele joguinho novo, presente de aniversário, para se saber o que comprar no supermercado ou como usar um remédio ou fazer um bolo, etc. Escreve-se para se comunicar com alguém distante, para se convidar os amiguinhos para a festinha de aniversário, para se lembrar dos itens

a comprar, para se anotar recados telefônicos, etc. Essas crianças já tiveram a oportunidade de "brincar de ler" e "brincar de escrever"; já ditaram recadinhos/estórias para algum adulto que lhes serviu de escriba e leitor; já produziram textos em escrita nada convencional, encontrando leitores dispostos a adivinhar o que tentaram escrever, a incentivá-las a continuar suas tentativas, apresentando-lhes a ortografia oficial sem traumatizá-las com o medo do "castigo" pelos "erros ortográficos" cometidos. Já fizeram, também, mil perguntas sobre "o que está escrito aqui", "como se escreve o meu nome (ou o de alguém querido)", "por que isso se escreve assim e aquilo assado", etc. Ao entrar para a escola, essas crianças podem sofrer a falta de significado ou o pouco interesse dos materiais de alfabetização, porque em casa elas têm livros interessantes para ler ou serem lidos para elas. Podem tolerar a falta de significação dos atos de ler e escrever escolares, porque em casa já tiveram a oportunidade de observar a significatividade de atos de leitura e escrita.

Se a população escolar fosse totalmente constituída de crianças como essas, com esse tipo de vivências, não se teriam os índices de repetência e evasão escolar que tanto assustam as autoridades da área. Com a chamada "democratização" do ensino, no entanto, a escola recebe uma maioria de crianças cujo contato com o mundo da escrita foi apenas esporádico — graffiti, um ou outro cartaz de propaganda, um pouco de escrita televisada, rótulos de alguns produtos, letreiros de ônibus, etc. Pode ser que essas crianças se tenham perguntado sobre a escrita observada (ver, a respeito, os trabalhos de Ferreiro & Teberosky, 1979 e Ferreiro & Palacio, 1979). Mas, quem lhes responderia às perguntas, quando os adultos que as cercam são, em sua grande maioria, analfabetos ou semi-alfabetizados? Falta a essas crianças uma interação maior com material escrito e de escrita, e, principalmente, falta-lhes a observação de atos de leitura e escrita praticados por adultos importantes em sua vida. Caberia, então, exclusivamente à escola mostrar a essas crianças a significação das atividades de ler e escrever. O que é ler? O que é escrever? Quem lê, o quê, quando, para que fim? Quem escreve, o quê, quando, para que fim?

O trabalho de Emilia Ferreiro e colaboradores sobre as concepções do que seja a escrita de crianças pré-escolares do México e Argentina mostrou que as crianças, independente de sua classe social, formulam hipóteses sobre escrita e sobre as atividades de ler e escrever antes de qualquer contato com o ensino formal. Essas hipóteses apresentam-se numa progressão que vai de uma concepção da escrita como intimamente relacionada ao desenho, até hipóteses mais "escolares", em que a relação entre escrita e oralidade começa a ser percebida. Há fases intermediárias, em que a escrita

é vista como distinta da representação pictórica, mas em que a relação escrita-oralidade não é considerada. A escrita seria então concebida como objeto substituto, simbólico, sem contudo observar-se, por parte da criança, uma tentativa de segmentação e estabelecimento de correspondência entre o escrito e o enunciado oral. As crianças estudadas distinguem entre "o que está escrito" e "o que se pode ler", demonstrando uma visão de escrita como autônoma em relação ao oral: para algumas crianças, o enunciado completo estaria contido em cada segmento escrito, assim como no todo escrito; para outras, o enunciado completo estaria contido num dos segmentos escritos, aos outros correspondendo enunciados semanticamente relacionados; para outras ainda só os nomes estariam escritos, mas a "leitura" seria feita de forma global, podendo-se "ler" o enunciado completo. É interessante atentar para o fato de que a maioria das crianças mexicanas estudadas (63 de um total de 90, sendo 38 da classe baixa e 25 da classe média) concebiam a escrita como um objeto simbólico, sem contudo relacioná-la à fala. Apenas 5 das 90 crianças, todas de classe média, ofereceram respostas que permitiam perceber uma concepção de escrita como relacionada à linguagem oral — a hipótese esperada e pressuposta pela escola.

E como a escola trata essas crianças, que concebem a escrita de uma maneira diferente da "escolar"? Da mesma maneira que às outras, "democraticamente". Há uma enorme preocupação em se encontrar o melhor método, a melhor técnica de alfabetização para todas elas. Não se leva em consideração, porém, a sua história de vida, a sua experiência prévia com o mundo da escrita. A todas elas a escola impõe a sua concepção de escrita: "ler" é identificar letras, sílabas, palavras e sentenças; "escrever" é compor sílabas, palavras e sentenças com letras que representam os sons do que se fala. A escola procura (e geralmente consegue) tornar algo que era transparente para a criança, em algo opaco. A criança que concebia a escrita como simbólica, portadora de significado, terá que vê-la como opaca. O trabalho da escola é desviar a atenção da criança do significado para a forma. A forma escrita tem que ser considerada em si mesma, para que se possa proceder à sua análise, à identificação de letras, sílabas, palavras. Da mesma maneira, o enunciado oral, de domínio da criança desde que aprende a falar (e não é verdade que as crianças das classes menos favorecidas não falem ou não saibam falar), que funciona para a criança como transparente, portador de significado, tem que se tornar opaco para que se possa efetuar a tarefa exigida pela escola: analisá-lo nos sons que o compõem e que se fará corresponder aos segmentos escritos. A ênfase dada pela escola à descoberta do princípio alfabético se reflete no próprio material usado na alfabetização: esse material se torna artificial, sem sentido, sem interesse para qualquer criança que

seja capaz de brincar, de se comunicar com seus semelhantes, de lutar pela própria sobrevivência. Textos artificiais são criados com o único objetivo de levar a criança a descobrir as correspondências som-letra.

Passada a fase inicial da alfabetização, um problema terá sido criado — a escola quer agora que a criança, já "alfabetizada", volte a ver a escrita como transparente, como portadora de significado, que ela interprete o que lê. Como cobrar da criança essa busca do significado, essa interpretação, se ela foi treinada a ler textos irreais, artificiais, tipo "A vaca está na mata. Ana dá palha à vaca. Ela ama a vaca. A lata é da fada", e se lhe foi passada a idéia de que "ler" é apenas decodificar a escrita em sons? Como cobrar dela a produção de textos coerentes, se a idéia de escrita passada pela escola é a de que "escrever" é codificar em letras os sons da fala, e os modelos de texto a que ela tem acesso são do tipo acima?

Ao enfatizar a busca do princípio alfabético, a escola desconsidera não apenas as hipóteses infantis sobre o ato de ler, mas as próprias estratégias adultas de leitura. O leitor adulto fluente trata a forma escrita como transparente, lendo em busca de significado e não de correspondências letra-som. Ao efetuar um ato de leitura ele lança mão de estratégias variadas, antecipando o conteúdo do texto a partir de informações visuais e não visuais; ao deparar com uma palavra desconhecida ele raramente pára a leitura até que ela seja entendida; ao contrário, vai em frente e tenta inferir o significado da palavra a partir do contexto. O leitor fluente raramente lê palavras, ele aprende significados a partir de unidades maiores. Ele não se mantém fiel ao texto no sentido de tentar uma leitura letra-por-letra, palavra-por-palavra, mas infere, adivinha, a partir de uma identificação parcial. A leitura fluente tem muito de adivinhação e pouco de decifração. E a adivinhação do que está escrito é proibida à criança, de quem se exige uma leitura oral (raramente feita pelo adulto), com "boa pronúncia", e com quem se insiste na "não-adivinhação" (mesmo que a criança adivinhe corretamente o significado), na "não troca" (mesmo quando a palavra usada é adequada) e na "não omissão" (mesmo que o omitido não altere o significado da leitura) de palavras do texto. Após proibir à criança utilizar-se de estratégias de que um leitor fluente se vale com frequência, a escola passa a exigir dela a utilização dessas mesmas estratégias, ao cobrar-lhe uma leitura em busca de significado. A escola se esquece ainda de que é possível aprender-se a ler uma língua que não se fala, ou de que é possível ter-se uma escrita que não corresponde a nenhuma variedade falada de uma língua, como a escrita ideográfica.

E de admirar, na verdade, que, tendo violadas as suas hipóteses sobre o objeto escrita, e tendo passado por um ano (no mínimo) em

que se tentou levá-la a conceber a escrita como transposição pura e simples da oralidade; alguma criança venha a se tornar um leitor fluente — um mérito que certamente não se deve atribuir à escola.

BIBLIOGRAFIA

Cagliari, L. C., «A formação do professor alfabetizador: aspectos técnicos no ensino do português». Mimeo. Unicamp, 1983.

Ferreiro, E. & A. Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico, Siglo Veintiuno Editores, 1979.

Ferreiro, E. & M. G. Palacio. *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. OEA, Proyecto Especial de Educación Especial, Mexico, 1979.

Textos espontâneos na 1.ª série

(EVIDÊNCIAS DA UTILIZAÇÃO, PELA CRIANÇA, DE SUA PERCEPÇÃO FONÉTICA DA FALA PARA REPRESENTAR E SEGMENTAR A ESCRITA)

Maria Bernadete M. Abaurre Gnerre

Luiz Carlos Cagliari

UNICAMP

As crianças da primeira série normalmente não produzem textos espontâneos. A relação que elas estabelecem com a escrita é, via de regra, extremamente artificial, porque se pressupõe que, uma vez que ainda não dominam a convenção ortográfica, elas não são ainda capazes de desenvolver com a escrita atividades significativas. Seus exercícios costumam ser, assim, absolutamente controlados pela professora, que reproduz a orientação pedagógica vigente. A partir da introdução (geralmente fora do contexto de uma discussão prévia sobre escrita) das primeiras sílabas e famílias silábicas, começam os exercícios para escrita de palavras: cópias, ditados, e ditado mudo (sic); a partir de certo momento começa a produção de frases com palavras já socializadas pela classe. Todos conhecemos, como típicas dessa fase, frases como:

«A bola é da Lalá.
A bola é bonita.
Lalá pega a bola.
A bola é bela.»

em que as crianças reproduzem o vocabulário das cartilhas, sem entender muito bem o sentido de escrever conjuntos de frases semelhantes aos que elas são chamadas a ler na cartilha. Pode-se dizer, portanto, que a partir do seu primeiro contato com a escrita as crianças são submetidas de forma sistemática a uma série de exercícios que as distanciam progressivamente da noção de **texto**, para elas tão natural em termos de produção oral, quando ingressam na escola. As crianças passam a reproduzir mecanicamente, nas primeiras séries, os exercícios que os vários métodos impõem, de tal forma que, na terceira ou quarta série, quando se supõe que elas sejam capazes de produzir “redações” (que se esperaria que fossem textos), o resultado costuma ser desastroso. As crianças fazem o que



UNIÃO DAS FACULDADES FRANCANAS – FEDERAÇÃO DE ESCOLAS
ASSOCIAÇÃO CULTURAL E EDUCACIONAL DE FRANCA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ANEL VIÁRIO Km 3
Fone: (016) 721-1444 – Cx. Postal 082
FRANCA – SP

FACULDADES

ARQUITETURA E URBANISMO
5 anos - diurno - 60 vagas

PSICOLOGIA
Formação de Psicólogos
5 anos - diurno - 60 vagas

FONOAUDIOLOGIA
4 anos - Diurno - 60 vagas

PROCESSAMENTO DE DADOS
3 anos - noturno - 120 vagas

TECNOLOGIA QUÍMICA
3 anos - noturno - 30 vagas

TECNOLOGIA ELÉTRICA
3 anos - noturno - 30 vagas

ESTRADAS E PAVIMENTAÇÃO
3 anos - noturno - 30 vagas

LETRAS
Habilitações: Português e
Inglês, Português e Literatura
4 anos - diurno e noturno - 80 vagas

PEDAGOGIA
Habilitações: Educação de Excepcionais
deficientes mentais, Orientação Educacional
Administração Escolar, Magistério
4 anos - noturno - 80 vagas

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
Habilitações: Desenho e artes plásticas
3 anos - diurno e noturno - 80 vagas

CIÊNCIAS SOCIAIS
3 anos - noturno - 30 vagas

ESTUDOS SOCIAIS
Habilitações: Geografia,
História e EMC.
4 anos - Noturno - 80 vagas

DESENHO INDUSTRIAL
Habilitações: Programação
visual e projeto do produto
7 semestres - noturno - 60 vagas

CIÊNCIAS
Habilitações: Matemática,
Física, Química e Biologia
4 anos - noturno - 160 vagas



UNIÃO DAS FACULDADES
FRANCANAS



PREFEITURA MUNICIPAL
DE FRANCA-SP

G E L

ANAIS DO XXXIX SEMINÁRIO

GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
DO ESTADO DE SÃO PAULO

FRANCA
1991

Diretoria do GEL (1989-1991)
 Presidente: José Luiz Fiorin
 Vice-Presidente: Beth Brait
 Secretária: Angela C.S. Rodrigues
 Tesoureiro: Antonio Suárez Abreu

APRESENTAÇÃO	11
CONFERENCIA INAUGURAL	
BLIKSTEIN, Izidoro - Caminhos e descaminhos da Linguística Indo-européia.	14
MESA-REDONDA	
FONSECA, Carlos Alberto da - A concepção da linguagem na Índia Antiga.	20
GRUPOS DE TRABALHO	
"A gramática de Montague: fundamentos e aplicações".	
Ana Lúcia Müller.	27
Rodolfo Ilari e outros.	35
José Borges Neto.	42
"Desconstrução e linguagem: a questão do significado".	
Rosemary Arrojo	49
Maria José R. Faria Coracini.	55
Marisa Grigoletto	63
Kanavillil Rajagopalan.	70
"Discurso jornalístico: procedimentos linguísticos, efeitos de sentido, usos e abusos".	
Diana Luz Pessoa de Barros	77
Beth Brait.	85
Kati Eliana Caetano Uetanabaro.	93
Maria da Graça Krieger.	101
"A intertextualidade em linguagens visuais: fotografia, cinema e pintura".	
Eduardo Peñuela Cañizal.	107
Adilson Ruiz.	108
Geraldo Carlos do Nascimento.	115
Rosângela Rennó Gomes	121
"Paráfrase".	
Edna Maria F.S. Nascimento.	125

Devino João Zambonim	130
Maria do Rosário de F.V. Gregolin	132
Maria de L.O. Gandini Baldan	135
Neiva Ferreira Pinto	137
Maria Celeste Consolin Dezotti	141

"Pesquisas em tradução no Departamento de Lingüística Aplicada da UNICAMP".

Luzia Aparecida de Araújo.	145
Lenita R. Esteves.	149
Thelma Médice Nóbrega	157

"Lexicologia, lexicografia e terminologia".

Cleamaria Simões	164
Maria Margarida de Andrade	172
Doris Sanches Pinheiro	180
Maria Aparecida Barbosa.	182

"Fases de ensino da Língua Portuguesa em São Paulo, nas décadas de 60, 70 e 80: levantamento, avaliação e propostas".

Antonia de Almeida Cunha e outras	190
---	-----

"O signo poético em verso e contraverso".

Maria Aparecida Junqueira	196
Marleine Paula Marcondes e Ferreira de Toledo	204
Maria dos Prazeres S. Mendes	211
Vera Lúcia Bastazin.	218

COMUNICAÇÕES

ALMEIDA, Laura de - Influências de empréstimos ingleses na cultura brasileira.	224
ALVES, Ieda Maria - Aspectos da sinonímia no discurso oral	232
ARROJO, Rosemary - A tradução como 'problema teórico' e as estratégias do logocentrismo.	240
AZEVEDO, Laís Furquim de - Deslizes em língua escrita: poros ou polos	247
BARROS, Diana Luz Pessoa de - Entrevista: texto e conversação.	254
BASSETTO, Bruno Fregni - O conceito grego de parassíntese	262
BELON, Antonio Rodrigues - Uma leitura da poesia lírica de Alberto de Oliveira	270
BERNARDO, Sandra Pereira - Formas de polidez das perguntas em entrevistas	275
BIDERMAN, Maria Tereza Camargo - Polissemia versus homonímia.	283
BIZZOCCHI, Aldo Luiz e PACHECO, Miriângela Amândio - Parâmetros metodológicos para uma análise estatística do léxico do ponto de vista neológico-etimológico	291
BRANDÃO, Helena H. Nagamine - A intertextualidade na constituição do discurso	299
BRITTO, Luiz Percival Leme - É possível juntar Chomsky e Labov?	307
BUCCI, Elenice de Freitas - Avaliação qualitativa do aspecto visual em cartilhas.	315
CABELLO, Ana Rosa Gomes - Gíria e neologismo: convergências e divergências.	322

CALÇADA, Guiomar Fanganiello - <u>O português fundamental e a ampliação do vocabulário na escola.</u>	330
CAMPOS, Odette G.L.A.S. e outros - Saliência fônica e flexão.	335
CARMAGNANI, Anna Maria G. - A análise do discurso e o discurso jornalístico: discussão de um editorial.	343
CARVALHO, Mauricio Brito de - Os casos extra-proposicionais na teoria localística de casos de Anderson (1977) - parte I	350
CARVALHO, Mauricio Brito de - Os casos extra-proposicionais na teoria localística de casos de Anderson (1977) - parte II.	358
CASTRO, Maria Guadalupe de - Dêixis e discurso oral dialogado	365
COELHO, Odette Penha - Sobre o discurso metalinguístico: aspectos de sua pragmática no jornalismo cultural voltado para o fato literário	370
CORACINI, Maria José R. Faria - Onde o discurso científico "se aproxima" do discurso político	376
CORÔA, Maria Luiza M.S. - Sobre temporalidade e temporalização	383
CORTINA, Arnaldo - As formações discursivas no texto	389
COSTA, José Mauricio Teixeira Ferro - Análise das estruturas semióticas discursivas de superfície de um discurso político: a carta testamento de Getúlio Vargas	397
CUNHA, Elizabete Aparecida Damasceno da - Análise semiótica e atualização semiótica: uma proposta teórico-metodológica para o ensino do léxico.	405
DOTA, Maria Inez Mateus - O papel dos dêiticos na enunciação e o processo de leitura em língua estrangeira.	418
DILLINGER, Mike - Interpretação do objeto indireto em português	410
DUGAICH, Cibele Mara - As decisões de um intérprete profissional diante de intensificadores na língua de partida.	426

ERTHAL, Cecília Inês - Variação linguística correlacionada a usos: a noção de registro	432
FÁVERO, Leonor e URBANO, Hudinilson - Perguntas e respostas na conversação à luz dos materiais do NURC/SP.	438
FÁVERO, Leonor Lopes - Ortógrafos dos séculos XVI e XVII	446
FIORIN, José Luiz - O conceito de discurso em semiótica	452
FIORIN, José Luiz - Narratividade e discurso político	460
FRANCHI, Regina Céli M. Whitaker - Papéis temáticos e construções ergativas em português	468
FREGONEZI, Durvali Emilio - O ensino de língua materna - três lados de uma realidade.	476
FREGONEZI, Durvali Emilio - O ensino de língua materna - conteúdo programático de Língua Portuguesa	484
FROTA, Maria Paula - A pesquisa em teoria da tradução: o que há de novo no <u>front</u>	492
GALEMBECK, Paulo de Tarso - Processos de indeterminação do sujeito em textos orais	499
GOMES, Maria do Socorro de Albuquerque - O professor x compreensão da leitura	507
GONÇALVES, Carlos Alexandre Victório - A influência de fatores sociais nos fenômenos de aférese e prótese	515
GONÇALVES, Carlos Alexandre Victório - Complemento nominal e adjunto adnominal: uma abordagem gerativo-transformacional.	523
GUEDES, Marymarcia - Aspectos do sistema pronominal do suya: breves considerações.	531
HACKEROTT, Maria Mercedes Saraiva - Gramática de Antonio Jose dos Reis Lobato (1770): a primeira gramática portuguesa oficialmente adotada no ensino público	536

HILGERT, José Gaston - Atividades de formulação enun- ciativa na constituição do texto falado.	544
LEITE, Marli Quadros - Um dilúvio de "quês"	552
LIMA, Joana D'Arc de Matos - Estrutura da argumen- tação no discurso oral	560
LIMA, Lauro Pedro - Características funcionais dos pronomes	567
LOPES, Carlos Alberto Gonçalves - Intensificação e quan- tificação em "Campo Geral"	573
MACHADO, Liliâne - Um estudo sincrônico sobre o emprego do mais-que-perfeito no português do Brasil.	577
MAURO, Maria Adélia F. e NICOLAU, Marieta Lúcia M. - O processo de alfabetização sem cartilha	584
MAYRINK & SABINSON, Maria Laura T. - A respeito do re- conhecimento de letras ou de como uma criança peque- na pode pensar que a letra tem um proprietário	592
MELO, Eliana Meneses de - Um estudo da categoria pessoa no discurso de posse do Presidente Collor.	600
MELO, Flávia Andréa de Albuquerque - A variação nas es- truturas comparativas.	604
MELO, Lélia Erbolato - Cartilhas: quando o texto é apenas pretexto.	610
MENDONÇA, Olympio Correa de - O papel da Lingüística na alfabetização	617
MONTENEGRO, Lilian P. de M. - Algumas considerações sobre uma figura de estilo, a <u>upamã</u> , na poética sânskrita.	625
MOSCA, Lineide do Lago Salvador - A explosão da lingua- gem em Clarice Lispector	632
NEGRI, Lúgia - A predicação locativa de verbos compulati- vos.	640
NUNES, Antonio Manoel - O <u>Uruguai</u> ilustrado	646

NUNES, Antonio Manoel - Os costumes da comédia de França Júnior.	653
OLIVEIRA, Ana Cláudia Mei Alves de - Expressão ver- bal como estágios mutáveis da consciência	661
OLIVEIRA, Angélica de e YRIGOYEN, Vlademir - Cria- tividade e motivação em redações de primeiro grau	668
OLIVEIRA, Angélica de e YRIGOYEN, Vlademir - Com vis- tas a uma prática de redação escolar.	675
OLIVEIRA, Dercir Pedro de - Mais vale a prática do que a gramática?	681
PALMA, Dieli Vésaro - Cognição como um processo con- tínuo.	688
PALO, Maria José - A criatividade do falante na ora- lidade e na escrita	695
PAYER, Maria Onice e DIAS, Luiz Francisco - A produ- ção do sentido autorizado: interpretação do discurs- so e instituição	701
PESSOA, Regina Maria - Valorizando a produção de texto: uma experiência com cursos de redação	709
POSSENTI, Sírio - Ainda a leitura errada	717
POSSENTI, Sírio e COUDRY, Maria Irma Hadler - A rele- vância de piadas em protocolos de afasia	725
PRETI, Dino - As narrativas na conversação (1): a re- produção de diálogos	733
RAJAGOPALAN, Kanavillil - "Kennst du das Land wo die Zirtonen Blühen?" - moral nova para um conto velho.	741
SALZEDAS, Nelyse Ap. Melro - A convivência dos signos.	749
SANDMANN, Antonio José - Substantivos/adjetivos compos- tos agentivos: um estudo contrastivo	755
SANTOS, Maria do Carmo O.T. - Reformulações neutraliza- doras no português falado	762

A P R E S E N T A Ç Ã O

Os trabalhos publicados neste volume foram apresentados no XXXVIII Seminário do GEL, realizado na Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da UNESP, em Bauru, nos dias 8 e 9 de junho de 1990.

O Seminário foi aberto em sessão solene presidida pelo Prof. Dr. Telmo Correia Arraes, Diretor da Faculdade hospedeira. Depois de o Prof. Dr. Telmo Correia Arraes declarar aberto o seminário e desejar as boas vindas a todos os participantes, tomou a palavra o Prof. Dr. José Luiz Fiorin, que falou sobre o papel das Letras na criação das utopias, que são projetos dos grupos sociais. O Prof. Dr. José Luiz Fiorin, Presidente do GEL, agradeceu ao Sr. Diretor da Faculdade hospedeira, associado do GEL há muitos anos, o patrocínio do Seminário; agradeceu ainda a todos os membros da Comissão Organizadora o trabalho ingente que realizaram. Todos os membros da Comissão Organizadora receberam ramalhetes de rosas das mãos da Profª Drª Beth Brait, Vice-Presidente do GEL. Em seguida, o coral da Faculdade apresentou diversos números musicais, destacando-se diversas partes do Carmina Burana.

O Prof. Dr. Izidoro Blikstein, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da USP, proferiu a conferência inaugural, intitulada "Caminhos e descaminhos da Linguística Indo-européia".

Foram realizados concomitantemente dez grupos de trabalho, cujos temas e coordenadores são a seguir arrolados: "A gramática de Montague: fundamentos e aplicações" - Rodolfo Ilari; "Linguagem e desconstrução: a questão do significado" - Rosema

SANTOS, Vera Lúcia Pereira dos - Aspectos sociolinguísticos do vocábulo negro.	770
SCHMITZ, John Robert - A passiva: aspecto ou voz?	778
SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da - A organização textual de artigos de divulgação científica.	786
SOUZA, Maria Suely Crocchi de e NEVES, Maria Helena de Moura - O alçamento em orações processivas: a totalidade em proeminência	794
THOMÉ, Ana Clotilde - A interferência do francês no português oral nos níveis morfológico e sintático	802
TOLEDO, Marleine Paula Marcondes e Ferreira de - Mundo e visão de mundo: a propósito do vocabulário da sátira moral luso-galega.	810
TURAZZA, Jeni Silva - Relações sêmicas: visões de mundo e recortes lexicais.	818
URBANO, Hudinilson - A alternância de falantes no diálogo.	826
VAZ, Maria Helena - Os partidos políticos brasileiros (março de 1964) e a retórica partidária: uma contribuição da estatística lexical para a análise do discurso	834
VIARO, Mário Eduardo - Os híbridos léxicos.	839
ZAMBONI, Lillian M. Simões - A coerência no senso comum: propriedades e condições para a atribuição de coerência	845
ZILOCCHI, Ana Maria Domingues - O trânsito entre os raciocínios na sistematização da língua materna.	853

A RESPEITO DO RECONHECIMENTO DE LETRAS OU DE COMO UMA CRIANÇA PEQUENA PODE PENSAR QUE A LETRA TEM UM PROPRIETÁRIO...

Maria Laura T. Mayrink-Sabinson
IEL/UNICAMP

Neste trabalho pretendo discutir o papel do adulto letrado na constituição, pela criança, da hipótese de que "as letras são propriedade de alguém". Para tanto, lançarei mão de dados obtidos em diário que venho mantendo sobre a aquisição da escrita por minha filha, Lia, desde que completou um ano. Argumentarei com base nesses dados que o adulto desempenha um papel mais ativo do que o de simples "fornecedor de informações sobre a escrita".

Ferreiro (1985; tradução brasileira, 1987), em trabalho em que pretende demonstrar que o conhecimento sobre a escrita é fruto de uma construção da criança, afirma a respeito de uma das crianças observadas (Santiago, uma criança da classe média, filho de pais com nível universitário, para os quais a escrita e a leitura são parte da vida diária):

"(...) ele Santiago absorveu rapidamente as informações fornecidas pela família, mas as reformulou. A família deu informações sobre a primeira letra de nomes próprios, mas Santiago compreendeu que as pessoas eram proprietárias das letras." (p.31 da tradução brasileira)

Portanto, segundo Ferreiro, o papel do adulto é o de alguém que provê a criança com informações que ela vai, então, processar de acordo com sua capacidade assimilatória. Os dados que tenho da aquisição da escrita levam-me a pensar num papel mais ativo do adulto nessa construção de conhecimentos sobre a escrita. Vejamos:

(1) Lia recebe as primeiras "informações" sobre letras quando está com 1 ano, 8 meses e 3 dias. O pai aponta a letra A, numa plaqueta em que está escrito o nome LAURA (com que a criança e os pais estavam brincando até então, num jogo em que os adultos pediam à criança para mostrar a plaqueta em que estava escrito "Eric" ou

pai", "Laura" ou "mamãe"). Ao apontar a letra o pai diz "a", que a criança repete, incorporando o gesto de apontar do pai, embora seu apontar seja "indiscriminado". O pai aponta novamente o A, pergunta "Que que é isto?", e a criança diz "a".

Portanto, a primeira "informação" sobre letras é fornecida pelo adulto letrado, num momento em que a escrita é foco de atenção conjunta da criança e dos adultos presentes. O adulto que, até então, não "recortava" as letras do conjunto em que elas se apresentavam (ou seja, da palavra ou texto escrito) passa a "destacá-la" para a criança, apontando-a e nomeando-a. A criança, num processo de especularidade, incorpora o gesto de apontar do adulto e seu modo de se referir à letra, embora o seu apontar à esmo indique que ela não discrimina ainda as formas das letras. O adulto não estaria aqui apenas informando à criança sobre o nome da letra ou sua forma. Ele estaria também, e principalmente, recortando, destacando esse objeto - a letra - como merecedor de atenção.

Nos três dias que se seguem a essa "introdução ao mundo das letras", esse "jogo" de apontar e nomear letras volta a acontecer:

(2) (Lia com 1;8;4) - Eu e Lia vimos juntas o livro do ABC. Além das figuras, Lia apontou letras que eu nomeava à medida em que eram apontadas.

(3) (Lia com 1;8;5) - Com o livro do ABC, que Lia foi buscar no quarto para ver as figuras do papai noel /i'Éw/ e da girafa /'afa/, Lia passou a apontar as letras, que eu nomeava à medida em que ela apontava. A única que Lia repetiu foi o "xis".

(4) (Lia com 1;8;6) - À noite, com o livro do ABC, que Lia folheava, apontando e nomeando figuras, Lia apontou para a letra B, dizendo "Bê". Não entendi logo, depois confirmei, "Bê". Em seguida apontei a letra A, perguntando "É essa?". Lia disse "a", em seguida começa a virar as folhas, aparentemente procurando alguma figura. Apontei para a letra L e disse "Esse é da Lia."

É interessante notar aqui que, nos exemplos acima é a criança quem aponta as letras. Diferentemente do primeiro exemplo, em que a letra aparece numa palavra e é destacada pelo adulto, neste livro as letras que a criança aponta (e a mãe nomeia) aparecem isoladas, são

grandes e coloridas. A atenção da criança (o olhar e o gesto de apontar) se volta para elas provavelmente por seu apelo visual (fatores externos provocam essa atenção, cf. Luria, 1979). O adulto letrado interpreta o olhar e apontar da criança como um sinal de interesse pelas letras e passa a fornecer os seus nomes. No dia seguinte, o mesmo acontece - mas a criança repete, num processo especular, o nome de uma das letras. No terceiro dia é a própria criança que, ao apontar, diz também o nome da letra, o que parece surpreender a mãe. A criança se refere à letra da mesma maneira que os adultos vinham, até então, se referindo à ela - pelo seu nome ("a", "bê"). E é então que a mãe aponta para a letra, que é a inicial do nome da própria criança, e a apresenta de uma maneira nova - "Esse é da Lia".

Portanto, é a própria mãe que, pelo modo de apresentar a letra inicial do nome da criança, usando a mesma forma linguística com que se refere a objetos que são propriedade da criança ou de familiares, cria a possibilidade de constituição de uma idéia de que as letras são propriedade de alguém. "Esse é da Lia" é usado também em referência a brinquedos e objetos que pertencem à Lia. Nessa época as primeiras expressões de "marca de propriedade" começavam a aparecer na fala da criança, indício de que ela parecia estar começando a construir essa "noção de propriedade", o que criaria condições para que uma hipótese de que letras são propriedade de pessoas surgisse.

Algum tempo se passa sem que se volte a destacar letras, os livros deixam de ser objeto de atenção e as atividades envolvendo a escrita dizem mais respeito a outros portadores de texto, como bulas, cartões e rótulos de objetos, que a criança traz para que o adulto "leia" ou que ela mesma "lê", incorporando o modo de ler do adulto. Esse "interesse" por letras vai reaparecer 5 meses mais tarde:

(5) Aos 2 anos, 1 mês e 8 dias, Lia volta a se interessar por um livro, A Família Urso, e, ao chegar à figura do ursinho com seus brinquedos, puxa o dedo indicador da mãe e o coloca sobre a figura do bloquinho de letras, o que é interpretado como um pedido para dizer os nomes das letras do bloco. Mãe inicialmente diz "Bê, Cê, A, Tê", ao apontar as letras. Depois começa a dizer "A de Alice, Cê de Cacau, Tê de Tiago". Lia pede inúmeras repetições. Mais tarde a mãe

passa a dizer "A de Alice, de Ana." "Cê de Cacau, de Cleide." Então Lia vai buscar Cleide na cozinha - nós estávamos na copa - e aponta a letra C dizendo "Teide". Cleide passa a apontar as letras, dizendo "Bê de borboleta, de bloco, de bola" (vai apontando a letra e figuras, na mesma página, de objetos cujos nomes se iniciam pela letra em questão) "Esse é o Tê de tartaruga, de trenzinho..." (apontando as figuras na página).

Aqui se pode ver que, a partir de uma atribuição que o adulto faz à criança de um interesse pelas letras que aparecem na figura do bloco (mais uma vez isoladas, coloridas, se bem que menores que aquelas do livro do ABC), o adulto passa a nomeá-las. Depois, além de nomeá-las, inclui um nome iniciado por essa letra. E, finalmente, o adulto nomeia as letras e acrescenta mais de um nome de pessoas que a criança conhece e que lhe são queridas (primos, tios, a babá).

A forma escolhida pelo adulto é, mais uma vez, a mesma usada para atribuir propriedade, nesse caso sendo equivalente à utilizada quando se faz uma "distribuição" de objetos ("Livro de papai, boneca de Lia, vestido de mamãe...") Um segundo adulto, cujo nome é citado em relação a uma das letras, é mobilizado pela criança aparentemente para ser apresentado à letra que tem relação consigo, e também adere ao jogo de apresentar letras à criança. Seu modo de se referir às letras só difere do primeiro adulto envolvido no sentido em que, ao invés de dizer nomes de pessoas, ele diz nomes de objetos igualmente conhecidos, iniciados pela letra em foco, e presentes na figura.

Aos 2 anos, 5 meses e 23 dias a mãe volta a se referir à letra L, enquanto desenha essa letra diante da criança, como "Essa é a letra da Lia." A criança em seguida pede "Faz papai", e a mãe atende à esse pedido desenhando a letra P, e, logo a letra M, apresentada como "da mamãe". (Até essa data, um pedido como "Faz ---" era atendido pela mãe com a tentativa de desenhar algo que lembrasse o objeto ou indivíduo requisitado.) Ou seja, a prática de se referir a letras como "de alguém", esse "alguém" sendo sempre familiar à criança, é introduzida pelo adulto e se repete nas mais variadas situações. A preocupação do adulto não parece ser, apenas, a de informar à criança sobre a letra inicial do nome que pronuncia, senão por que apresentaria à criança a letra E - inicial de Eric, o pai - como a "letra do papai"? Ou o F - inicial de Fernando, um amiguinho - como

"a letra do Dico", que era como a criança se referia à ele? Ao fazer a relação letra/nome de alguém querido, o adulto parece ter como objetivo focalizar a atenção da criança na letra em questão, levando-a assim a discriminar uma letra de outra.

Um exemplo ocorrido aos 2 anos, 7 meses e 17 dias ilustra bem como se estabeleceu esse "jogo" de reconhecimento de letras:

(6) (Lia com 2;7;17) - Quando peguei o livro do ABC, aponte, na capa, para a letra A e perguntei "Que que é isso?" Lia: "O bê de Ana." Mãe: "Que?" Lia: "O bê de Ana" Mãe: "O a de Ana, né?"

Em seguida mostrei a figura da maçã, perguntando "O que que é isso?" Lia: "Maçã." Aponto a bola "Que é isso?" Lia: "Bola" Aponte a letra B, "Que que é isso?" Lia: "O bê de bola". Mãe: "Muito bem! O bê de bola!" Aponte em seguida a letra C, repetindo a pergunta e Lia respondeu "O bê de Cleide." Mãe: "Ah! O cê de Cleide."

Como se vê, a criança adota uma fórmula, incorporada da fala do adulto - "O bê de —", o espaço sendo preenchido com nomes de pessoas ou objetos, também incorporados da fala do adulto em relação às letras. O vocábulo "bê" nesse momento não representa o nome específico de uma determinada letra, mas seria uma espécie de "coringa", aplicável a toda e qualquer letra. Às vezes ele parece ser usado de forma apropriada ("O bê de bola"), o que recebe o incentivo do adulto ("Muito bem! O bê de bola!"), mas o que se segue da interação demonstra o caráter genérico desse vocábulo.

Um mês depois (2;8;16) a criança continua se referindo às letras, que estão se tornando conhecidas por essa relação de correspondência (A/Ana; B/bola; C/Cleide; etc.) ainda da mesma maneira - "O bê de —". O adulto continua "corrigindo" a criança, fornecendo-lhe o nome convencional da letra, relacionando-a a um nome de pessoa ou objeto conhecido, iniciado por essa letra. Nessa data, o pai, no momento distante da criança, ouvindo-a referir-se à letra E (da palavra EVENFLO, em relevo na mamadeira que ela segurava) como "O bê de papai", diz, "Não é o bê de papai. É o pê de papai. O mê de mamãe. O ele de Lia.", enfatizando os nomes das letras; Lia, em seguida à fala do pai, pergunta: "Cadê o mê de Cleide?", incorporando a ênfase e o nome de uma das letras que o pai disse.

(7) Aos 3 anos e 9 dias, Lia encontra uma ficha em que está escrito LEÃO, e mostra-a, dizendo, entusiasmada: "Esse é meu!" "Por que?", pergunto-lhe. Lia aponta a letra L e diz "A minha letra! Esse é meu!" — ou seja, a presença da letra L na palavra serve de índice da escrita do nome "Lia". Pouco depois, Lia pede que eu escreva "papai". Quando lhe mostro PAPAI, Lia olha, parece em dúvida, pergunta: "Que que é esse?" Aponto a escrita e leio "Papai". Lia, espantada: "Mas por que que num tem a letra do papai? Num tem a letra do papai!"

Como foi dito acima, a letra que o adulto vinha chamando de "a letra do papai" não era o P, inicial da palavra "papai", mas o E, inicial de "Eric", o nome do pai. E, "a letra do papai" era, para Lia, esse mesmo E. Ao ver escrita a palavra PAPAI, em que a "letra de papai" não está presente, a criança, que, no momento, usava "a letra de —" como um índice para a "leitura", enfrenta uma situação de conflito: "Se está escrito papai, como pode a letra do papai não estar presente?" É só então que o adulto vai tentar esclarecer uma confusão que ele mesmo criara: "É. Eu não escrevi Eric; escrevi papai" - escrevendo, então, o nome ERIC em baixo de PAPAI, e lendo enquanto aponta a escrita "Aqui. Papai. Eric."

(8) Nove dias depois (3;0;18), numa situação em que ambos os pais "testam" o reconhecimento de letras (na palavra PLOFT, em realce num livro que a mãe lia para a criança), o pai, após ouvir Lia identificar o L como "É minha!", afirma "É de Laura também". Lia, brava, protesta: "Não! É minha!" A mãe, então, interfere, dizendo "É. Essa é a letra de Lia, mas é também de Laura...", sendo interrompida por Lia que diz, enquanto abraça a mãe "Da minha mamãe!" — ou seja, Lia parece admitir, então, partilhar a "minha" letra com a "minha mamãe". Mas a mãe retoma sua fala interrompida, continuando "É. Mas é de Lara, também. E sabe de quem mais? De Lucinha. De lápis. De livro.". Lia ouve em silêncio, mas volta a protestar quando o pai acrescenta um novo proprietário à lista "Da tia Lia.", gritando "Não!".

(9) No dia seguinte (3;0;19), com a mesma palavra PLOFT, Lia aponta o L, dizendo "Letra", enquanto cutuca a barriga da mãe e a própria. Pergunto: "Letra? Que letra?", e Lia responde: "Da Lia e da

mamãe também." M: "É. A letra de Lia, e de Laura, e de Lucinha... que mais?" L: "Não! Minha e da mamãe! Só!"

Lia parece, nessa ocasião, estar trabalhando já com uma hipótese de que as letras têm proprietários, na base de um por letra, uma hipótese que contou com a colaboração ativa do adulto em sua construção. Chamo a atenção do leitor para o fato de que o adulto, no início, ofereceu à criança mais de um nome em relação à cada letra apresentada (ver ex.(5)), mas logo estabeleceu uma "regra", consistentemente utilizada, que relacionava um só e mesmo nome para cada letra. Essa "especialização" parece ter orientado a atenção da criança para o aspecto figurativo das letras, levando-a a discriminar umas das outras, conforme Ferreiro (1985) aponta. Mas essa "especialização" também parece ter contribuído para que a idéia de que "a letra pertence a uma e só pessoa" se constituísse. E é só quando a criança demonstra que constituiu essa idéia que o adulto vai começar a reintroduzir outros nomes, agora não exclusivamente de pessoas, mas também de objetos, relacionando-os às letras.

O papel do adulto letrado é, pois, mais ativo que o de simples "informante" sobre a escrita. É ele quem atribui intenções e interesses à criança, orienta sua atenção para aspectos da escrita, recortando-a e falando sobre ela, tornando-a significativa. O modo de falar sobre a escrita, as práticas discursivas do adulto, recortadas e incorporadas pela criança, são, por sua vez, retomadas e incorporadas pelo adulto, num jogo muito mais dinâmico do que o que supõe o elemento letrado como "informante sobre a escrita" e o elemento não-letrado como aquele que, a partir da informação recebida, vai construir sozinho, dependendo apenas do seu sistema assimilatório já construído, um conhecimento sobre a escrita. Os dados apresentados acima mostram o adulto letrado mais como um co-autor, co-construtor das hipóteses sobre a escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRO, Emilia.. The interplay between information and assimilation in beginning literacy. In: TEALE, W. & SULSBY (Orgs.) Emergent literacy. Norwood, N.J. Ablex, 1985.

(Tradução brasileira: "Informação e assimilação no início da alfabetização". Em: FERREIRO, E.. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez Editora, 1987; pp. 23-67).

LURIA, A.R.. Curso de Psicologia Geral. Vol.III. Rio: Civilização Brasileira, 1979.

Setembro 1982

Boletim

3

ABRALIN
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DE LINGÜÍSTICA

DIRETORIA - GESTÃO 81-83

Presidente: Francisco Gomes de Matos (UFPE)

Secretário : Luiz Antônio Marcuschi (UFPE)

Tesoureira: Adair Pimentel Palácio (UFPE)

MEMBROS DO CONSELHO

- Mário Perini (UFMG)
- Yonne Leite (Museu Nacional)
- Paulino Vandresen (UFSC)
- Francisco das Chagas Pereira (UFRGN)
- Leila Bárbara (PUC - SP)
- Carlos Franchi (UNICAMP)

*Para Maria Laura
Meirink,
com o cumprimento
de
Francisco
11/11/82*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
ABRALIN NA REUNIÃO ANUAL DA SBPC - 1982 EM CAMPINAS/SP	05
MESA-REDONDA 1 - O LINGUISTA: PROFISSÃO E MERCADO DE TRABALHO	05
EDUARDO ROBERTO JUNQUEIRA GUIMARÃES (COORDENADOR)	05
JOSE BORGES NETO (EXPOSITOR)	12
MESA-REDONDA 2 - NORMA LINGÜÍSTICA E HETEROGENEIDADE	18
PAULINO VANDRESEN (COORDENADOR) ATALIBA T. DE CASTILHO (EXPOSITOR)	18
LEDA BISOL (EXPOSITORA)	32
MESA-REDONDA 3 - O DISCURSO NAS FORMAS INSTITUCIONAIS DE EDUCAÇÃO	43

ENI PULCINELLI ORLANDI (COORDENADORA)	43
LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI (EXPOSITOR)	50
SÍRIO POSSENTI (EXPOSITOR)	62
ERIMITA DE MIRANDA MOTA (EXPOSITORA)	69
MESA-REDONDA 4 - PÓS-GRADUAÇÃO EM	
LINGÜÍSTICA NO BRASIL	81
MÁRIO ALBERTO PERINI (COORDENADOR)	
FRANCISCO GOMES DE MATOS (EXPOSITOR)	81
MARGARIDA BASÍLIO (EXPOSITORA)	88
MINI-CONFERÊNCIA 1 - PSICOLINGÜÍSTICA:	
RIQUEZA E DILEMAS NA TEORIA E PRÁTICA	97
CLÁUDIA LEMOS (COORDENADORA)	97
ELEONORA MOTTA MAIA (EXPOSITORA)	127
MARIA LAURA MEIRINK (EXPOSITORA)	138
LEONOR SCLiar CABRAL (EXPOSITORA)	150
MINI-CONFERÊNCIA 2 - LÍNGUAS INDÍGENAS:	
A QUESTÃO POLÍTICA, CULTURAL E LINGÜÍSTICA	169
ARYON DALL'IGNA RODRIGUES (COORDENADOR)	169
ADAIR PIMENTEL PALÁCIO (EXPOSITORA)	174
RUTH MONSERRAT (EXPOSITORA)	181
ATIVIDADES DA DIRETORIA	190
TESES E DISSERTAÇÕES	196

APRESENTAÇÃO

Este BOLETIM, que sai com um expressivo número de páginas, contém os Anais da participação da ABRALIN na 34ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC realizada na UNICAMP, de 07 a 14 de julho deste ano. Nele, reproduzimos todas as comunicações recebidas até a data de fechamento deste volume. Como se pode observar no BOLETIM 2 da ABRALIN, vários expositores deixaram de remeter seus textos. Ao lado dos debates e mesas-redondas ocorridos durante a Reunião da SBPC, devemos mencionar os dois mini-cursos realizados com um bom número de inscitos e grande repercussão.

Os debates havidos nos diversos eventos não foram gravados e mesmo que o tivessem sido, não poderiam, por motivos óbvios, ser aqui transcritos. A participação foi muito grande em todos os trabalhos, com valiosas discussões e esclarecedores debates. A leitura dos textos ora apresentados poderá dar seus frutos em escala mais ampla, ao alcançar todos os associados.

Renovamos, neste momento, os agradecimentos a todas as pessoas que de uma ou de outra forma contribuíram para a realização do programa. Referência especial é nominal merece a profa. Marymarcia Guedes que praticamente assumiu a Secretaria da ABRALIN na UNICAMP, com inestimável dedicação e trabalho. De igual modo agradecemos ao Diretor do IEL da UNICAMP, que pôs à disposição da ABRALIN suas dependências para instalação da Secretaria e forneceu toda a infraestrutura para a perfeita condução dos trabalhos. Reiteramos, também, nosso agradecimento ao CNPq por liberar as verbas que possibilitaram os convites com passagens e diárias, garantindo assim o desenvolvimento da programação.

Não é aqui o lugar para comentar os trabalhos apresentados a seguir. Eles estão aí para que cada um interaja e entre em debate com os autores. A partir desta experiência pensamos poder realizar algo igualmente substancial e significativo na próxima REUNIÃO ANUAL da SBPC, em 1983, desta vez em Belém. Desde logo aceitam-se sugestões de temas para debate.

COMPREENSÃO E PRODUÇÃO

Maria Laura T. Mayrink-Sabinson

(UNICAMP)

Um dos dilemas da Psicolinguística Desenvolvimental diz respeito à interação entre os processos de compreensão e produção nos estágios iniciais do desenvolvimento linguístico. O interesse dos estudiosos da aquisição da linguagem nessa interação compreensão-produção se liga à idéia de competência linguística conforme definida por Chomsky (1965), ou seja, competência vista como o conhecimento tácito de regras gramaticais. No caso do falante-ouvinte adulto, essa competência seria acessível ao linguista não apenas através da observação direta das produções adultas, mas principalmente através dos julgamentos quanto à gramaticalidade de sentenças da língua e das correções das sentenças consideradas não-gramaticais além da demonstração da compreensão pelo adulto. No caso da criança pequena, julgamentos quanto à gramaticalidade de sentenças e correções de sentenças agramaticais só poderiam ser obtidos, com muito engenho e arte, após os 4, 5 anos de idade (cf. De Villiers & De Villiers, 1973). O acesso à competência linguística da criança estaria assim limitado basicamente à observação da sua fala espontânea, o que traria o risco de se super ou subestimar essa competência. Estudos da compreensão infantil foram vistos, então, como uma maneira de diminuir esse risco, conforme o afirmam Shipley, Smith & Gleitman (1969).

Observações naturalísticas do comportamento infantil pa-

recem indicar que a criança entende muito mais do que produz. Mesmo antes de produzir qualquer enunciado, a criança parece estar entendendo os enunciados (ou alguns deles) dirigidos a ela pelo seu interlocutor adulto, o que leva o estudioso da compreensão infantil à hipótese de que a compreensão precede a produção. Essa hipótese recebeu apoio de alguns estudos da compreensão infantil, como os de Shipley, Smith & Gleitman (1969), Fraser, Bellugi & Brown (1963), Sachs & Truswell (1976), para citar uns poucos.

Alguns autores, no entanto, questionam essa sequência compreensão-produção, citando evidências a favor da ordem inversa: casos em que a produção aparentemente precede a compreensão; entre esses estão De Villiers & De Villiers (1973), Chapman & Miller (1975), Chapman & Kohn (1977), e, pode-se citar ainda o trabalho de Karmiloff-Smith. Por exemplo, no caso de sentenças ativas reversíveis (como 'João chutou Paulo' e 'Paulo chutou João') notou-se que, na sua fala espontânea, as crianças obedecem consistentemente a ordem de palavras - única "dica" para o significado da sentença quando esta ocorre isoladamente - sendo o nome identificável como agente ou objeto da ação apenas por sua posição na sequência NVN. Ao ser testada a compreensão de sentenças desse tipo, porém, os resultados apontam inconsistências na compreensão dessas sentenças. Apenas as crianças com mais de três anos e meio parecem aplicar consistentemente a estratégia da ordem de palavras na compreensão das sentenças reversíveis, com as crianças mais novas se utilizando de uma série de estratégias de ordem não-sintática. Aos dois anos e meio, por exemplo, Chapman & Kohn (1977) ob-

servaram uma estratégia posicional - o arranjo físico dos objetos em frente à criança determinando sua resposta, com o objeto mais próximo à mão preferida sendo o escolhido para o papel do agente. Essa mesma estratégia foi também observada, entre outros, por Bridges (1980). Uma outra estratégia seria tratar o nome animado como o agente, e o nome inanimado como o objeto; ou ainda considerar a sentença em termos de eventos prováveis, interpretando, por exemplo, uma sentença como "O rato caçou o gato" (que descreve um fato menos provável que "O gato caçou o rato"), o gato como o agente e o rato como o objeto da caça.

A relação entre compreensão e produção não é portanto clara, como os estudos de Shipley et al. e Fraser et al. gostariam de fazer crer. Bloom (1974), comentando sobre o relacionamento entre a compreensão e a produção, afirma que "as indicações são as de que o relacionamento não é provavelmente estático, mas, na verdade, mutável e variável segundo a experiência da criança e suas capacidades lingüística e cognitiva em desenvolvimento." (p.37).

A compreensão infantil, nesses estudos, é testada experimentalmente, em situações especiais em que se procura eliminar qualquer "dica" não-lingüística que possa interferir no processo de compreensão. O que os autores desejam é testar o conhecimento morfo-sintático da criança. A visão de língua por trás da maioria desses estudos é uma visão não-comunicativa, associal. Testa-se a compreensão de enunciados isolados do contexto lingüístico e extra-lingüístico. Geralmente se pede à criança que escolha entre pares de figu-

ras qual a figura representativa de determinada sentença dada pelo experimentador. Algumas vezes a própria mãe é encarregada de apresentar à criança a sentença-teste, tentando-se assim eliminar a interferência do fator não-familiaridade do pesquisador (ver, por exemplo, Fraser, Bellugi & Brown, 1963). Uma outra tarefa a que a criança às vezes submetida é a de demonstrar com objetos o significado das sentenças-teste (ver, por exemplo, De Villiers & De Villiers, 1973; Chapman & Miller, 1975; Chapman & Kohn, 1977; Bridges, 1980). Pode-se ainda, dando um comando à criança, observar se esta responde "adequadamente" a ele. Os autores variam na sua consideração do que seria uma resposta "adequada" ou "apropriada" por parte da criança (ver, por exemplo, Shipley et al., 1969; Patretic & Tweney, 1977; Tweney & Patretic, 1981). Às vezes as ações de tocar, ou apontar, ou olhar para o objeto especificado pelo comando, ou repetir, ou responder verbalmente ao comando são contadas como "resposta apropriada". Noutras, exige-se da criança o cumprimento da ação comandada para que sua resposta seja considerada "apropriada".

A compreensão infantil é, portanto, testada em situações de interação não-naturais, situações que nada têm a ver com as situações normais de interação em que a produção lingüística da criança é observada. Geralmente a criança interage com um pesquisador desconhecido ou quase desconhecido, e não com a figura familiar da mãe. Nos casos em que a mãe se presta ao papel de pesquisador, apresentando as sentenças com que se pretende medir a compreensão da criança, sua atuação é anormal no sentido em que ela é geralmente treinada previa-

mente a usar uma certa entonação (a chamada "entonação normal"), e a apresentar as sentenças-teste em determinados momentos, não necessariamente aqueles em que a fala materna ocorreria numa interação normal. Às vezes esses testes de compreensão são aplicados num laboratório, totalmente não-familiar à criança. Noutras, a casa da criança é transformada nesse laboratório. Uma das críticas feitas a estudos que visam caracterizar a competência lingüística infantil "casando" observações naturalísticas da produção com resultados de testes de compreensão é justamente o fato de as situações, em que os dados concernentes à compreensão e à produção chegam a ser obtidos, serem tão opostas.

Além da crítica à não-naturalidade da situação em que se testa a compreensão infantil, outras objeções são feitas aos testes de compreensão. Uma dessas diz respeito às tarefas exigidas das crianças. Num teste de compreensão em que o paradigma de escolha entre pares de figuras é usado, o fator sorte poderia desempenhar um papel importante, desfigurador dos resultados. Sendo a escolha limitada a duas figuras, a criança poderia acertar a resposta em 50% dos casos, simplesmente escolhendo ao acaso, adivinhando. Considerando-se que, para aumentar o número de figuras, essas devam representar alternativas plausíveis, haveria sempre o efeito do puro acaso em jogo - é difícil imaginar-se mais do que quatro alternativas plausíveis em termos de figuras representativas de um par de contrastes gramaticais, o que daria ainda à criança a chance de acertar 25% das respostas por puro acaso.

Quanto ao paradigma de manipulação de objetos, é necessá

rio controlar-se, por exemplo, a disposição dos objetos em frente à criança, para que o resultado obtido não se deva à aplicação de uma estratégia posicional. O tamanho relativo dos objetos também poderia levar a criança a responder com uma estratégia não-lingüística, tratando, por exemplo, o objeto maior como o agente e o menor como objeto da ação, ou vice-versa. Como observam Chapman & Kohn (1977), essa seria uma explicação alternativa à preferência observada por Chapman & Miller (1975) da escolha do nome animado como agente - nesse estudo os objetos animados eram sempre menores que os inanimados.

Cocking & McHale (1981) chamam a atenção para o fato de que os objetos e figuras não podem ser considerados estímulos equivalentes em testes de produção e compreensão. Esses autores observaram que a compreensão e a produção (as crianças testadas tinham 4 e 5 anos de idade) eram afetadas diferentemente pelos dois tipos de estímulo. Nas tarefas de produção, as crianças desempenharam melhor quando os estímulos usados eram objetos. Nas tarefas de compreensão, o uso de figuras facilitou o desempenho. Note-se que os autores fazem referência ao uso de diversas ('several') figuras para cada item testado, mas não especificam quantas.

Uma pergunta que se coloca diz respeito à natureza do processo de compreensão. Como foi dito acima, muitos dos estudos aqui reportados usam os resultados de testes de compreensão, somados a observações naturalísticas da produção infantil, na caracterização da chamada competência lingüística da criança. Essa competência lin-

güística se igualaria a "conhecimento de regras gramaticais", gramática aqui vista como tendo uma base puramente sintática. A preocupação seria com a compreensão sintático-morfológica de sentenças da língua consideradas isoladamente. Trata-se de uma "visão da compreensão lingüística como uma atividade mental associal, quase automática", no dizer de Bridges, Sinha & Walkerdine (1981). A essa visão da compreensão como associal, automática, puramente lingüística, se oporia uma visão da compreensão lingüística como algo dinâmico, interativo, social. No dizer de Hoogenraad, Grieve, Baldwin & Campbell (1976) "a compreensão da fala é um processo interativo que envolve não somente o conhecimento da língua, mas também a percepção crescente do contexto assim como a experiência da criança" (p.163). Essa compreensão se daria necessariamente numa situação social.

A criança nos estágios iniciais de aquisição da linguagem tem já uma experiência considerável de avaliar o que se espera em tal situação. Ela tem ainda uma experiência considerável de construir, interpretar, ou perceber o contexto mais geral: o contexto das pessoas, das coisas, do que está acontecendo, etc... Essa percepção do contexto não é um processo neutro, não-estruturado, mas depende crucialmente da experiência da criança - experiência que é em grande parte determinada socialmente, porque é muitas vezes o comportamento de outras pessoas o que predispõe a criança a atribuir importância a algum aspecto do mundo objetivo, e a construí-lo de uma maneira e não de outra. (Hoogenraad et al., p.185).

Bridges, Sinha e Walkerdine (1981) enfatizam o papel do

interlocutor adulto no desenvolvimento dessa compreensão. A criança jogaria com a informação extra-lingüística (por exemplo, seu conhecimento prévio da plausibilidade de eventos) para interpretar os enunciados adultos. O adulto estaria preparado para ajudá-la nessa interpretação, modificando, simplificando, rephraseando sua fala até que a criança compreendesse ou respondesse de forma considerada aceitável. Os autores chamam a atenção para o papel facilitador da fala materna, das "dicas" não verbais e verbais usadas pelos adultos, para os ajustamentos feitos a partir do "feedback" obtido da criança, que contribuiriam para a quase ausência de "falhas" de compreensão verificadas em interações reais, em oposição ao observado em situações experimentais.

A compreensão infantil se desenvolveria aos poucos, com a criança se tornando cada vez mais livre das "dicas" não-verbais. De respostas "primitivas", como as respostas intransitivas em que um ou ambos os participantes nomeados no enunciado adulto desempenhariam uma ação intransitiva, ou de respostas em que o agente é a criança, com a criança agindo ela mesma sobre os participantes nomeados, observadas aos 2-3 anos, a criança passaria a respostas em que a plausibilidade dos eventos é considerada, caso em que o conhecimento semântico e conceitual mais do que considerações sintáticas estariam em jogo na decisão acerca dos papéis dos participantes. Estratégias puramente sintáticas, ou preferencialmente sintáticas, só entrariam em jogo mais tarde - segundo Bridges e coautores somente a partir dos 4 anos e meio, no caso da interpretação correta, adulta, de sentenças ativas e passi-

vas. Os autores chamam a atenção para o fato de que essa idade coincide com a idade em que as crianças começam a corrigir sentenças desviantes em termos puramente sintáticos, não mais fazendo os ajustamentos semânticos observados anteriormente.

Bridges e coautores enfatizam que a compreensão não seria uma questão de tudo ou nada, mas uma questão de graus, e que os processos envolvidos na compreensão infantil não seriam necessariamente aqueles envolvidos na compreensão adulta, havendo ainda diferenças individuais nas estratégias empregadas pelas crianças. Essa diferença entre compreensão infantil e compreensão adulta é também enfatizada por Hoonengaard e colegas, que chamam a atenção para o fato de que objetos escolhidos para utilização em testes de compreensão nem sempre significarem o mesmo para a criança e para o pesquisador. Por exemplo, um objeto considerado neutro pelo pesquisador pode ser interpretado de uma determinada maneira pela criança; ou o que o pesquisador considera um tunel, pode ser visto como uma montanha ou um celeiro pela criança. A experiência da criança com o mundo dos objetos vai determinar a maneira de ela considerar esse objeto num experimento, o que pode influir no resultado obtido. Uma criança acostumada a ver e brincar com barcos de brinquedo pode interpretá-los como veículos do tipo carro ou caminhão, o que levaria a criança a fornecer uma interpretação incorreta do ponto de vista do pesquisador para ordens do tipo "Put the boat on/under the bridge".

A compreensão infantil passaria, então, por estágios tais como interpretação pragmática, interpretação semântico-pragmá-

tica, interpretação sintática, sendo a habilidade de compreender mensagens linguísticas isoladas uma aquisição relativamente tardia no desenvolvimento da linguagem. Karmiloff-Smith observa que somente após os oito anos de idade as crianças seriam capazes de interpretar consistentemente enunciados fora de contexto, confiando apenas em "dicas" linguísticas, o que, segundo a autora, seria indicação de que essas crianças teriam atingido um nível mais abstrato de competência linguística. Antes disso a compreensão infantil dependeria de múltiplos fatores em interação, fatores não apenas sintáticos mas também semânticos, pragmáticos, intonacionais, pressuposicionais, concernentes a regras dialógicas e ao contexto discursivo e situacional. Vale lembrar que, apesar das diferenças entre a compreensão adulta e infantil, esses fatores continuam atuando no processo de compreensão adulta. Estratégias de ordem puramente sintática entrariam em jogo apenas em situações especiais. O adulto também interpreta, mais frequentemente, a fala ouvida em situações de interação social do que fala isolada de contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRIDGES, A.. (1980). SVO comprehension strategies reconsidered: the evidence of individual patterns of response. *Journal of Child Language* 7:89-104.
- _____, SINHA, C. & WALKERDINE, V.. (1981). The development of comprehension. In: Gordon WELLS et al. (eds.) *Learning Through interaction. The study of language development*. Cambridge: Cambr. Univ. Press

CHAPMAN, R.S. & KOHN, L.. (1977). "Comprehension strategies in two - and three - years old: animate agents or probable events." Papers and Reports on Child Language Development 13:22-29.

_____ & MILLER, J.F.. (1975). "Word order in early two and three word utterances: does production precede comprehension?" Journal of Speech and Hearing Research 18:335-371.

CHOMSKY, N.. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.

COCKING, R.R. & McHALE, S.. (1981). "A comparative study of the use of pictures and objects in assessing children's receptive and productive language." Journal of Child Language 8:1-14.

De VILLIERS, J.G. & De VILLIERS, P.A.. (1973). "Competence and performance in child language: are children really competent to judge?" Journal of Child Language 1:11-22.

FRASER, C., BELLYGI, U. & BROWN, R.. (1963). "Control of grammar in imitation, comprehension and production." Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour 2:121-135.

HOOGENRAAD, R., GRIEVE, R., BALDWIN, P. & CAMPBELL, R.. (1976).

Comprehension as an interactive process. In: R. N. CAMPBELL & P. T. SMITH (eds.) Recent Advances in The Psychology of Language New York: Plenum Press.

KARMILOFF- SMITH, A.. (1979). Language as a formal problem-space for children. Paper prepared for the MPG/NIAS Conference on "Beyond Description in Child Language", 11-16 June 1979, Nijmegen, Holland. (xerox).

_____. (1979). Language development after five. In: Paul FLETCHER & Michael GARMAN (eds.). Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

PETRETIC, P.A. & TWENEY, R.D.. (1977). Does comprehension precede production? The development of children's responses to telegraphic sentences of varying grammatical adequacy. Journal of Child Language 4:201-209.

SACHS, J. & TRUSWELL, L.. (1976). Comprehension of two-word instructions by children in the one-word stage. Papers and Reports on Child Language Development 12:212-220.

SHIPLEY, E.F., SMITH, C.S. & GLEITMAN, L.R.. (1969). A study in the acquisition of language: free responses to commands. Language 45:322-343.

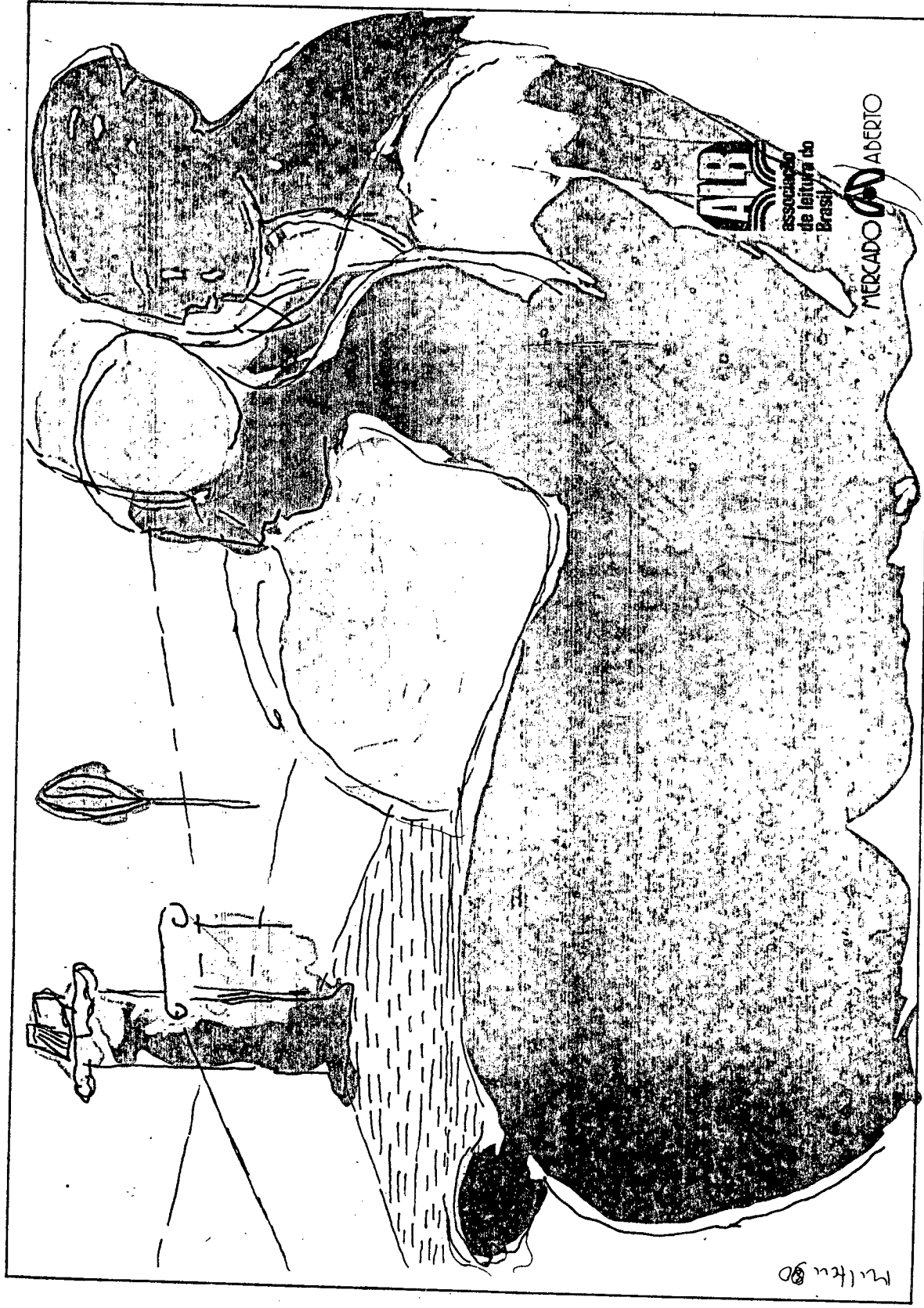
TWENEY, R.D. & PETRETIC, P.A.. (1981). On the comprehension of comprehension studies: a reply to Gleitman, Shipley & Smith's (1978) criticism of Petretic & Tweney (1977). Journal of Child Language 8:193-204.

LEITURA:

TEORIA & PRÁTICA

ANO 9
DEZEMBRO/1990
NÚMERO 16

ISSN 0102 - 387X
REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL



AR

Associação
de leitura do
Brasil

MERCADO ABERTO

MERCADO ABERTO

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA

CONSELHO EDITORIAL

Lilian Lopes Martin da Silva (coordenadora), João Wanderley Geraldi, Raquel Salek Fiad, Maria Laura M. Sabinson, Maria do Rosário M. Magnani e Milton José de Almeida.

APOIO

Faculdade de Educação/UNICAMP

PROJETO GRÁFICO

COMPOSIÇÃO E REVISÃO

Editora Mercado Aberto Ltda. - Rua da Concelção, 195 - 1º andar - Fone (0512) 21 4022 - 90037 - Porto Alegre - RS

CAPA

Milton José de Almeida

FOTOS

Celso Palermo

JORNALISTA RESPONSÁVEL

Antonio Hohlfeldt/CRB 3098

Leitura: Teoria & Prática solicita colaborações, mas reserva-se o direito de publicar ou não as matérias enviadas para a redação. Os artigos assinados serão de responsabilidade dos seus autores. Os originais de artigos (relatos de pesquisa ou experiência, estudos teóricos, resumos de pesquisas, dissertações e teses na área de leitura) deverão ter no máximo 30 laudas e os comentários, resenhas e notícias não mais de 10 laudas.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

DIRETORIA - Biênio 90/91

Presidente: Ezequiel Theodoro da Silva

Vice-presidente: Else Benetti Marques Válio

1º Secretário: Luciane Moreira de Oliveira

2º Secretário: Maria Isabel Santoro

1º Tesoureiro: Carlos França

2º Tesoureiro: Maria do Rosário M. Magnani

Redação

"Leitura: Teoria & Prática"

Associação de Leitura do Brasil

Faculdade de Educação/UNICAMP

Cidade Universitária "Dr. Zeferino Vaz"

13081 Campinas, SP - Brasil

Fone (0192) 39 7592



LEITURA:

TEORIA & PRÁTICA

ISSN 0102 - 387X

REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

*Luciane
Campina 190*

EDITORIAL

- **O Testamento Educacional de José Martí** - Tânia Maria Piacentini

2

OPINIÃO

- **Alfabetização: o compromisso renovado da universidade** - Eglê Pontes Franchi

6

ESTUDOS

- **Para que serve a escrita, quando você ainda não sabe ler/escrever?** - Maria Laura T. Mayrink-Sabinson
- **Leitura: uma possível interação** - Eduardo Calil
- **Sobre o período preparatório para a alfabetização** - Marlei Gomes do Nascimento
- **O apagamento da memória interpretativa da criança** - Maria do Rosário F. V. Gregolin
- **Considerações sobre a aquisição do discurso dissertativo** - Maria Cecília Perroni

20

26

36

45

56

LEITURAS

- **O lugar da linguagem segundo Vygotsky** - Sônia B. V. da Mota
- **Bakhtin: uma overdose de pluralidade** - Carlos Alberto Faraco

62

76

DIVULGAÇÃO

- **Manifesto da Associação Riograndense de Bibliotecários**
- **ALB: Intercâmbios Internacionais**
- **8º Congresso de Leitura do Brasil (8º COLE) - Pré-Lançamento**

81

82

82

Para que serve a escrita, quando você ainda não sabe ler/escrever?*

MARIA LAURA T. MAYRINK-SABINSON
Professora do Departamento de
Linguística Aplicada
IEL/Unicamp



Que as funções ou propósitos da escrita para os adultos letrados sejam opacos para crianças em idade pré-escolar e em fase inicial de escolarização é fato apontado e reconhecido na literatura. Stubbs (1980) afirma que "há certamente muitas funções da linguagem escrita que ultrapassam bastante a experiência infantil (. . .)" (p. 100, tradução minha). O autor discorre sobre essas funções (intelectual, administrativa, burocrática) e sua não transparência, propondo ser papel da escola explicitá-las para os aprendizes de escrita.

Reconhecida a opacidade das funções que a escrita serve ao mundo letrado, não seria o caso de nos perguntarmos como uma criança pequena, convivendo com a escrita e usuária dela, veria essa mesma escrita? Que funções e usos essa criança encontraria para a escrita, se é que algum? Convivendo com adultos letrados que fazem os mais variados usos da escrita, que usos a criança construiria para esse objeto que a cerca?

Pretendo refletir aqui sobre os usos e funções atribuídos à escrita por uma criança, no período que vai de 1 a 4

anos, e sobre o papel do adulto letrado na constituição desses usos e funções. Trata-se da minha própria filha, Lia, uma criança de classe média, filha de pais professores universitários, uma criança que convive de maneira intensa com leitores e escritores, livros e material escrito e de escrita o mais variado. Os dados que servem como base a essa reflexão foram anotados sob a forma de um diário e fazem parte de um estudo longitudinal-observacional sobre a aquisição da escrita. Devo esclarecer que não havia, de minha parte, nenhuma intenção ou tentativa de alfabetizar essa criança. O diário foi iniciado logo após a criança completar o primeiro ano de vida e se estendeu até que terminasse a primeira série na escola.

Observando-se os dados do diário, nota-se que os primeiros "usos" que a criança faz da escrita, ou de material contendo escrita, são o que se pode chamar de "usos rituais", e se constituem em incorporações de comportamentos não-verbais e verbais dos adultos observáveis em situações bem específicas e repetidas no dia-a-dia:

* Comunicação apresentada durante o IX Congresso Internacional da Alfabetização - Campinas, agosto/90

(1) – (1;10;12) – Lia com telefone de brinquedo, diz [‘neta. ‘neta. ve‘ve. ve‘ve], recebendo caneta e papel do adulto. Séria, fone no ouvido, Lia diz “uhum”, enquanto rabisca no papel.

(2) – (1;10;21) – Lia olha livro de endereços, enquanto disca o telefone de brinquedo, dizendo “sete. nove. sete. nove” (os números finais do telefone de casa).

(3) – (2;5;2) – Mãe anuncia que vai telefonar para a vovó Dazinha. Lia: “Eu telefono”. Corre para o telefone. Mãe pega o fone, Lia pega o caderno de endereços, folheia-o, aponta a escrita numa das páginas, dizendo: “Vovó Dazinha. Aqui. Achei. ‘Vovó Dazinha’ ” (dito com entonação de quem lê – fala mais lenta – seguindo com o dedo a escrita, da esquerda para a direita).

(4) – (2;7;1) – Lia brinca com a mãe, de dar remédio a um urso de pelúcia. Mãe segura o urso, fazendo com que recuse o remédio a cada vez que Lia se aproxima, Lia dando gargalhadas com a brincadeira. No decorrer da brincadeira, Lia anuncia “Preciso ver a bula” – pega um toquinho de madeira na mesinha próxima, olha fixamente e vocaliza sons sem sentido, que mãe não entende. Mãe: “O que que tá escrito af?” Lia: “ ‘Remédio para dar para ursos’ ” (como se lesse).

Ou seja, os atos de “ler” e de “escrever” nomes e números são incorporados como parte da situação de “falar ao telefone”; o “ler a bula” como parte da situação de “dar/tomar/passar remédio”. Essas são situações frequentemente

vivenciadas pela criança e pelos adultos que convivem com ela, e os adultos em questão têm por hábito consultar agendas telefônicas, dizer em voz alta o número do telefone ao discá-lo ou ao atendê-lo (e é o sete-nove final do telefone de casa que Lia repete ao discar; ver ex. (3)), consultar bulas de remédios que são usadas pela criança, etc.

Até cerca de 2 anos e 5 meses, o que se observam são esses “usos rituais”. Aos 2 anos, 5 meses e 22 dias acontece, pela primeira vez, um uso do ato de ler cujo objetivo parece ser o de “seduzir” a mãe, convencendo-a a deixar que a criança mantenha a posse de um objeto:

(5) – (2;5;22) – Mãe tenta pegar um vidro de perfume das mãos de Lia. Lia: “Não! Vô lê aqui! Vô lê aqui! (afasta-se da mãe, segurando o vidro, aponta o rótulo, passa o dedo pela escrita, falando como se lesse) ‘Perfume. Per-fu-me.’ Viu?”

O mesmo parece acontecer alguns meses depois.

(6) – (2;10;13) – Lia brincava com um lápis e mãe o pega. Lia protesta e ganha o lápis de volta, olha a escrita no lápis, apontando-a, e diz: “Aqui. Lia.” (fica com o lápis)

É interessante apontar que esse último exemplo foi observado cerca de 4 meses após a entrada da criança para a escola, ocasião em que os seus objetos foram marcados com o seu nome. Na ocasião Lia fez perguntas a respeito do nome escrito nos objetos – “Quisso

aqui?” – recebendo explicações como “Eu tô escrevendo Lia aqui, pra todo mundo saber que isso é da Lia.” ou “Eu tô pondo o seu nome pra ninguém pegar a sua lancheira.”

O exemplo (6) difere do exemplo (5): neste a criança garante a posse do objeto por protestar com um “Não!” a que se segue uma “explicação” “Vô lê aqui!”, e a própria “leitura” que nada mais é que uma “rotulação” do objeto mesmo; naquele, a leitura se segue à retomada do objeto. A leitura aqui – e o que é lido não é mais um rótulo do objeto, mas o nome da própria criança – parece ser feita para garantir a posse, uma vez retomado o objeto, e não simplesmente para manter a posse de algo já em suas mãos.

Qual seria a origem desse uso que a criança faz do ato de ler? Uma explicação talvez se encontre no próprio “jogo de sedução” armado pelo adulto, um jogo no qual o adulto, mais especificamente a mãe, constitui com a criança um interesse e uma atenção para com a escrita. Em Mayrink-Sabinson (1989) tentei mostrar como esse interesse e atenção pela escrita são constituídos. Atribuindo à criança um interesse pela escrita, a partir da observação de comportamentos da criança que aponta/passa o dedo por escritas salientes – que *momentaneamente e por razões externas* (cor, tamanho das letras, contraste, etc.) atraem sua atenção – o adulto passa a agir como se a escrita realmente interessasse à criança – aproxima-se, retoma o gesto de apontar/passar o dedo sobre a escrita, lê essa escrita, destacando-a, assim, pelo *gesto* e pela *fala*. O comportamento do adulto em relação à escrita é igualmente

retomado, incorporado pela criança. O adulto passa a não esperar pela criança e sua atenção momentânea, mas ele mesmo tenta atrair a atenção da criança para a escrita, apontando-a, destacando-a, (re)alçando-a, lendo para a criança. Nesse "jogo", que envolve proximidade física, atenção irrestrita da mãe à criança e sua atenção à escrita, constitui-se o interesse pela escrita – a criança é "seduzida" pelo adulto e pela escrita, mas ela logo reverte o "jogo", passando de "seduzida" a "sedutora". Um dos primeiros usos que a criança faz da escrita seria um uso que visa a "seduzir" o adulto, a obter sua atenção, sua proximidade, o contato com ele – o adulto acaba preso à própria teia que ajudou a armar. . .

Esse uso da escrita como "instrumento de sedução" vai aparecer mais explicitamente em situações como as seguintes:

(7) – (2;10;13) – Depois de "briga" com os pais, que passam a fingir não prestar atenção nela, Lia deita-se sobre um jornal aberto no chão e passa a apontar a escrita nele, "lendo": "Aqui. 'Lia Mayrink Sabinson'. 'Mamãe Mayrink Sabinson'. 'Papai Mayrink Sabinson'.", e continua falando mais baixo, como se lesse, até que os adultos falem com ela.

É interessante apontar que a observação (7) se deu no mesmo dia que a (6), quando o ato de ler o próprio nome no lápis parece funcionar para seduzir o adulto, convencendo-o a permitir que a posse do lápis fosse mantida.

(8) – (2;10;15) – Mãe, após ver os trabalhos da escola que Lia trouxera para

casa, senta-se para ler o relatório da professora. Lia traz um livro e requisita leitura, insistindo até que a mãe pare de ler o relatório e passe a ler para ela.

(9) – (2;11;21) – Mãe com amigas, todas no quarto, onde havia livros em cima da cama. Lia pega um e pede "Lê pra mim, lê!", insistindo. Mãe convence-a que não dá para ler, porque precisa conversar com as visitas. Logo que as visitas saem, Lia diz: "Agora vamos ler, né? Você lê pra mim."

(10) – (2;11;27) – Visitas, todos conversam na sala, Lia insiste com a mãe para que leia, recebendo recusa. Lia leva os livros para J. (um dos visitantes), depois de choramingar algumas vezes "Ninguém lê pra mim! Ninguém lê!" J. começa a ler para Lia, e quando comete um engano, lendo "mede palma" por "mede palmo", Lia corrige "Não! É mede palmo! Cê tá lendo errado!" J. se corrige e continua a leitura, que é logo interrompida por Lia: "Você sabe a história da Galinha Ovolina?" J.: "Não!" L.: "Você sabe a história do passarinho vermelho?" J.: "Não!" L.: "E a do Maneco Caneco?" J.: "Também não sei." L.: "Então, depois você lê, tá?"

(11) – (3;1;11) – Mãe fala ao telefone, conversa comprida. Lia pega um cartão de aniversário e passa a "ler" (sílabas sem sentido) em voz bem alta e perto da mãe, para obter sua atenção.

O que há de comum nestas e noutras situações em que Lia parece estar usando a escrita (pedidos de leitura, ou "leituras" que ela mesma faz) para

seduzir o adulto e obter sua atenção é que nelas, por razões variadas, a mãe se ocupa de outras coisas ou pessoas, negando à Lia uma atenção a que ela, como filha única, está acostumada. Lia provavelmente já se deu conta, ou começa a se dar conta, de que a mãe atenta, imediatamente, a cada vez que ela "lê" e quase sempre atende seus pedidos de leitura – afinal, não se trata de uma mãe qualquer, mas de uma mãe interessada em aquisição de escrita e que tem que colher os seus dados. . . A estratégia de ler ou requisitar leitura para obter a atenção do adulto é, portanto, uma construção conjunta, freqüentemente utilizada, mas de maneira alguma a única estratégia de obter atenção. Lia se vale também das birras, das estripulias, do mexer em coisas proibidas como toda criança pequena.

A situação descrita em (10) mostra como Lia consegue "seduzir" um outro adulto, obtendo um "leitor" – portanto, alguém que interage com ela e lhe dá atenção irrestrita – com suas "queixas" de "Ninguém lê pra mim!", e como consegue manter esse "leitor" no seu papel, com perguntas engenhosas: "Você sabe a história –?" A partir das respostas negativas, Lia conclui com um "Então, depois você lê, tá?" Uma pergunta mais direta, como "Depois você, lê tal e tal histórias?", seria muito mais passível de receber uma resposta negativa – algo que a criança já vivenciou quando a mãe, cansada de tanto ler histórias, responde com um "Não" a pedidos semelhantes. . . Lia seduz e prende J. no papel de "leitor" oferecendo-lhe a oportunidade de saber histórias que ele mesmo diz não conhecer. . .

A situação descrita em (10) parece indicar ainda que a criança começa a construir a idéia de que se pode saber algo que se desconhece lendo a respeito – de que a escrita pode ser usada com a função de informar(-se).

Uma observação interessante foi anotada aos 3 anos, 2 meses e 21 dias:

(12) – (3;2;21) – Lia vai vestir um short, nota escrita (nome dela), mostra-a à Z. (uma visita), dizendo: “Aqui. Aqui tá escrito pra ninguém pegar, viu?” Mãe: “É? E o que que tá escrito aí?” Lia: “ ‘Lia Mayrink Sabinson. Pra ninguém pegar’ ” (olhando a escrita e usando uma entonação de quem lê).

A “leitura” que Lia faz nada mais é que uma incorporação das explicações que lhe foram dadas quando da sua entrada para a escola a respeito dos objetos marcados com seu nome. E essa não foi a única ocasião em que Lia recebeu essas explicações, conforme a observação (13) mostra:

(13) – (2;9;0) – Lia pede ao pai para ver a capa de um disco que ouviam. Aponta algo na capa do disco (não vi porque estava distante), perguntando “Quem quem esse?” Pai: “Rossini” – Lia volta a apontar: “Que que isso aqui?” Pai: “É o meu nome.” Lia: “Pra que?” Pai: “Eu pus o meu nome aí pra ninguém roubar o meu disco.”

Essas “explicações” que os adultos fornecem à criança sobre por que colocam nomes próprios nos objetos vão levar a criança a constituir a idéia de que “a escrita do nome próprio num objeto

qualquer torna-o propriedade pessoal” – e Lia vai-se valer dessa idéia quando, por volta dos quatro anos e meio, aprende a escrever o próprio nome: ela passa a colocá-lo nos objetos que deseja, reclamando depois direitos de proprietária. . . É o que ela faz, por exemplo, com uma borracha que uma amiga da mãe esqueceu em casa.

Mas o interesse maior do exemplo (12) está em que, se se sabe que Z. é uma aluna de pós-graduação, que costuma ocupar minha atenção em longas sessões de orientação realizadas em casa, pode-se ver no comportamento de Lia não mais uma simples “exibição de conhecimento”, mas principalmente um objetivo de “seduzir” Z. e a própria mãe, garantindo-lhes a atenção.

A partir dos 3 anos e 4 meses, os atos que se praticam com a escrita passam a ser usados não mais apenas para seduzir/obter/garantir a atenção do adulto, mas para convencer o adulto ou uma outra criança de alguma coisa que é do interesse próprio:

(14) – (3;4;1) – Lia com pasta de dentes que veio no saquinho de presentes que ganhou do Papai Noel da escola, quer usá-la, mas a mãe comenta que ela não vai gostar da pasta, que é diferente da usual. Lia: “Vou sim. Olha aqui. (aponta a escrita na embalagem e “lê”) ‘Pasta de dentes bem gostosa!’ ”

(15) – (3;4;22) – Lia queria o carro de Thiago (primo de 3 anos e 11 meses) e ele se recusa a dar. Lia insiste um pouco, depois desiste, pega caixas vazias em que vieram as bonecas que ela ganhou no Natal dizendo que vai brincar

com elas. Thiago pede uma das caixas para ser garagem do carrinho, mas Lia se recusa a dar. Os dois discutem a respeito da caixa. Durante essa discussão, Lia aponta escrita na caixa e passa a ler “razões” para não dá-la a Thiago (“ ‘Caixa para criança; não é para meninos’ ”). Thiago retruca, apontando também outra escrita na mesma caixa e lendo também “razões” para obtê-la. (Mãe deitada, com febre, assiste à cena – os dois estavam sentados no chão do quarto, a certa distância. Houve uma troca de “argumentos”, lidos e apontados na escrita da caixa, um tentando convencer o outro sobre quem ficaria com ela.)

Nos dois exemplos citados, uma escrita já pronta serve como suporte para uma “leitura” que traduz um interesse da criança e parece ter como objetivo convencer o outro a ceder a esse interesse. A escrita adquire, então, um “poder” – “Olha aqui” ESTÁ ESCRITO, E SE ESTÁ ESCRITO É PORQUE É: “Não adianta dizer que eu não vou gostar dessa pasta porque está escrito ‘pasta de dentes bem gostosa’, nem venha me dizer que você quer essa caixa porque nela está escrito ‘caixa para criança’ e você não é criança, você é menino, e também está escrito que ‘não é para meninos’ ”. A escrita é invocada, “lê-se” o argumento. À autoridade da escrita não se espera contestação! (Sobre esse “poder” da escrita, ver Lévi-Strauss, 1970, e Gnerre, 1985.)

É interessante observar aqui como o “falar como se lesse” de Lia reflete já uma imagem da linguagem escrita, constituída nos dois anos de exposição a inúmeras leituras do mais variado tipo de

material escrito. Algumas dessas leituras, como por exemplo a leitura de instruções sobre como usar um determinado remédio ou tratar/montar um determinado brinquedo, podem ter sido a fonte em que a criança foi se basear para constituir essa idéia da “autoridade” da escrita (“Esse remédio é para pingar no nariz, não é para passar no dodói”).

Cerca de três meses mais tarde Lia passa a se valer também do “ato de escrever” (ou do agir como se escrevesse) com um objetivo semelhante. A primeira observação de uma situação em que a criança “escreve” como se tentasse se valer de uma “autoridade” da escrita ocorre pouco depois de uma “briga” de Lia com o pai:

(16) – (3;7;18) – Lia escrevendo na cadernetinha – ouço-a dizer que vai escrever uma carta para o pai e, em seguida, enquanto rabisca o papel: “Papai. Eu adoro você. Mas num pode ficar brigando comigo não!”

Como o pai não estivesse presente no momento, e a mãe estivesse a certa distância e não diretamente envolvida com a criança, pode-se tomar o que Lia diz enquanto garatuja o papel mais como um desabafo que propriamente uma tentativa de convencer a partir de uma “autoridade” atribuída à escrita. A criança se propõe, no entanto, a escrever uma *carta* – e cartas têm *destinatários*. Lia sabe disso, porque no período vivencia intensamente a troca de cartas entre os pais e os avós distantes, apesar de ela não ter se preocupado em entregá-la ao pai. A observação que se segue, no entanto, anotada apenas dez dias depois,

evidencia claramente essa tentativa de convencimento a partir da “autoridade” da escrita:

(17) – (3;7;28) – À noite, falávamos sobre hora de ir para a cama, eu dizendo que Pablo (um amiguinho) vai para a cama cedo. Lia: “Eu devia ir pra cama cedo, né? Eu queria ir cedo!” Mãe: “Então! Tá na hora! Agora tá cedo. O Pablo já foi dormir.” Lia: “Não! Eu queria ir cedo. Junto com você.” Mãe: “Mas a mamãe vai pra cama é tarde!” Lia: “Então eu queria ir tarde, junto com você e o papai.” Mãe: “Mas menina precisa ir pra cama cedo, pra crescer e ficar forte.” (Enquanto conversávamos, Lia rabiscava formas circulares no papel em que antes ela estivera fazendo “as letras de todo mundo”, e ia virando a folha – nesse ponto da conversa ela faz ziguezagues pequenos no canto superior da folha e mostrando-os diz: “Oh! Está escrito aqui. ‘Menina vai pra cama tarde para não crescer!’ ” (com entonação de quem lê)).

Cerca de dois meses depois, atos de “leitura” em que se apela à “autoridade” da escrita começam a aparecer em situações de “faz de conta”:

(18) – (3;9;24) – Mãe e Lia brincando de “bruxa” – Lia: (para a mãe no papel da “bruxa”): “Eu vou dormir agora. Você vem e bate na bunda com sua vassoura, tá?” Faço o combinado, e quando Lia “acorda” finjo não ter sido eu (também parte do combinado). Lia: “Me dá o cartão.” Finge pegar algo no meu colo e, de mão aberta, olhando para mim sempre, ela “lê”: “ ‘A bruxa

malvada bateu na sua bunda.’ ” (1ª vez) e “ ‘A bruxa malvada bateu na sua bunda outra vez’ ” (2ª e 3ª vezes em que a brincadeira se repetiu).

No caso do exemplo (18), o apelo à “autoridade” da escrita se faz não no sentido de convencer alguém de alguma coisa, ou talvez no sentido de convencer alguém a não mentir – no caso a “bruxa-mãe” que finge não ter batido; esse apelo à “autoridade” se faz mais no sentido da “veracidade” da escrita: “apesar de não ter visto, porque eu fingia dormir, eu *sei* o que você fez *porque está escrito e a escrita não mente*”. Uma das funções da escrita é fornecer informações – e as informações obtidas da escrita são fonte de “poder”. Lia parece indicar já estar se apercebendo disso. E a observação seguinte é mais um indício.

(19) – (3;11;6) – À noite, Lia comentava com o pai por que não gostara da visita feita pela manhã ao Museum of Natural History, onde vimos uma exposição sobre lobos (muitos lobos empalhados – Lia insistiu em sair logo, parecia amedrontada). Lia: “Não gostei porque lobo come gente!” O pai argumentava que não. Lia então citou a evidência para sua afirmação: “Come sim! Comeu Chapeuzinho Vermelho!” Pai: “Comeu nada! Isso é só história!” Lia: “Comeu sim! Eu li!” (em tom muito convincente, dando o papo por encerrado).

Para a criança, portanto, a escrita não é essa coisa fria, que “perpetua a memória”, “permite a história”, “possibilita a quebra de barreiras de tempo e espaço”, “cria a burocracia”, etc. A

vez)
un-
e a

o à
no
ma
cer
ka-
sse
en-
sar
ir,
ito
ies
las
ite
ar
ão

o-
ra
of

a-
e-

r-

t-

a

u

u

u

,

t

t

.

:

escrita é “mágica” e “poder”, ela aproxima, liga, ela permite a interação e a interlocução, ela dá poderes a quem a manipula, oferecendo argumentos irrefutáveis. Ela também serve para consolar:

(20) – (3;11;19) – Tempestade forte. Norman, o cachorro do avô, todo encolhido, tremendo, deitado no chão da cozinha. Lia, aflita, tentando consolá-lo, falando com ele: “Num precisa ter medo! Chuva é só uma nuvem que bate na outra! Chuva é água! É só água, viu, Norman? Num precisa ter medo!” Depois diz “Vô contá uma historinha pra você, Norman.” Vai ao quarto e volta com o livro *Tuca, vovô e Guto*. Senta-se ao lado do cachorro e passa a “ler” para ele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes Tropiques*. New York: Atheneum, 1970. (Tradução de John Russell do original francês *Tristes Tropiques*. Paris: Librairie Plon, 1955).
- MAYRINK-SABINSON, M. L. T. “Os papéis da interação e do interlocutor adulto na constituição da escrita como objeto de atenção da criança”. Texto apresentado no II Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Campinas, 1989. (mimeo)
- STUBBS, M. *Language and Literacy. The Sociolinguistics of Reading and Writing*. London, Routledge & Kegan Paul, 1980.



LEITURA:

TEORIA & PRÁTICA

ANO 5
JUNHO/1986
NÚMERO 07

ISSN 0102 - 387X
REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL



MERCADO  ABERTO



LEITURA: TEORIA & PRÁTICA

EQUIPE EDITORIAL

Ezequiel Theodoro da Silva, Hilário Fracalanza, Lilian Lopes Martin da Silva, Marli Pinto Ancassuerd, Olga Molina e Raquel Maria de Almeida Prado.

APOIO

Faculdade de Educação/UNICAMP

COLABORAM NESTE NÚMERO

Ivete S. Kist Huppés, Paulo Bragatto Filho, Maria Laura T. Mayrink-Sabinson, Raquel Salek Fiad, Sevita, Elvira Eliza França, Luis Camargo, Odília Clark Peres Rabello, Olga Molina, Gláucia D'Olim Maroti Ferro, Aleksandar Jovanović.

PROJETO GRÁFICO

COMPOSIÇÃO E REVISÃO

Editora Mercado Aberto Ltda. — Rua Santos Dumont, 1186 — 90230 Porto Alegre - RS
Fone (0512) 22 8822.

ILUSTRAÇÕES E DIAGRAMAÇÃO

Marco Cena/Face Arte

JORNALISTA RESPONSÁVEL

Antonio Hohlfeldt/CRB 3098

Leitura: Teoria & Prática solicita colaborações, mas reserva-se o direito de publicar ou não as matérias enviadas para a redação. Os artigos assinados serão de responsabilidade dos seus autores. Os originais de artigos (relatos de pesquisa ou experiência, estudos teóricos, resumos de pesquisas, dissertações e teses na área de leitura) deverão ter no máximo 30 laudas e os comentários, resenhas e notícias não mais que 10 laudas.

REDAÇÃO

"Leitura: Teoria & Prática"

Associação de Leitura do Brasil

Faculdade de Educação, UNICAMP

Cidade Universitária "Dr. Zeferino Vaz"

13081 Campinas, Estado de São Paulo, Brasil

Fone (0192) 39 1301 Rm. 2253.

Preço do exemplar: Cz\$ 28,00

LEITURA

TEORIA & PRÁTICA

ISSN 0102 - 387X

REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

EDITORIAL

"Horizontes mais otimistas para o ensino da leitura" 2

ARTIGOS

"A Obra Infantil de Joel Rufino dos Santos", Ivete S. Kist Huppés 3

"Valores e Valores na Atual Literatura Brasileira para Crianças e Jovens",
Paulo Bragatto Filho 11

"Refletindo sobre a Alfabetização", Maria Laura T. Mayrink-Sabinson 15

"Ensino da Língua Materna: gramática x leitura e redação?",
Raquel Salek Fiad 21

CONTO

"Colcha de Retalhos", Sevita 25

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

"Quando a leitura do outro precede a leitura do texto: exercício de
criatividade pedagógica", Elvira Eliza França 28

"O Ventilador e a Flor — a expressão plástica do excepcional", Luis Camargo 33

PESQUISA

PESQUISA CONCLUÍDA: "A Biblioteca e a Leitura de Crianças e Jovens",
Odília Clark Peres Rabello & outros 36

RESENHAS

"Uma Leitura Oportuna", Olga Molina 43

"Um Guia de Estímulo à Leitura", Gláucia D'Olim Maroti Ferro 45

"Leitura: abordagem psicolinguística da aprendizagem e de suas variáveis",
Aleksandar Jovanović 47

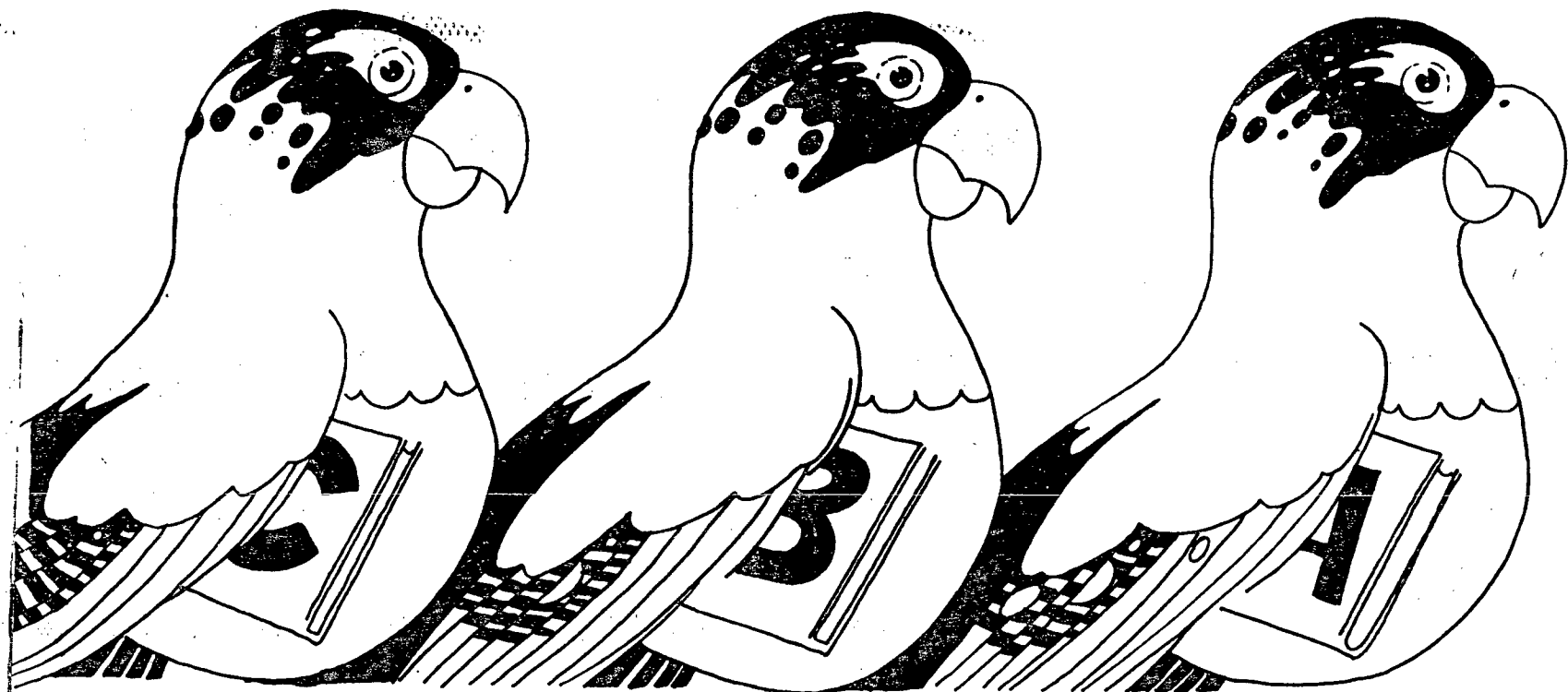
ATUALIZAÇÃO 49

DIVULGAÇÃO

"Bibliotecas da Fundação Cultural de Curitiba" 51

"1º Seminário Anual de Leitura da Região Nordeste" 54

Outros Eventos e Atividades 56



REFLETINDO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

MARIA LAURA T. MAYRINK-SABINSON — UNICAMP — DLA/IEL

"Ler é traduzir os símbolos escritos em símbolos orais" — esta concepção, altamente questionável, sustenta as aulas de leitura nas séries iniciais do 1.º grau. Tudo indica que os professores confundem a leitura com a reprodução oral do texto pelo aluno. Leitor ou papagaio? Leitor ou agulha de vitrola, como diz a autora? Este trabalho de Maria Laura Mayrink-Sabinson indica alguns caminhos concretos para a orientação da leitura nas séries iniciais. É urgente uma mudança de ótica, de mentalidade e de procedimentos nesse nível de ensino à medida em que a alfabetização é, sem dúvida, a base para a formação dos leitores.

*Texto apresentado como palestra de abertura no III SEMA (Seminário Municipal de Alfabetização), promovido pelo Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba, de 08 a 13 de abril de 1985.

Muitas são as causas a que se pode atribuir o analfabetismo, a repetência e a evasão escolar: as condições subumanas de vida, a desnutrição de grande parte da população escolar, o descaso das autoridades para com o problema educacional refletido nas verbas insignificantes, na situação precária dos prédios escolares, na superpopulação das salas de aula, no salário de fome do professor, na sua formação deficiente, etc. . . Sua solução escapa à alçada do professor, dependendo antes de mudanças político-sócio-econômicas. Uma pergunta se impõe: interessa ao governo, à classe dominante, que toda a população se alfabetize realmente? Se, de repente, todas as crianças matriculadas nas 1^{as} séries fossem aprovadas, onde seriam elas colocadas? Haveria vagas para todas nas séries seguintes? Se, de repente, todos os cidadãos desse país passassem a ser leitores fluentes, críticos, e capazes de colocar seus pensamentos, suas reivindicações sob a forma escrita, o que aconteceria?

Além das causas acima citadas e de outras que não me ocorreram, gostaria aqui de falar sobre uma que, acredito, estaria ao alcance de um professor de boa-vontade solucionar. Entendo que uma das causas da repetência, da evasão, e do conseqüente analfabetismo se origina justamente de uma compreensão inadequada, incorreta, do que venha a ser alfabetização. Gostaria, então, de propor algumas reflexões sobre a alfabetização, como vem sendo tratada pela escola,

como considero interessante tratá-la numa tentativa de mudar um pouco o que aí está.

Proponho que comecemos a refletir sobre "O que é alfabetizar?" Alfabetizar é levar uma criança (ou adulto) a ler e a escrever uma escrita que é alfabética, ou seja, uma escrita que se baseia em relações sons da fala/sinais gráficos. Preocupando-nos com a natureza do sistema de escrita de que nos utilizamos, esquecemo-nos de nos indagar sobre o que venha a ser "levar alguém a ler e a escrever". O que é ler? O que é escrever?

Para tentar uma resposta, seria inicialmente importante considerar-se o papel da escrita numa sociedade como a nossa. A escrita está presente em cada momento de nossas vidas. Vivemos cercados de escrita. Com nossos olhos e mentes de indivíduos alfabetizados já nos tornamos incapazes de perceber as possíveis dificuldades que possa vir a ter um indivíduo analfabeto para se mover num mundo dominado pela escrita. Na verdade passamos a acreditar que a coisa é tão transparente que não possa haver dificuldade, por exemplo, em perceber a relação escrita/oralidade. Como alfabetizados é para nós difícil imaginar que, antes que se venha a perceber essa relação, outras questões se coloquem: o que é escrita? o que é ler? o que é escrever? que usos se fazem da escrita e da leitura?

O que é ler?, por exemplo. Posso dizer que uma criança, aquela que recita corretamente todas as palavras escritas numa página mas depois não sabe dizer o que estava escrito ali está lendo? No meu entender, leitura envolve a compreensão do lido, a apreensão do significado na página escrita, caso contrário não passa de simples decodificação de letras em sons da fala. Assim, alguém que

esteja efetivamente lendo está também entendendo o que lê. Como pode uma criança chegar a recitar corretamente todas as palavras escritas e ao final não saber o que ali estava escrito? (caso não tão raro, se se atenta para as queixas de professores dos mais diversos níveis). Como estaria a escola levando as crianças a lerem sem apreenderem o significado da escrita? Afinal, leitura e interpretação de textos constam como objetivos no currículo de 1^a série. Por que esses objetivos não são alcançados?

Pelo que tenho observado, a ênfase na escola é na chamada parte mecânica da leitura. A resposta à pergunta "O que é ler?" parece ser, para a escola e mais especificamente para a 1^a série: "ler é conhecer as relações letra/som da fala e reproduzi-las". Independente de método de alfabetização (questão que não pretendo discutir), a ênfase é em levar o aluno a conhecer as relações letra/som, a decodificar em sons da fala as letras impressas. Essa ênfase transparece nas práticas escolares: na cobrança de uma "pronúncia correta" (que acaba por ser uma pronúncia artificial, que nada tem a ver com a pronúncia real do aluno ou do professor — por exemplo, mesmo quando o aluno e o professor falem [tu'maci] ou [pi'new] o aluno será levado a pronunciar [to'mate] ou [pnaw] durante a leitura); na cobrança da leitura de todas as palavras escritas, não se admitindo, por exemplo, o uso de uma palavra sinônima, a omissão de palavras (mesmo que desnecessárias à apreensão do significado do texto), a introdução de uma palavra que não esteja efetivamente escrita, a inversão na ordem das palavras (mesmo que a ordem usada não altere em nada o significado), na proibição total da "adivinhação", mesmo

que inteligente e pertinente; na exigência da leitura em voz alta, aliás a única forma de leitura nas séries iniciais da escolarização para muitas crianças. A correção da leitura do aluno apontaria sempre para a importância da correta decodificação em sons: se está escrito "O cachorro pretinho saiu correndo" e a criança lê "O cachorro preto saiu correndo" ela é corrigida do mesmo modo que outra que lesse "O cachorro pertinho saiu correndo", não importando que o significado tenha sido mantido na leitura da primeira criança e modificado na leitura da segunda. Aliás, a criança raramente tem a oportunidade de perceber por si mesma se o que leu faz ou não sentido — a correção é geralmente imediata, não se proporcionando à criança a oportunidade da autocorreção. Eu diria que todas essas práticas escolares enfatizam uma visão de leitura como pura decodificação de letras em sons.

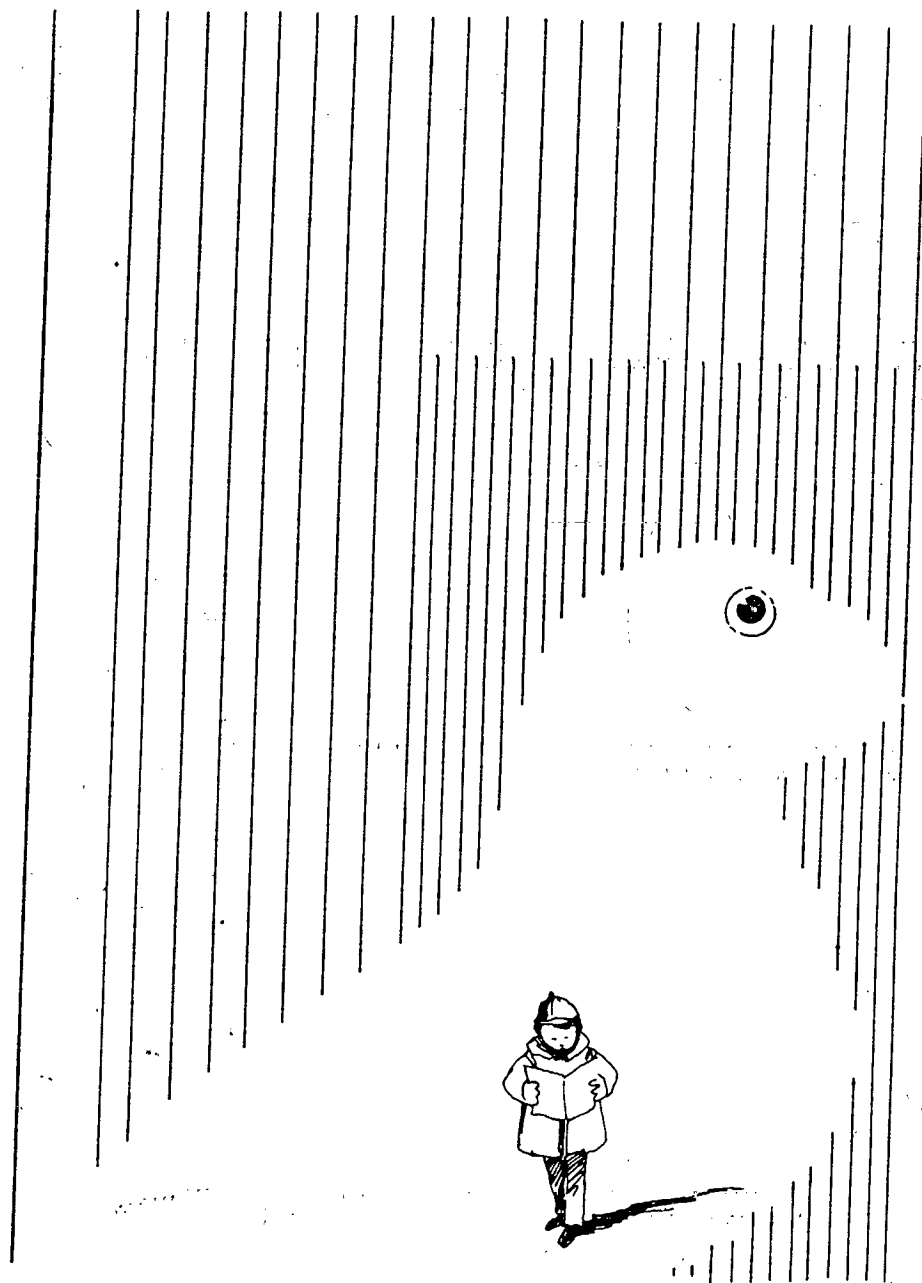
Isso para não se falar que o único material de leitura a que o aluno tem acesso é, na maioria das vezes, a cartilha — a mesma para todos os colegas da classe. E, se pensarmos nos "textos" das cartilhas, independente de qual cartilha, veremos novamente que a ênfase é na decodificação em sons — a repetição de sílabas, as rimas, a quase total ausência de um fio narrativo, de coerência, a falta de interesse dos "textos" criados artificialmente com a única intenção de levar o aluno a fixar as relações letra/som. Quantas escolas têm bibliotecas? Quantas salas de aula contam com um cantinho de leitura, onde a criança possa encontrar material diversificado e interessante para ler?

Apesar de tudo, muitas crianças, ao finalizar o ano escolar, estão lendo e são capazes de interpretar o que leram. Quem são

essas crianças? Será que elas realmente aprenderam a ler com compreensão, em busca do significado do que está escrito, na escola? A escola se preocupa em conhecer a história de contato com a escrita de cada criança? Claro que para que se tenha essa preocupação é necessário acreditar-se que a criança é um ser que pensa, que levanta hipóteses sobre os objetos que a cercam, que testa essas hipóteses — as hipóteses da criança deixam-se entrever nos "erros" que cometem, nas perguntas que fazem aos adultos. Sabemos que as crianças, filhas de pais que lêem, que têm livros em casa, são alfabetizadas mais facilmente do que aquelas cujos pais são analfabetos e cujo contato com a escrita vai se restringir basicamente à escola. Ora, as primeiras já tiveram a oportunidade de se fazer perguntas e de fazê-las aos adultos que as cercam, sobre o que vem a ser ler? para que ler?; já tiveram a oportunidade de observar quem lê, quando, de que maneiras. Já observaram atos de leitura sendo praticados, oral e silenciosamente — já tiveram a oportunidade de perceber que se pode ler só com os olhos, algo nada evidente para muitas crianças que só admitem a possibilidade da leitura oral, principalmente depois de passarem um ano assistindo e praticando apenas atos de leitura com voz. Essas crianças já tiveram a oportunidade de manusear livros e outros materiais de leitura. A escola não precisa ensinar a elas como pegar um livro, abri-lo, como tratá-lo. Já tiveram a oportunidade de ouvir histórias lidas para elas, assim como de assistir à leitura de outros materiais escritos (bulas, cartas, receitas, rótulos de produtos) — já sabem, portanto, que numa bula de remédio não se vai encontrar escrita uma história infantil ou notícia de jornal, por exem-

plo. Essas crianças já tiveram a oportunidade de ver sentido nos atos de leitura, de perceber os usos que os adultos fazem da leitura, de perceber que há significado no que está impresso.

E a criança que só vai ter contato com material de escrita e leitura na escola? Claro que devemos levar em consideração que, também essa criança não chega a zero quilômetro na escola. Ela já terá visto cartazes pela rua, rótulos de produtos, escrita em sacos de supermercado, letreiros de ônibus, etc. — afinal vivemos numa sociedade marcada pela presença constante da escrita. Essa criança já terá também testemunhado o embaraço de seus pais analfabetos diante da escrita. Ela é igualmente um ser "pensante", levantador de hipóteses sobre o que vê e experimenta. Uma diferença, no entanto, estaria nas possibilidades que teve de formular suas hipóteses sobre a escrita, e nas suas próprias oportunidades de colocá-las em teste. A que atos de leitura teria tido a oportunidade de assistir? Se ela vem de um meio analfabeto ou semi-alfabetizado não terão sido muitas. Onde vai ela encontrar respostas às questões que porventura lhe tenham ocorrido sobre a escrita? Essa criança entra para a escola, torna-se aluno, recebe seu primeiro livro, talvez o único que verá durante todo o ano escolar, submete-se a todas as práticas acima citadas. No decorrer do ano escolar ela só terá a oportunidade de observar atos de leitura escolares, sendo praticados pela professora ou colegas, e seu contato se restringirá a "textos" que não primam pelo interesse, pela coerência e significado — ela só poderá vir a formar a idéia de que ler é decodificar em sons todas as letras escritas. O ato de ler não terá para ela outro sentido que o



de algo que se pratica na escola, para ser corrigido pela professora. A “pronúncia correta” que lhe é exigida nada tem a ver com sua fala normal. Esta, aliás, é geralmente estigmatizada pela escola como “incorreta” e “imprópria”. Para que a alfabetização realmente aconteça para essa criança, faz-se necessário que a escola:

1) Aceite a sua variedade de fala como válida e trabalhe a partir dessa aceitação na sua tentativa de levá-la ao padrão lingüístico escolar. Do ponto de vista lingüístico, é preciso lembrar, não existem variedades boas ou más, corretas ou incorretas — é a sociedade que estabelece os valores atribuídos às diferentes falas, marcando umas como aceitáveis e desejáveis (geralmente aquelas faladas por quem detém o poder), e outras como inaceitáveis, incorretas, indesejáveis (a fala da classe dominada). É preciso lembrar também que estudos recentes sobre a aquisição da linguagem oral têm demonstrado a importância da interação adulto-criança na constituição da linguagem pela criança: a mãe, sintonizando-se com os interesses da criança, atribuindo-lhe intenções, incorporando seu comportamento lingüístico e não-lingüístico, negociando com ela significados — a criança, por sua vez, incorporando total ou parcialmente a fala e o comportamento maternos, nessa situação de sintonia e aceitação mútua. Como esperar que a criança que fala uma variedade não-padrão venha a adquirir a variedade padrão da professora, se esta começa por tolher a liberdade da criança de se comunicar, não aceitando, corrigindo a cada momento a fala dessa criança? Na situação de sala de aula, já por natureza assimétrica, um novo fator de assimetria se soma. Nessa situação, em que só é válida a fala da escola,

representada pela fala da professora, em que a sintonia entre os interlocutores não acontece, como esperar que a criança venha a incorporar a variedade da escola? O máximo que pode acontecer é a criança falar de certa maneira para não vir a ser punida a cada momento com correções, mas o mais provável é que se cale, que se sinta incapaz, que incorpore a atitude de não-aceitação de sua própria fala e a fala dos que lhe são mais próximos, que venha a se representar e aos seus pares como inferiores e incapazes.

2) É necessário que a escola aceite que a criança é um ser que pensa, que levanta hipóteses sobre o que vê, observa, manipula, etc . . . Nesse caso, a escola terá que deixar de considerar o chamado "aluno normal" como sujeito do ensino (o aluno abstrato que só existe na cabeça do professor), e passar a considerar o "aluno real", que está sentado à frente da professora. Cada criança terá tido uma experiência de vida diferente e, portanto, não é de se esperar que todas estejam num mesmo estágio de desenvolvimento, que todas conheçam as mesmas coisas sobre a escrita. A escola deve trabalhar no sentido de descobrir quais são as hipóteses dessas crianças sobre o objeto escrita, processando um ensino mais individualizado em que o crescimento de cada criança seja considerado. É importante que se veja a alfabetização como um processo. A escola deveria levar em consideração o fato de que, para algumas crianças, o espaço a percorrer entre as hipóteses com que iniciam sua alfabetização formal e as hipóteses pressupostas pela escola é muito menor que para outras (provavelmente a maioria da população escolar). Assim, uma criança que teve a oportunidade de interagir com indivíduos leitores/

escritores, e de manipular material de escrita e de leitura, entraria provavelmente para a escola com idéias do que seja ler, escrever, dos usos sociais da leitura e escrita, dos conteúdos usuais dos diferentes portadores de texto, e, talvez até já tenha percebido que o sistema de escrita que usamos relaciona-se com a fala — uma hipótese com que a escola trabalha desde o início e que não é assim tão óbvia para a criança como parece a nós adultos alfabetizados. Essa criança já terá formado uma idéia sobre a significatividade dos atos de ler e escrever, e estará, assim, melhor preparada para enfrentar a ênfase posta pela escola na chamada parte mecânica da leitura/escrita sem, no entanto, perder de vista uma busca de significado no que lê e sem abrir mão da transmissão desse significado no momento em que escreve. O caminho que essa criança tem a percorrer para que a escola o considere alfabetizado é certamente bem menor que aquele a ser percorrido por uma criança que dependa inteiramente da escola para vir a entender o que vem a ser ler e escrever.

O que acontece, geralmente, é que a escola, por não levar em consideração o aluno real que a frequenta, e por avaliar o desempenho da população escolar em termos do desempenho de uma abstração que é o chamado aluno normal, não consegue perceber o progresso feito por cada criança, desconsiderando-o no momento da avaliação. Ou seja, o aluno é avaliado em termos de se alcançou ou não certas metas propostas pela escola (domínio de dificuldades ortográficas, transferência de letra de imprensa para letra cursiva, flexão de substantivos, separação de palavras em sílabas, etc.) e nunca em termos do que ele cresceu, durante o ano escolar,

em sua compreensão do que venha a ser o objeto escrita. Um aluno que nunca havia antes segurado um lápis é considerado, no momento da avaliação final, da mesma maneira que outra criança que já escrevia o nome com letras bem traçadas ao ingressar na escola, mesmo que essa segunda criança termine o ano onde começou (escrevendo apenas o próprio nome) e a primeira seja agora capaz de segurar corretamente o lápis e traçar com clareza o seu nome. Que uma ficou estacionária e a outra caminhou uma boa distância não é levado em conta, geralmente. É portanto imprescindível que a escola comece a prestar atenção ao aluno real, às suas idéias sobre leitura/escrita ao entrar na escola e durante o ano escolar, ao seu progresso real, para avaliá-lo mais justamente. Os rótulos de repetente, atrasado, renitente não são nenhum favor à criança. Assim rotulada ela acaba por se convencer da sua própria incapacidade, incorporando a opinião da escola, e por parar pelo caminho, evadindo.

3) No que diz respeito especificamente à leitura, é necessário rever-se as estratégias de correção e as práticas consagradas da leitura em voz alta, com a cobrança de leitura palavra-por-palavra e a exigência da "pronúncia correta". Se pensarmos nos leitores adultos: quem lê em voz alta? quando? com que finalidade? Veremos que o normal para um adulto é ler silenciosamente. Claro que o indivíduo semi-alfabetizado não consegue se libertar do hábito de pronunciar cada palavra que lê, mesmo quando tenta ler sem voz — um defeito de se esperar da alfabetização que enfatiza a decodificação em sons. O leitor realmente fluente raras vezes lança mão da leitura com voz. E, quando o faz, tem

uma razão para fazê-lo. Na escola a criança é obrigada a ler em voz alta sempre — e, se ela não teve a oportunidade de assistir a atos de leitura silenciosa pode formar a idéia de que a leitura com voz é a única forma de leitura possível. Seria a leitura em voz alta a única maneira de se verificar se uma criança está ou não lendo? E se a criança contasse o que leu? (claro que nesse caso o texto da leitura teria que ser algo passível de ser contado). E se ela apontasse onde está escrita alguma palavra, a pedido? Ou escrevesse alguma coisa sobre a leitura que acabou de fazer? Acredito que, com alguma imaginação, se encontrarão maneiras outras de se saber se uma criança está lendo; a leitura oral não é a única. E, por que não criar uma razão para a leitura oral?

Quem já se preocupou em observar um leitor fluente lendo em voz alta teve a oportunidade de verificar que a leitura nunca, ou raramente, é feita palavra-por-palavra. Palavras são omitidas, outras substituídas, outras ainda têm a sua ordem invertida, etc... Às vezes um período inteiro é resumido em palavras que nada tem a ver com as que estão efetivamente no papel. E a nossa experiência de leitura sem voz nos mostrará, se refletirmos sobre ela, que não lemos palavra-por-palavra, ao contrário, apreendemos o significado do texto passando por cima das palavras que estão escritas. Quase nunca, se alguma vez, lançamos mão da decodificação em sons. Pesquisas sobre o processo de leitura em adultos fluentes mostram que estes raramente lançam mão da decodificação em sons. Ao ler o adulto trata a escrita alfabética como se ela fosse ideográfica, lendo em busca do significado, processando a informação visual de unidades maiores do que

palavras, usando seu conhecimento do mundo, seu conhecimento prévio do assunto e da língua para antecipar e processar o que está na página escrita. Já se falou que a leitura adulta tem muito mais de adivinhação que de decodificação em sons. Na verdade, de que me adianta a habilidade de decodificar em sons quando me deparo com palavras cujo significado desconheço? A capacidade de “adivinhar”, de inferir o significado da palavra pelo contexto em que ela ocorre, será muito mais valiosa que a habilidade de decodificar palavras em sons. E essa habilidade de adivinhar o significado de palavras pelo contexto, que eu saiba, não é trabalhada pela escola (mesmo porque a tendência na alfabetização é a de trabalhar com palavras isoladas, fora de contexto). Por que temos dificuldade, como leitores, em ler algo como *inspequitativa*? Se lêssemos decodificando em sons não nos deveria tomar tempo reconhecer aí o que a ortografia convencionou escrever *expectativa*. Se lemos decodificando em sons, porque é difícil para a professora entender o que o aluno escreve quando ele usa uma ortografia idiossincrática, baseada nas relações letra/som que inferiu do que lhe foi ensinado?

O que estou tentando mostrar é que as práticas favorecidas pela escola, além de desviarem a atenção da criança do significado do que está escrito para a forma escrita (levando a criança à idéia de que ler é apenas decodificar em sons) não consideram as estratégias de leitura adulta, fluente, que mais tarde vão ser cobradas dos alunos das séries mais avançadas.

4) É importante, portanto, que seja desenfaturada a chamada leitura mecânica, ou, pelo menos, que não se leve o aluno a

acreditar que decodificação em sons é leitura, para que a escola não continue a formar alunos que “lêem como agulha de vitrola”, aqueles que “vão passando pela trilha e produzindo sons” sem serem nunca capazes de entenderem o que leram ou, pelo menos, de perceberem que há algo a entender numa página escrita. Uma maneira de se fazer isso seria dissociando os momentos dedicados a aprender as relações letra/som dos momentos dedicados à LEITURA — aqueles em que a criança teria acesso a livros e materiais escritos diversos e diferentes da cartilha, que ela consultaria sem cobranças de leitura em voz alta, na medida do seu interesse; aqueles em que ela escutaria leituras interessantes feitas pela professora ou algum companheiro, em que leria o que acabou de escrever para um colega, ou aquilo que o colega acabou de escrever, etc.

Para terminar, voltemos às perguntas do primeiro parágrafo: interessa à escola fazer isso? Interessa à escola formar leitores que saibam o que é leitura e escritores, escrivinhadores, que saibam o que é escrever, o que é e para que serve a escrita?



CADERNOS DE ESTUDOS LINGÜÍSTI- COS 11



*Encontro Internacional
de Filosofia da Linguagem
Conferências e Comunicações
Parte II*

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Coordenador de Publicações: João Wanderley Geraldi

Cadernos de Estudos Linguísticos

Conselho Editorial

Cláudia Thereza G. de Lemos

Rodolfo Ilari

João Wanderley Geraldi

Departamento de Linguística

Caixa Postal 6045

13081 - CAMPINAS - SP - BRASIL

DATILOGRAFIA: Rogério Eduardo Furquim

Luís Antonio dos Santos

PEDE-SE PERMUTA

CADERNOS DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS 11
2º semestre - 1986

SUMÁRIO

Apresentação/ 05

V - O DIÁLOGO E A ESTRUTURA DA LINGUAGEM

DOROTHEA FRANCK

Sentenças em turnos conversacionais: um caso de 'double-bind' sintático/ 09

DANIEL L. EVERETT

O diálogo e a seleção de dados para uma gramática/ 21

GENEVIEVE ESCURE

A cópula em belizano: um caso de mudança semântica/ 39

VI - O DIÁLOGO, A INTERSUBJETIVIDADE E A MENTE

KUNO LORENZ

A intencionalidade e sua dependência da linguagem/ 57

ANDREW WOODFIELD

Comunicar acerca do conteúdo de outras mentes/ 65

MARIA DA PENHA VILLELA-PETIT

Que significa "falar consigo mesmo"?/ 77

JOHN STEWART

O insight central de Martin Buber: implicações para a sua filosofia/ 89

VII - TIPOS DE DIÁLOGOS

GILLES GASTON GRANGER

Discutir ou convencer: uma abordagem a um estudo pragmático das linguagens da ciência/ 105

FERNANDO GIL

Ciência e controvérsia/ 117

TAMAR KATRIEL

'Desabafo' como um ritual verbal em discursos israelenses/ 129

KONRAD EHlich

Discurso escolar: diálogo?/ 145

VIII - RUPTURA NO DIÁLOGO

DANILO MARCONDES DE SOUZA FILHO

O diálogo em crise/ 175

JEAN-LUC PETIT

Do esboço a ruptura do diálogo/ 187

MARCELO DASCAL

A relevância do mal-entendido/ 199

A INTENCIONALIDADE E SUA DEPENDÊNCIA DA LINGUAGEM

Kuno Lorenz (Universidade de Saarland)
(Tradução de Maria Laura T. Mayrink-Sabinson)

Pesquisas recentes e intensivas sobre a comunicação não-verbal estabeleceram a communis opinio (pelo menos entre aqueles que tentam explicar os fenômenos lingüísticos dentro de um modelo pragmático da ação comunicativa) de que a referência a intenções é necessária para uma explicação adequada dos atos de fala básicos. Entretanto, mesmo admitindo-se uma maior adequação de tal modelo mentalista à descrição, e possivelmente à própria explicação, dos processos comunicativos que a de seus predecessores behavioristas, o problema central da metodologia filosófica moderna, ou seja, prover conjuntos efetivos de condições de verdade para as sentenças -- neste caso aquelas que contêm expressões para conceitos mentais -- reaparece como um obstáculo aparentemente intransponível.

Este problema metodológico pode ser formulado de uma maneira mais geral: a metalinguagem científica, explicitamente desenvolvida para a tarefa de compreender a base pragmática da linguagem-objeto ordinária, carrega seus traços pragmáticos próprios. Assim, para ser pragmaticamente consistente, ela deve já expressar aquilo que está para descrever, ou, para usar termos wittgensteinianos, ela precisa mostrar o que vai dizer ao dizê-lo. Portanto, não se pode partir de construções conceituais que se baseiem em conceitos tais como 'ação', 'desejo', 'crença', e semelhantes, para definir o conceito de 'ação-signo convencional' como uma explicação potencialmente adequada de um 'ato de fala' (cf. Meggle, 1981). Essas construções todas se apóiam na sua adequação descritiva, graduada, aos fenômenos assim conceitualizados. Tal adequação, entretanto, só pode ser intuitiva se se deseja evitar uma regressão infinita a construções conceituais adicionais.

Uma alternativa possível é tentar apresentar os próprios objetos de interesse, por exemplo, produzindo exemplos de atos de fala científicos, acompanhando-os da afirmação de que qualquer um é capaz de 'ver' seus traços paradigmáticos. Esta abordagem não é, no entanto, satisfatória quer no caso de atos de fala quer no de ações em geral: produzir não garante compreender (no sentido mais fraco de 'ser capaz de reproduzir'). Uma outra alternativa (a saber, tentar dividir as ações em suas partes, a partir das quais se reconstituam as ações originais) leva igualmente a um beco sem saída. Embora tal procedimento nos permita dar uma explicação à estrutura interna

de uma ação mostrando-a, e não dizendo-a, uma compreensão das ações constituintes seria ainda pressuposta (Schneider, 1975).

Ambos os procedimentos são portanto insuficientes para nos levar a um conhecimento completo de nossas habilidades linguísticas. O primeiro pode ser denominado a abordagem descritiva, uma vez que todas as ações (=construções) aparecem apenas no nível conceitual. A segunda abordagem se denominará construtiva, porque requer uma compreensão dos elementos e dos passos que levam a ações estruturadas.

Um exemplo lógico e simples das abordagens descritiva e construtiva, respectivamente, será útil aqui. Tomemos uma fórmula logicamente composta, por exemplo $A \Leftrightarrow a \wedge b$. É possível descrever esta fórmula usando a descrição definida $\mathcal{U}(x)$, por meio de uma certa forma proposicional $\mathcal{U}(x)$ sobre o domínio das expressões, onde $\mathcal{U}(x)$ é definido por: $\mathcal{U}(x) \Leftrightarrow x$ é linearmente composto de $a, \wedge, \neg, b$ nesta ordem.

Pode-se ainda axiomatizar esta noção sintática de composição linear (=concatenação), de tal maneira que a resposta à questão da existência ou não de $\mathcal{U}(x)$ pode ser dada em termos de derivação lógica a partir dos axiomas.

Alternativamente, pode-se simplesmente construir a fórmula A segundo as regras de um cálculo adequado à formação de fórmulas bem-formadas.

Enquanto a abordagem descritiva ('dizer') requer prova da existência (única) do objeto descrito, a abordagem construtiva ('mostrar') é por si mesma a prova da existência do objeto construído. Ambas as abordagens se baseiam na concatenação: no primeiro caso, precisamos conhecer o conceito de concatenação, e onde e como aplicá-lo; no segundo, seguimos as regras, isto é, precisamos entender as regras de concatenação para sermos capazes de concatenar.

Denomino um domínio completo da primeira abordagem de metacompetência: esta consiste em conhecer os meios de assegurar a verdade de proposições sobre objetos. Um domínio completo da segunda abordagem seria a objetocompetência (object-competence), isto é, o conhecimento dos objetos por suas representações adequadas.

A objeto-competência só pode ser adquirida na presença dos objetos em questão. Quer construamos literalmente os objetos, quer apenas os percebamos, lidar com objetos inclui os atos de fala apropriados para que se possa travar conhecimento com eles. O uso de atos de fala aqui é um caso de fala de acompanhamento (accompanying speech) (linguagem engastada na atividade humana) não de fala a respeito de algo, como no nível da metacompetência.

A meta-competência, por outro lado, aparece primariamente na ausência dos respectivos objetos: ela é precisamente o instrumento, a nível de signos, que serve para contrabalançar a falta de 'conhecimento por familiaridade' (acquaintance) (Russell, 1963), substituindo-o pelo 'conhecimento por descrição'.

A questão seguinte é a da interrelação destes dois tipos de conhecimento. Usando a terminologia de Granger (1986), eles podem ser entendidos aproximadamente como resultado do discurso 'didático' e do discurso 'epideitico' ¹, respectivamente, desde que todas as ações adicionais relevantes, inclusive não-linguísticas, tais como organizar experimentos, traçar esboços, andar em roda para chamar a atenção para

alguma coisa, etc, sejam devidamente incluídas em tais discursos. Percebemos como a meta-competência depende da objeto-competência: sem esta última, não pode-se garantir que nossos instrumentos linguísticos retenham seu significado próprio, podendo inclusive perdê-lo totalmente. (Isto de fato explica porque critiquei acima o uso de conceitos mentais na explicação conceitual de atos básicos). A objeto-competência por sua vez, depende da meta-competência, uma vez que, sem ela, os parceiros em comunicação perderão sua percepção do sucesso ou fracasso ao se comunicar (o que serve para ilustrar as deficiências da abordagem construtiva).

Portanto, não é suficiente fornecer simplesmente uma construção de certos objetos (= proposições) a nível de linguagem, como na abordagem descritiva. É de importância crucial considerar sua 'relação' ao nível objeto, para assegurar sua verdade. Correlativamente, os objetos não podem ser representados a nível objeto: sua representação depende também dos meios linguísticos que nos permitem descrevê-los de modo preciso, determinando-os assim.

A interrelação da meta-competência e da objeto-competência pode ser compreendida como a relação entre responder as perguntas sobre 'o que é verdadeiro' e responder a perguntas sobre 'o que existe'. Estas são as versões epistemológica e ontológica, respectivamente, da questão de como os dois níveis, o dos objetos e dos signos, o do mundo e o da linguagem se separam e se unem no domínio que eu gostaria de rotular, usando a expressão de Wittgenstein, o domínio dos jogos de linguagem (tanto ordinária quanto científica) ². Isto está em acordo com a metodologia pragmática de C.S. Peirce, segundo a qual a construção de uma teoria dos signos é um esforço combinado: envolve uma teoria da designação assim como uma teoria dos designata (Peirce, 1931-1963: 5.257).

Tentei, em trabalhos anteriores (Lorenz 1970, 1980 e 1981), desenvolver tal teoria dos jogos de linguagem, baseando-me em idéias de G.H. Mead (mas elaboradas semioticamente). Meu ponto de partida é um modelo de uma situação de diálogo em que duas pessoas estão engajadas em ensinar e aprender. Tudo o que fazem se resume em repetir e imitar de forma que inicialmente nenhuma diferenciação de ator e ação, ou de ação e resultado de ação ocorre (com o objetivo de evitar associações errôneas, utilizarei o termo 'pré-ação' para caracterizar este estado inicial).

Deste ponto de partida, isto é, uma espécie de comunicação não-verbal e primitiva, tem lugar o desenvolvimento tanto da linguagem ordinária quanto da linguagem científica. Durante o trabalho de construção da linguagem científica, por assim dizer, superpondo-se à linguagem mais elementar (e obviamente fictícia) que se refere unicamente a 'pré-ações', decidimos já sobre a maior parte do que, mais tarde, será tratado como pressuposições lógicas e ontológicas de uma linguagem - o que Bach (1981) chamou a 'metafísica de uma linguagem natural em uso'.

O problema da descrição deste processo posterior de reconstrução é que a linguagem da descrição é alguma linguagem natural 'padrão', já em uso e que, por isso, é muito mais desenvolvida, sintética e semanticamente, do que a linguagem a ser descrita enquanto ainda está no processo de sua construção.

Portanto, se queremos dar conta desta construção adequadamente, será necessário introduzir certos mecanismos que garantirão que a descrição em cada estágio não dependa daqueles traços da estrutura sintática e semântica da linguagem da descrição, os quais ainda não pertencem à estrutura da linguagem construída. Por exemplo, a diferença entre termos particulares e gerais dentro da linguagem da descrição não deveria ser relevante na descrição do estágio de construção, em que a linguagem elementar, fictícia, se refere unicamente a 'pré-ações'. Esta diferença deveria ser explicitamente introduzida na linguagem elementar. Para esse fim, eu introduzirei a distinção particular/geral no nível elementar de ações não-analisadas como sendo a distinção entre esquema e realização. Estes termos descritivos referem-se a diferenças tais como as existentes entre uma vez, uma vez mais, ainda mais uma vez..., que são adquiridas de maneira prática em situações de imitação repetitiva (= repetição imitativa) a respeito de qualquer 'pré-ação' ³.

Os signos lingüísticos são os meios que gradualmente desenvolvemos, no decorrer de nossa evolução, para articular a dependência mútua de esquema e realização com respeito a qualquer 'pré-ação'. Torna-se possível dizer qual objeto geral pertence a qual objeto particular, isto é, que conceito cobre um certo exemplo ou por qual exemplo certo conceito é exemplificado. Através da linguagem, algo particular atua como um símbolo de algo geral -- um 'dictum' Peirceano --- e, inversamente: através da linguagem, algo geral atua como um aspecto de algo particular; esta última é do que trata a tradição hermenêutica na filosofia da linguagem.

Em outras palavras: baseando-nos nos diferentes pontos de vista dos dois indivíduos apresentados acima na discussão das 'pré-ações', podemos fazer a distinção da seguinte maneira: a primeira pessoa desempenha uma 'pré-ação', a outra pessoa reconhece (=compreende) esta mesma 'pré-ação'. Este processo de reconhecimento nada mais é que tratar a realização reconhecida da mesma maneira que os desempenhos produzidos anteriormente durante a situação de ensino-aprendizagem. Atingimos assim a capacidade de articular a identidade de 'pré-ação', que é comum a todos os diferentes pontos de vista a respeito do desempenho.

Usando alguns resultados recentes de Goodnan (1978), podemos dizer que o reconhecimento não é mais que um caso de citação: reconhecermos uma 'pré-ação' desempenhando outra 'pré-ação' (geralmente perceptual) com a 'pré-ação' original como seu objeto. Por exemplo, pode-se citar a natação imitando o ato de nadar, ou, num estágio posterior, produzindo o enunciado nadar. Este uso de desempenho vocal é uma ação-signo, mas não ainda uma ação-signo verbal. Para se alcançar este estágio final, precisamos cortar os laços que mantêm as ações-signos, ligadas como sintomas, às entidades que elas significam como partes, tornando-as 'pré-ações' de si mesmas, tornando-as símbolos.

É um fato empírico a respeito da subespécie homo sapiens sapiens que suas 'pré-ações' vocais, mais que seus gestos ou outro comportamento, evoluíram historicamente chegando a 'pré-ações' independentes, naquilo que conhecemos atualmente como expressões lingüísticas. Como símbolos para 'pré-ações' (aqui no sentido geral

de 'totalidades', abrangendo todos os pontos de vista do desempenho como partes), estas 'pré-ações' vocais serão chamadas articuladores. Este termo acentua o fato de que elas não mostram ainda nenhuma das diferenciações familiares que caracterizam as expressões lingüísticas, incluindo aquelas entre palavra e sentença, e entre classes de palavras diferentes. Deveremos ter em mente, além disso, que, durante a evolução natural e social da humanidade, estas 'pré-ações' vocais devem ter-se afigurado (pelo menos no início) como algo artificialmente adicionado às 'pré-ações', como rótulos de identificação externos que permitem reconhecê-las, comparáveis, por exemplo, ao uso de anéis na identificação de pássaros individuais.

Como antes, os 'articuladores' são aqui também introduzidos através de situações de ensino-aprendizagem de nível mais alto, em particular pelo que se conhece como o ato de fala de predicação. A função resultante de um 'articulador' como um símbolo de uma 'pré-ação' é permitir a realização (um certo ponto de vista de desempenho) das 'pré-ações', a ser entendida, na presença do 'articulador', como uma realização exatamente daquele esquema de 'pré-ação', sem que seja necessário recorrer, naquele momento a uma introdução da 'pré-ação' uma situação de ensino-aprendizagem.

Nosso domínio totalmente desenvolvido da linguagem tende a esconder o próprio processo pelo qual adquirimos este domínio: este processo intimamente entrelaçado com o diálogo como desempenho e reconhecimento de ações e 'pré-ações'. Para corroborar isto, eu poderia acrescentar a afirmação bem fundamentada de Davidson (1980:236) de que: "há muitas razões para afirmar ... que estabelecer a correção de uma atribuição de crença não é mais fácil que interpretar a fala de um homem", ou mesmo, como Davidson afirma explicitamente pouco depois, que, "ambos os problemas são idênticos" (236). Suponha agora que o mesmo se mantém, mutatis mutandis, para os desejos; a tarefa que nos resta é a de introduzir as intenções em nível tão básico como aquelas no qual as ações ('pré-ações') são desempenhadas e reconhecidas, isto é, no nível das ações e ações-signos, onde já se tornou seguro usar 'articuladores'. Se considerarmos P o 'articulador' de uma tal ('pré') ação (podemos pensar no 'buscar lajotas' do exemplo famoso de um jogo de linguagem no § 2 das Investigações Filosóficas de Wittgenstein), o procedimento teria grosseiramente o seguinte resultado: duas pessoas aprenderam que enunciar P, isto é, um desempenho da ação-signo P por uma pessoa, é seguido por um desempenho de uma ação P pela outra; o segundo desempenho será chamado a intenção do primeiro. O tratamento de 'intenção' como um predicado de dois lugares sobre desempenhos, onde um desempenho é o desempenho de uma ação-signo, provaria, então, que falar de intenções depende da disponibilidade de ações-signos.

Concluirei minha apresentação com algumas indicações apenas esboçadas sobre como obter este resultado ⁴. Inicialmente, devemos lembrar que desempenhar uma ação-signo é basicamente um reconhecimento de uma ação que não é ela mesma desempenhada mas, como dito anteriormente, tornada disponível quando escolhermos um ponto de vista de desempenho. Podemos inclusive nos observar ao fazer algo; nós sempre agimos e 'atuamos' (como num palco) ao mesmo tempo.

Em seguida podemos distinguir duas ordenações a respeito dos dois de-

semprenhos de uma ação e de sua articulação, a ação-signo. Quando o desempenho de uma ação-signo sucede o desempenho da ação, a ação-signo aparece como uma afirmação P.; quando esta ordem é invertida, a ação-signo aparece como uma ordem: P!. Conseguimos, então, duas direções de adequação básicas que podem ser usadas na classificação de atos de fala. Agora, devemos estar cientes de que fazer uma afirmação ('dizer') pode ser considerado expressar ('mostrar') uma habilidade (própria ou alheia), ou seja, aquela de desempenhar uma ação. A ação em questão é precisamente aquela da qual se declarou que um exemplo ocorreu; de modo análogo, pode-se dizer que emitir uma ordem pressupõe a habilidade correspondente.

Da mesma forma, e finalmente, usando o meta-predicado constativo afirmar e o meta-predicado diretivo fazer com que aplicados à sentença núcleo Isto é P., podemos derivar corretamente a representação linguística dos dois atos de fala em questão, ou seja, o constativo: Eu afirmo é P. e o diretivo: Você faça com que isto seja P. Além disso, esses atos de fala podem ocorrer como razões para a afirmação P. e a ordem P! respectivamente; e (como afirmações que necessitam razões são denominadas asserções, e ordens necessitando razões obrigações) o diretivo é uma razão para a asserção P., no sentido em que posso demonstrar que um estado de coisas é realizado através do diretivo; dessa forma este uso do diretivo é também uma explicação.

Da mesma forma, o constativo é uma razão para a obrigação P!, no sentido de que posso tornar o conteúdo de uma ordem manifesto por mostrar minha habilidade de executá-la: desta forma, este uso do constativo é também uma regulação.

Embora os dois casos acima, explicação e regulação, tenham sido tratados apenas de forma bastante primitiva, espero ter-lhes dado uma idéia de como construções e descrições podem ser interrelacionadas através da introdução de jogos de linguagem tanto de modo pragmático quanto de modo dialógico. Fazer isto nos permitirá incorporar os argumentos válidos apresentados pelas duas maneiras de explicar nossas habilidades linguísticas: as abordagens behaviorista e mentalista.

NOTAS

- 1 - Observe-se que seus outros tipos de discurso, polêmico e heurístico, não resultam em conhecimento.
- 2 - Jogo de linguagem é tomado aqui no sentido amplo, naturalmente, incluindo traços linguísticos e não-linguísticos, entre os últimos, o de 'conteúdo', representando atividades não-linguísticas.
- 3 - Obviamente, tais 'pré-ações' são o equivalente pragmático dos 'traços universais' (feature universals) de Strawson (1959), pelo menos no que diz respeito a seu aspecto geral; a apresentação de Strawson, no entanto, omite seu aspecto particular como algo em igualdade de condições com o aspecto geral das 'pré-ações'.

- 4 - Para algumas distinções importantes ao 'definir' ações e objetos em termos de 'pré-ações' ou ao 'dividir' a classe dos articuladores em nominadores (termos singulares) e predicadores (termos gerais), com que não é possível lidar aqui, remeto o leitor a minhas publicações mencionadas acima.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACH, E. 1981 "Beyond formal semantics". Paper read at the International Encounter on the Philosophy of Language, Campinas-SP, Brazil.
- DAVIDSON, D. 1980 "Psychology as philosophy". In D. Davidson. Essays on actions and events. Oxford: Clarendon Press, 229-239.
- GOODMAN, N. 1978 Ways of worldmaking. Hassocks. Sussex: The Harvester Press.
- GRANGER, G. 1986 "Discutir ou convencer". Neste volume, p. 105-116.
- LORENZ, K. 1970 Elemente der Sprachkritik: Eine Alternative zum Dogmatismus und Skeptizismus in der analytischen Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- _____. 1980 "Sprachphilosophie". In H.P. Althaus, H. Henne, H.E. Wiegand (eds.). Lexikon der germanistischen Linguistik. Tübingen: Max Niemeyer, 1-28.
- _____. 1981 "Semiotic stages in the genesis of individuals". Fundamenta Scientiae 2:1.45-53.
- MEGGLE, G. 1981 Grundbegriffe der Kommunikation. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- PEIRCE, C. 1931-1963 Collected papers I-VI, edited by C. Hartshorne and P. Weiss. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- RUSSEL, B. 1963 "Knowledge by acquaintance and knowledge by description". In B. Russell. Mysticism and logic and other essays. London: George Allen and Unwin, 152-167.
- SCHNEIDER, H.J. 1975 Pragmatik als Basis von Semantik und Syntax. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- STRAWSON, P.F. 1959 Individuals: An essay in descriptive metaphysics. London: Methuen and Co..

EUNICE PONTES
MARIA BEATRIZ N. DECAT
organizadoras

3

ENSAIOS DE LINGÜÍSTICA

CADERNOS DE LINGÜÍSTICA E TEORIA DA LITERATURA

FACULDADE DE LETRAS DA UFMG
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
E TEORIA DA LITERATURA

SUMÁRIO

Prefácio

M^{te} Laura Trindade Mayrink-Sabinson (UFMG)

O Contexto da Interação Mãe-Criança
e a Interpretação Materna 9

Rosália Dutra (UFMG)

MUDANÇA DE CÓDIGO:

Por uma Abordagem Lingüística 23

Hugo Mari (UFMG)

Possibilidades de Representação Formal da
Noção de Quantidade através da Decomposição Lexical 35

M^{te} Beatriz Nascimento Decat (UFMG)

INTERROGATIVA MÚLTIPLA: Condições sobre
o Movimento do Sintagma Interrogado 56

Vanda de Oliveira Bittencourt (UFMG)

Considerações sobre as Condições Sintáticas da
Posposição do Sujeito em Português 72

M^{te} Elizabeth Fonseca Saraiva (UFMG)

O Transporte dos Advérbios de Modo em Português 87

Eunice Souza Lima Pontes (UFMG)

The Distinction between Persons
and Things in Portuguese Pronouns 97

Eunice Souza Lima Pontes (UFMG)

On "Deep and Surface Anaphora" 105

Mário Alberto Perini (UFMG)

A Função da Repetição no
Reconhecimento de Sentenças 111

Maria Cristina Magro (UFMG)

ANÁLISE CONTRASTIVA E ANÁLISE DE ERROS:
Um Estudo Comparativo 124

Laura Perrela Parisi & Mariza Vieira da Silva

É Possível Operacionalizar o Ensino de Redação? 134

Anexo – Texto Integral 141

Maria Laura T. Mayrink Sabinson

O contexto da interação mãe-criança e a interpretação materna¹

I. A literatura (pós-Bloom, 1970) em aquisição da linguagem tem feito referências ao contexto em que os enunciados infantis ocorrem como o meio para se chegar a uma interpretação desses enunciados. O adulto levaria em conta fatores do contexto extra-lingüístico (incluindo o próprio comportamento não-verbal da criança) para prover uma interpretação para a "fala" infantil: Parece não haver, entretanto, estudos específicos desse contexto ou de fatores contextuais que possam estar motivando as interpretações maternas. Uma consulta bibliográfica aponta numerosas referências ao papel do contexto, mas são poucos os trabalhos em que se encontra uma explicitação maior do que seja esse contexto. Entre esses posso citar Lewis & Freedle (1973), Stern (1974), Olney & Scholnick (1978).

II. O que me propus a fazer, em minha dissertação de doutorado, foi uma tentativa de descrição do contexto em que as interações entre mães e crianças em fase inicial de aquisição da linguagem ocorrem e de descrição das habilidades comunicativas não-verbais dessas crianças, conforme vistas pelas mães. Aqui tratarei apenas da descrição do contexto geral em que acontece a interação mãe-criança. Para uma discussão das habilidades comunicativas não-verbais da criança e seu papel na interpretação materna veja Mayrink-Sabinson (1980).

III. Os dados primários da pesquisa foram obtidos de video-tapes de

três pares de mãe-criança, em três situações que constituem rotina na vida desses pares: brincadeira, alimentação, e banho². Os informantes são norte-americanos, tendo o inglês como língua materna. As três crianças são primogênitas do sexo feminino, e pertencem à classe média baixa.

As interações de Melinda (17 meses) e Alicia (14 meses) com suas mães foram gravadas num único dia. Jennifer teve a situação de brincadeira gravada aos 16 meses e a de alimentação gravada aos 18 meses. As três crianças se encontravam na fase de enunciados de uma palavra, e, das três, Melinda era a que apresentava desenvolvimento lingüístico mais avançado, considerando-se evidência desse desenvolvimento o fato de ela ter um vocabulário mais extenso de palavras reconhecíveis no modelo adulto e de usá-las em contextos variados. Alicia era a menos desenvolvida lingüisticamente, produzindo poucos sons identificáveis como palavras do inglês adulto.

IV. Dados secundários foram obtidos de entrevistas com mães, as quais foi mostrado um video-tape especial contendo episódios retirados dos video-tapes originais, sete meses após a gravação, bem como uma fita cassette contendo vocalizações infantis retiradas igualmente dos video-tapes. Essas entrevistas constituíram-se numa rica fonte de dados sobre fatores contextuais determinantes da interpretação materna, bem como sobre "teorias de desenvolvimento lingüístico e geral" que as mães desenvolvem.

V. A observação e análise inicial dos video-tapes (num total de três horas e 19 minutos gravados) mostrou que as situações de brincadeira, alimentação e banho se subdividem em unidades interativas menores. Se as mudanças de atividade, deslocamentos espaciais, mudanças no foco de atenção e interesse (verificado por mudança de foco visual) são levadas em consideração, unidades estruturalmente diferentes dentro dessas situações gerais podem ser estabelecidas. Por exemplo, durante a situação de brincadeira, se a criança ou sua mãe pegam um livro, abrem-no, e passam a apontar figuras no livro, vocalizar e obter respostas do outro membro do par, a abertura do livro pode ser considerada uma marca do início de uma unidade de interação menor dentro da situação de brincadeira ("leitura do livro") — uma unidade com características próprias, na qual certos comportamentos específicos por parte tanto da criança como da mãe são observados. Ao fechar o livro, deixá-lo cair, afastar-se dele, a mãe ou a criança podem terminar essa unidade, passando então a uma outra unidade diferente dentro da situação geral.

VI. Quatro tipos diferentes de unidades menores foram observadas na situação de brincadeira, comuns às três crianças, cada um deles apresentando características próprias:

(a) jogos — caracterizados pela presença de turnos bem marcados, sujeitos a regras e ao desempenho de "papéis" específicos pelos membros do par. Os jogos têm fronteiras bem marcadas — se um dos "jogadores" deixa de executar o seu turno, quebrando assim uma regra do jogo, este termina.

Considerando-se o "papel" de cada "jogador," os jogos podem ser subcategorizados em:

(i) jogos em que há reversibilidade de "papéis" — um jogo como "troca de objetos" se caracteriza pelo fato de cada membro do par se suceder no papel de "doador" e "recebedor" do objeto.

(ii) jogos em que há irreversibilidade de "papéis" — por exemplo, num jogo de "pular da escada" (que se repetiu quatro vezes em pontos diferentes do video-tape de Jennifer) a criança desempenhava o papel de "pulador", enquanto a mãe cabia o de "contador". A mãe contava "One-two-three", após a criança ter subido no degrau e se voltado, estabelecendo contato visual com a mãe³. A contagem de "três" a criança pulava. Nem sempre Jennifer esperou pelo "três"; nessas ocasiões, a mãe chamou-lhe a atenção para a quebra da regra (Oh! You didn't wait till three!). Em nenhuma ocasião os papéis se inverteram, com a mãe ocupando o papel de "pulador" e a criança o de "contador".

(iii) jogos em que a mãe e a criança atuam conjuntamente — um exemplo desse tipo, em que mãe e criança devem desempenhar o mesmo papel e ao mesmo tempo, é o jogo de "Patty-cake"⁴. Naturalmente, como as crianças ainda não apresentavam desenvolvimento lingüístico suficiente para repetir as rimas junto com a mãe, o que se observou foi a mãe se responsabilizando pelas rimas e a criança acompanhando a mãe nos gestos correspondentes, específicos do jogo.

(b) unidades de atenção conjunta num mesmo objeto — caracterizadas pela co-orientação visual (cf. Collis, 1977, 1979) e pelo fato de a criança apresentar-se mais estacionária e concentrada (não acontece o riso, mas apenas sorrisos, nesse tipo de unidade). A distância física entre mãe e criança, no caso de unidades de atenção conjunta, é pequena — a criança em geral está sentada ao lado ou no colo da mãe, ou se mantém de pé, mas a curta distância da mãe, com o objeto que é foco de co-orientação visual situado entre as duas. Durante essas unidades de atenção conjunta a criança aponta para o objeto e a mãe responde dizendo o nome do objeto, confirmando a vocalização da

criança, comentando sobre o objeto de atenção mútua; algumas vezes a própria mãe aponta para o objeto e tenta elicitá-lo seu nome.

(c) **unidades de atenção conjunta num objeto proibido** — esse tipo parece constituir-se numa sub-unidade de unidades do tipo descrito em (b) acima, porque também se caracteriza pela co-orientação visual. A diferença é que, no caso presente, o objeto de atenção conjunta pertence a uma classe especial — a classe dos objetos “não-tocáveis”. A resposta característica das mães, quando a atenção da criança é atraída por um desses objetos (equipamento de video-tape, vasos, lâmpadas, tomadas, televisão, objetos decorativos, etc.) é um “No touch!”. No caso de a advertência verbal não ser suficiente para impedir que a criança tente tocar/pegar o objeto, ela é suplementada por uma atividade restritiva mais eficiente: a mãe segura a mão da criança, retira a criança de perto do objeto, e, às vezes, chega a ameaçá-la com castigos (Do you wanna spanking?). O que me levou a pensar que essa unidade é, na verdade, uma subdivisão de unidades do tipo (b), foi o comportamento materno: algumas vezes a mãe parece indecisa entre “nomear” o objeto (o que caracteriza a reação materna quando há co-orientação visual para um objeto como um livro, por exemplo) ou “proibir” a criança de tocar no objeto. Assim, durante uma dessas unidades, em que o objeto, foco de co-orientação visual de Melinda e sua mãe, era um abajur, a mãe de Melinda respondeu às tentativas da criança de tocar o objeto, e a sua vocalização — [áyt] — dizendo: “No, it’s the light. Don’t -- you don’t touch the light! No touch!”. Da mesma forma, a mãe de Jennifer reagiu à tentativa feita pela criança de tocar um vaso, dizendo: “No, you don’t touch mommy’s plants! No touch!”.

(d) **unidades de atividade sobre um objeto** — caracterizadas pelo fato de a atenção visual e a atividade da criança voltarem-se para um objeto ou brinquedo, enquanto a mãe age mais como observadora, tendo sua atenção fixada na criança e na sua atividade. Ocasionalmente a mãe faz comentários sobre a atividade da criança (Oh! You love your monkey!), dirige essa atividade (Put it in the box!; Don’t throw them!), ou demonstra como executar essa atividade.

Esses quatro tipos de unidades foram observados nos video-tapes da brincadeira dos três pares de mãe-criança, e constituem grande parte da situação de brincadeira para os três pares: 86% do tempo para Jennifer, 72% do tempo para Melinda, e 59% para Alicia.

Algumas outras unidades, com características próprias, foram observadas para um único par (por exemplo, as “conversas balbuciadas” no video-tape de Jennifer); como não são comuns às três crianças, não foram consideradas na discussão.

Além das quatro unidades descritas acima, observou-se, para os três pares, períodos de desatenção por parte da criança (cuja

características principais são a movimentação ritmada do corpo, olhares vagos e indeterminados, e, no caso de a criança ter um objeto qualquer na mão, o fato de ela levar esse objeto à boca) e sua contraparte na atuação materna — nessas ocasiões, as mães tentam atrair a atenção da criança para uma nova atividade, usando meios verbais e não-verbais. O comportamento verbal das mães é bastante semelhante nesse caso: vocativos, comandos (Look here!; Look-look!; Go play with your blocks!), interrogativas (Do you wanna read this book?; Where’s your blocks?).

Alguns acontecimentos inesperados parecem quebrar o desenvolvimento da situação. Quedas, espirros, acidentes como o que aconteceu a Jennifer (bater a cabeça na escada), que ocorreram sob os olhares maternos, obtiveram resposta imediata por parte das mães. Quedas e acidentes como o de Jennifer receberam comentários como “Oh-oh!”, “Crash-boom!”, ou “Poor Jenn!”. Os espirros de Melinda receberam um “God bless you!” como reação materna, a cada ocorrência deles, seguido de um “Honc-honc!”, a expressão usada pela mãe de Melinda para conseguir que a criança assoasse o nariz.

Entre esses acontecimentos inesperados, alguns são externos à situação e parecem impor uma certa dificuldade de interpretação ou resposta às mães. Por exemplo, durante a situação de brincadeira, a atenção de Melinda foi atraída para o latir de um cachorro na rua. Oito segundos após o início dos latidos, a criança disse [d5.] estabelecendo contato visual com a mãe (mãe e criança se encontravam sentadas no sofá, distante da porta da varanda cerca de dois metros, e a mãe oferecia uma boneca à criança no momento da vocalização). A mãe de Melinda fez uma expressão de surpresa, inclinou-se em direção à criança, perguntando “What?”. Melinda, mantendo o contato visual com a mãe, disse [ʔeʔe]. Só então, parecendo ter finalmente notado o latir do cão na rua, a mãe disse “Dog? Do you hear the dog?”. Melinda olhou em direção à porta e se encaminhou para lá. A reação materna aos enunciados da criança, que ocorria em média 0.5 segundos após a “fala” da criança, dessa vez demorou 3.4 segundos — somente 3.4 segundos após a criança ter dito [d5.] foi que sua mãe pôde interpretar o enunciado como “dog”. A diferença desse tipo de evento de outros como quedas, acidentes, espirros, etc., é que estes acontecem sob a vista materna. No caso do cão latindo na rua, Melinda não olhou em direção à porta, nem fez qualquer gesto ou movimento que pudesse dirigir a atenção materna para o exterior da casa. Assim, nada no contexto imediato, a não ser a vocalização da criança e o som do latido, evidenciava o que interessava à criança. Nesses casos, a interpretação materna parece ser dificultada.

Esses eventos parecem quebrar o desenvolvimento natural da situação; a unidade de brincadeira, interrompida por tais eventos, pode ser retomada em seguida.

As unidades da brincadeira — jogos, unidades de atenção

conjunta, brincadeira com objetos — se sucedem umas às outras, repetem-se sob a mesma forma ou sob forma ligeiramente modificada, sem que haja uma ordenção entre elas. Um jogo pode ser seguido de qualquer outro tipo de unidade e pode seguir-se a qualquer um deles.

VII. As situações de banho e alimentação apresentam características comuns que as diferenciam da situação de brincadeira. Enquanto as unidades constituintes da brincadeira se sucedem e se repetem sem que haja uma ordem entre elas, as unidades das outras duas situações apresentam-se ordenadas no tempo. Há um período de preparação, seguido do banho ou alimentação propriamente ditos, a que se segue uma unidade final. Outra diferença entre as unidades de brincadeira por um lado, e as unidades do banho e alimentação por outro, é que enquanto aquelas podem ser iniciadas tanto pela mãe como pela criança, estas estão sob o controle materno, pelo menos quanto a seu início.

Uma diferença que se notou entre as situações de banho e de alimentação, além das atividades apropriadas a cada uma delas, foi que as unidades de brincadeira são toleradas na situação de banho (inclusive as crianças possuem brinquedos apropriados para a hora do banho) enquanto não o são na hora da alimentação. Das três crianças observadas, apenas Alicia era alimentada pela mãe e brincava enquanto comia. A própria mãe de Alicia se justificou por permitir essa mistura de duas situações que parecem ser incompatíveis, dentro da cultura americana pelo menos⁵. Ela se referiu à exigência da criança (de brincar enquanto comia) como um "mau hábito" criado pela própria mãe para conseguir que Alicia, classificada como "bad eater" e "picky eater", se alimentasse. Alimentação e brincadeira não se misturam (ou, pelo menos, não deveriam se misturar); isso é evidente pela atitude da mãe de Jennifer, que proibiu a criança de brincar durante o horário da refeição, dizendo "You don't play! You eat!", bem como pela atitude da mãe de Melinda quando o pai da criança ofereceu-lhe suco durante o horário da brincadeira — a mãe de Melinda reagiu quando a criança "pediu" mais suco, dizendo "No more! This is supposed to be playing time, not eating time!". Da mesma forma, a brincadeira da criança parece ser apenas tolerada durante a hora do banho, mas não parte integrante deste. Isso é sugerido pela atitude da mãe de Alicia, que não se envolveu na brincadeira da criança enquanto a lavava, e pela atitude da mãe de Melinda, que anunciava o início de cada unidade da situação de banho: "Now, let me wash your face."; "Now, let's get washed.". É interessante notar que a própria Melinda interrompia a brincadeira e só a reiniciava após a mãe ter cumprido a tarefa proposta. Unidades de brincadeira, então, parecem ser admitidas durante o horário da refeição e do banho apenas como um instrumento para se conseguir a cooperação da criança. Na verdade,

ao ser entrevistada, a mãe de Alicia justificou a brincadeira na hora do banho nos seguintes termos:

She [Alicia] didn't like to take a bath at that time, I remember. I just had to do all kinds of stuff in order to get her to stay in there.

VIII. A interação mãe-criança parece, portanto, ocorrer num contexto altamente estruturado. As situações de brincadeira, alimentação e banho formam contextos mais amplos, dentro dos quais unidades menores, apropriadas a cada situação, constituem contextos mais restritos de interação. Stern (1974) descreveu as interações de brincadeira ("play interaction") entre mães e crianças de três a quatro meses de idade como hierarquicamente organizadas. No caso das três crianças estudadas por mim, a situação de brincadeira parece ser igualmente organizada numa hierarquia. A situação total seria uma unidade mais ampla, no interior da qual outras unidades menores (jogos, unidades de atenção conjunta, unidades de atenção conjunta num objeto proibido, unidades de atividade sobre um objeto) podem ser identificadas. A situação total, o contexto mais amplo, se diferenciaria de outras situações (como alimentação ou banho) quanto a seu objetivo, local e quanto a organização das unidades constituintes. E as unidades menores, dentro da situação total, também se diferenciariam umas das outras, apresentando características próprias.

Na situação de brincadeira, o objetivo ou agenda da mãe parece ser apenas manter a criança brincando. Nesse caso a agenda materna e a agenda infantil (que é brincar) coincidiriam. Tentativas maternas de "ensinar" alguma coisa à criança foram observadas, mas essas tentativas se faziam num contexto de brincadeira, e é possível que a mãe nem tivesse consciência do seu caráter pedagógico (por exemplo, as perguntas do tipo "Where's your ear?", "Where's mommy's ear?", "Where's Teddy Bear's ear?" feitas pela mãe de Melinda durante a situação de brincadeira pareciam ter como objetivo elicitar manifestação de compreensão de nomes de partes do corpo).

Notou-se, no caso das três crianças estudadas, uma preocupação das mães de manter as três situações independentes umas das outras, preocupação essa que se reflete também numa especialização de cômodos diferentes para cada situação. A sala foi o local da casa escolhido para a brincadeira. O fato de a caixa de brinquedos das crianças estar localizada na sala parece indicar que essa escolha não foi acidental ou talvez motivada pela presença do investigador, mas que a sala é o local normalmente reservado para a brincadeira. A cozinha da casa parece ser o local normalmente reservado às refeições da criança, já que a cadeira da criança ali está colocada; o banheiro foi o local usado para o banho, e o quarto da própria criança o local escolhido para as atividades após o banho propriamente dito: enxugar

a criança e vesti-la. Lewis & Freedle (1973) notaram uma especialização de local em relação à mãe, mais do que em relação a cômodos da casa, como característica da interação entre mães e crianças de três meses. As crianças observadas por eles podiam ser banhadas na mesa da cozinha, por exemplo, ou ter as fraldas trocadas no chão ou sofá da sala. Esses autores afirmam que o mais importante na categorização do contexto da interação entre a mãe e uma criança de três meses é o local particular e a sua função mais do que o cômodo da casa em que a interação é observada. Esses autores observaram que a interação social entre mães e crianças dessa idade ocorria mais frequentemente enquanto a criança se encontrava no colo da mãe (não importando se no quarto, sala, cozinha, jardim). No caso das crianças observadas por mim, mais velhas e ativas, já capazes de andar e se locomover livremente, nada mais natural que a especialização passasse a ser feita em termos do cômodo da casa, em substituição à especialização em relação à própria mãe.

Assim, as mães aqui estudadas parecem manter as situações que constituem rotina na vida das crianças separadas umas das outras, especializando diferentes partes da casa para cada uma delas. Essa especialização pode ter consequências importantes para o desenvolvimento cognitivo e para a emergência do significado, conforme proposto por Freedle & Lewis (1977).

IX. A situação de brincadeira ("free and structured play") tem sido o contexto mais frequentemente usado no estudo da interação mãe-criança. Algumas das unidades da brincadeira (ver §VI acima) receberam a atenção de pesquisadores da interação mãe-criança. Bruner e co-autores, por exemplo, consideram a situação de brincadeira como particularmente rica no provimento de contextos para o desenvolvimento das habilidades cognitivas que esses autores propõem como subjacentes ao desenvolvimento lingüístico (cf. Bruner & Sherwood, 1976; Bruner, 1975, 1977; Ninio & Bruner, 1978).

Sobre jogos como "troca de objetos" (em inglês "give and take"), Bruner (1977 : 287) diz:

The action seen in play between a mother and her child serves a pragmatic function and such rule-bound sequences as we find in Give and Take provide a solid basis for language to enter the routine and, eventually, for language to become the "carrier" of action. The regularized patterns of a task within a format and its rules enable the mother to mark important segments or juncture points in the action, gesturally and/or vocally ... in time, the child comes to do so. An established familiar context is then available for the child to first use his initial babbling sounds (...) later his more

differentiated vocalizations, and finally his standard lexical words — all prior to the "linguistic" period.

Snow et al. (1979: 286) consideram os jogos sob o ponto de vista materno, como um contexto em que a mãe pode sentir-se em comunicação com sua criança:

In games (...) the baby makes the "correct" response at the right time — a reassuring sign that he knows the rules and knows the game is being played. Mothers are thus assured that, for the few moments they spend engaged in the game, at least, they and their babies are "on the same wavelength", thinking about the same thing, engaged in seeking the same goals, in short communicating.

É interessante notar que esses jogos de que falam Snow e seus co-autores são "jogos" que ocorrem na interação entre mães e seus bebês de três meses de idade.

Unidades de atenção conjunta como "leitura de um livro" ("book-reading") foram investigadas em seu desenvolvimento por Ninio & Bruner (1978) e consideradas como o contexto em que se verifica o desenvolvimento da referência. Esses autores argumentam que atividades como essa formam o contexto ideal para o desenvolvimento da referência por apresentarem um formato dialógico, em que uma variedade limitada de enunciados maternos, com privilégios de ocorrência bem delimitados no ciclo dialógico, pode ser observada. Citando Ninio & Bruner (1978: 9):

(...) in its basic form [book-reading] consists of just three ordered elements (the attentional vocative, the query and the label). It is possible for the mother to go through the three-step routine by herself (...). But on the great majority of occasions the child takes his turn in the cycle in a more active way (...).

Esses autores verificaram que as mães interpretam o comportamento infantil durante uma unidade de atenção conjunta segundo a sua posição no ciclo dialógico. Se a criança inicia o ciclo, seu comportamento é interpretado como "Look!" ("attentional vocative") e "What's this?" ("query") a que a mãe responde 78.7% das vezes nomeando o objeto de atenção da criança. Quando o comportamento infantil não está iniciando o ciclo, a distribuição das respostas maternas é diferente: em 57.3% dos casos a mãe nomeia o objeto, enquanto em 27.5% dos casos a resposta é um comentário de reforço ("reinforcing comment").

No caso de Jennifer, Melinda e Alicia observou-se que as

respostas maternas ao comportamento infantil, em unidades desse tipo (apontar figuras no livro, num quebra-cabeças, etc.), também se constituem em nomear, perguntar "What's this?", ou confirmar (Yeah!). As mães parecem, no entanto, não levar em consideração a posição desse comportamento num ciclo dialógico, mas sim considerar o tipo de vocalização que acompanha o comportamento não-verbal da criança. Se o som produzido pela criança se assemelha a uma palavra na língua adulta, a resposta materna é a confirmação (Yeah!) desse nome, ou sua repetição, acompanhada de um gesto afirmativo com a cabeça (portanto, também uma confirmação do que a criança disse). No caso de a vocalização não se assemelhar a palavras no modelo adulto, a mãe "nomeia" a figura, agindo assim como se considerasse o gesto de apontar e a vocalização como uma pergunta do tipo "What's this?", ou seja, como o "pedido do nome".

Unidades de atenção conjunta em objetos proibidos parecem não ter recebido a atenção de pesquisadores da interação mãe-criança. Pelo menos, não sei de referência a essas unidades na literatura. Essas unidades parecem funcionar como contextos apropriados para se "ensinar" à criança convenções sobre certos objetos (ou locais) que são parte do ambiente físico que a cerca. As mães americanas parecem estar de acordo quanto aos objetos que pertencem à classe dos "não-tocáveis" — são esses os objetos considerados "perigosos" (como tomadas, lâmpadas), "frágeis" (como os objetos decorativos), ou "propriedade alheia" e que portanto deve ser respeitada (como o equipamento de gravação, a minha bolsa, a máquina de escrever da mãe de Jennifer). A atitude de Jennifer de voltar-se e olhar para a mãe, como se esperando sua reação, antes de fazer qualquer tentativa de tocar a máquina de escrever, sugere que a criança está aprendendo a respeito dessas convenções. Bretherton & Bates (1979: 91) comentam sobre comportamentos semelhantes a esse, a que se referem como "teasing" e que consideram como "one type of behavioral communication which has all hallmarks of intentionality".

Unidades de atividade sobre um objeto também não recebem comentários na literatura. Esse tipo de unidade, em que a criança age sobre um objeto enquanto a mãe se mantém como observadora da atividade, parece servir como contexto para a aprendizagem de ações possíveis sobre objetos encontrados no ambiente físico imediato.

Newson (1979) e Scollon (1979) fazem referência aos acontecimentos inesperados que parecem atrair a atenção da criança (como no caso do cachorro latindo observado no vídeo-tape de Melinda, ou de um carro passando na rua que atraiu a atenção de Brenda (19 meses), a criança estudada por Scollon). Comentando sobre eventos desse tipo, Newson (1979: 213) diz que:

The maintenance of communication in an incident of this kind is only accomplished by the fact that one of the two

communicating persons is socially sensitive to the effect of what is happening to the other, moment by moment.

Scollon comenta que esses eventos inesperados podem acarretar dificuldade na interpretação dos enunciados infantis. Esse autor, não tendo notado o barulho do carro na rua, não pôde interpretar a vocalização de Brenda — [k^ha.] — no momento em que ela ocorreu. Somente mais tarde, durante a transcrição da gravação, foi que Scollon notou o barulho do carro precedendo a fala da criança, o que lhe possibilitou interpretar [k^ha.] como "car".

X. Apesar de não ter sido feita uma análise extensiva da fala materna dirigida às crianças nas diferentes situações, a impressão que se tem através da observação dos vídeo-tapes é que o conteúdo dessa fala é bastante especializado para cada situação. Observou-se que as mães "conversam" muito menos com as crianças na situação de alimentação. Verificando-se a proporção de enunciados maternos por minuto gravado, nota-se que Jennifer foi exposta a 14.2 enunciados/minuto na situação de brincadeira, enquanto na situação de alimentação a criança ouviu 7.5 enunciados/minuto. Para Melinda, a proporção foi de 18.9 enunciados/minuto na brincadeira, contra 6.7 enunciados/minuto durante a refeição. Mesmo Alicia, que era um caso especial já que se lhe permitia brincar durante a refeição, foi exposta a menos enunciados/minuto nessa situação (5.6) em comparação com a proporção de enunciados/minuto a que foi exposta na situação de brincadeira (11.6).

Resultados como esses confirmam a observação de Snow (1977). Essa autora notou que mães de crianças de três meses falavam muito pouco com as crianças durante a situação de alimentação ("bottle-feeding"), e que o mesmo padrão se mantinha na interação de mães e crianças mais velhas (durante "spoon-feeding"). As observações de Snow dizem respeito, principalmente, às ocasiões em que a criança tem alimento na boca. Snow considera esse fato como evidência em favor da hipótese de que as mães usam um modelo conversacional em sua interação com crianças em fase pré-lingüística. É porque as mães consideram as crianças como interlocutores potenciais ("conversational partners") que evitam dirigir-lhes a palavra nas ocasiões em que as crianças estão impossibilitadas de "responder". No caso de Jennifer, Melinda e Alicia, observou-se que as mães falavam menos com as crianças durante a situação de alimentação, e que elas evitavam, principalmente, falar às crianças enquanto essas mastigavam os alimentos — no máximo, o que era dito às crianças nessas ocasiões eram ocasionais "Is it good?", "Mm-m, is it good?", ou comentários como "Too much!" (quando a criança enchia demais a boca).

XI. Em resumo, a observação de vídeo-tapes de interações entre

mães e crianças em fase inicial de aquisição lingüística, em situações que são rotineiras na vida dessas crianças, mostrou que essas interações ocorrem num contexto estruturado. As mães parecem empenhadas em manter as situações que constituem rotina na vida das crianças separadas umas das outras, pela especialização de diferentes cômodos da casa para cada uma delas. Essa especialização se estende à fala materna dirigida à criança, nas diferentes situações.

NOTAS

1. Este trabalho constitui parte da minha tese de doutorado, realizado no State University of New York at Buffalo. Na oportunidade agradeço à CAPES pela bolsa de estudos que me foi concedida. Agradeço também à boa vontade dos professores Dr. Kenneth Abrams, Judith Duchan e Paul Garvin que me orientaram na pesquisa.
2. Os dados foram obtidos de situações naturais de interação das mães com suas crianças. A investigadora funcionou apenas como expectadora, não tendo participado dessa interação.
3. Não traduzirei os enunciados maternos. Uma tradução literal não corresponderia à fala ouvida por crianças brasileiras nas mesmas situações. Para uma tradução adequada seria necessário um estudo prévio sobre como as mães brasileiras reagem verbalmente em situações semelhantes.
4. "Patty-cake" é um jogo que consiste na enunciação de rimas, acompanhadas de gesticulação específica. Dou abaixo as rimas ouvidas da mãe de Melinda, com a gesticulação correspondente:

"Patty-cake! Patty-cake!

Pizza! There!

Make me a pizza as fast as you can!

Roll it!

And pat it!

And toss it in the air!

And put it in the oven for Mindy to share!

} Batendo palmas

} Movimentos rotatórios
com as mãos

} Batendo nos joelhos

} Abanando a mão aci-
ma da cabeça

} Batendo palmas

5. Digo dentro da cultura americana porque a situação não me parece estranha e, tendo mostrado o video-tape de Alicia para estudantes brasileiras (sem filhos), nenhuma delas demonstrou estranheza diante do fato de a mãe de Alicia dar comida à criança e brincar com ela durante o horário da refeição. Em conversas com mães brasileiras fui informada de que essa é uma atitude normal e comum. As mães costumam dar comida à criança e entretê-la com brincadeiras até bem depois dos 2 anos de idade. Para as mães americanas a norma parece ser entregar a tarefa de alimentar-se à própria criança, tão logo esta complete os 12 meses.

BIBLIOGRAFIA

- BLOOM, L. *Language Development. Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge, Mass., The MIT Press, 1970.
- BRETHERTON, J. & E. Bates. "The emergence of intentional communication". In: Ina C. Uzgis, org., *Social Interaction and Communication During Infancy*. New Directions for Child Development 4:81-100, 1979.
- BRUNER, J. "From communication to language. A psychological perspective". *Cognition* 3:255-285, 1975.
- , "Early social interaction and language acquisition". In: Schaffer (1977).
- & V. Sherwood. "Early rule structure: the case of peekaboo". In: R. Harre, org., *Life Sentences*. London, Wiley, 1976.
- BULLOWA, M., org.. *Before Speech, The Beginning of interpersonal Communication*. London, Cambridge University Press, 1979.
- COLLIS, G. M. "Visual co-orientation and maternal speech". In: Schaffer (1977).
- , "Describing the structure of social interaction in infancy". In: Bullowa (1979).
- FREEDLE, R. & M. Lewis. "Prelinguistic conversations". In: M. Lewis & L. A. Rosenblum, orgs., *Interaction, Conversation and the Development of Language*. New York, Wiley, 1977.
- LEWIS, M. & R. Freedle. "Mother-infant dyad: the cradle of meaning". In: P. Pliner, L. Krames & T. Alloway, orgs., *Communication and Affect. Language and Thought*. New York, Academic Press, 1973.

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A study of mother-child interaction with language-learning children: context an maternal interpretation. Tese de doutorado inédita, SUNYAB, Buffalo, New York, 1980.

NEWSON, J. "The growth of shared understandings between infant and caregiver". In: Bullowa (1979).

NINIO, A. & J. Bruner. "The achievement and antecedents of labelling". *Journal of Child Language* 5: 1-15, 1978.

OLNEY, R.L. & E.K. Scholnick. "An experimental investigation of adult perception of one-word utterances", *Journal of Child Language* 5:131-142, 1978.

SCHAFFER, H.R., org. *Studies in Mother-Infant Interaction*. London, Academic Press, 1977.

SCOLLON, R. "A real early stage: an unzipped condensation of a dissertation on child language". In: E. Ochs & B.B. Schieffelin, orgs. *Developmental Pragmatics*. New York, Academic Press, 1979.

SNOW, C.E. "The development of conversation between mothers and babies". *Journal of Child Language* 4: 1-12, 1977.

----- et al. "Talking and playing with babies: the role of ideologies of child-rearing". In: Bullowa (1979).

STERN, D.N. "The goal and structure of mother-infant play". *Journal of the American Academy of Child Psychiatry* 13: 402-421, 1974.

Rosália Dutra

Mudança de código: por uma abordagem lingüística¹

I. O fenômeno 'mudança de código'² em sociolingüística pode ser abordado em dois níveis diferentes: o nível mais amplo da comunidade como um todo e o nível individual do usuário da língua. Estudos relacionados com o uso de duas ou mais línguas (códigos) por membros de uma determinada comunidade buscam respostas a perguntas como: Até que ponto indivíduos dentro de uma determinada comunidade selecionam uma ou outra língua, dialetos ou estilos de acordo com a necessidade de refletir e estabelecer determinadas relações de status, poder ou solidariedade? Até que ponto a escolha que o indivíduo faz dos códigos à sua disposição reflete certos 'julgamentos' ou valores sociais que a comunidade atribui às línguas em questão?

II. Quando Gumperz e Blom (1972) analisaram a mudança de código entre dois dialetos, a saber, Ranamal e Bokmal, em Hemnesberget, uma cidade do norte da Noruega, eles procuraram mostrar que certas características do sistema social local influenciavam diretamente a escolha que o indivíduo é capaz de fazer entre um ou outro dialeto. Ou seja, a explicação para a mudança de código registrada nesta comunidade se encontra no peso social que estes dialetos carregam. O dialeto local (Ranamal) é usado entre familiares, com amigos, é a linguagem da informalidade e solidariedade e portanto é identificada com os valores culturais locais: o 'nosso' código. Já o dialeto standard (Bokmal), aprendido na escola, usado

R E P E N S A N D O

REPENSANDO O ENSINO

R E P E N S A N D O

QUESTÕES DE LINGUAGEM

ESTRATÉGIAS NO ENSINO DA LINGUAGEM
AS CARTILHAS SÃO ÚTEIS?
O PROFESSOR, O ALUNO E O TEXTO

MARIA HELENA MARTINS (ORG.)/HAQUIRA OSAKABE
JOÃO WANDERLEY GERALDI/MARISA LAJOLO E OUTROS



ENSINO
CONTEXTOS

Copyright © 1991 Dos Autores
Coleção: REPENSANDO O ENSINO
Ilustração de Capa: Detalhe de quadro, de Auguste Renoir, 1841-1919
Revisão: Ana Lúcia Rodrigues
e Maria Aparecida Bessana
Composição: Veredas Editorial
Impressão: **Crol**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Questões de linguagem / M. Helena Martins (org.) – São Paulo: Contexto,
1991. – (Coleção Repensando o ensino)

Vários autores.
Bibliografia.

ISBN 85-85134-98-4

1. Linguagem 2. Português – Estudo e ensino I. Martins, Maria
Helena. II. Série.

91-0764

CDD-469.07
-001.54

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguagem: Comunicação 001.54
2. Português: Estudo e ensino 469.07

1991

Proibida a reprodução total ou parcial.

As infrações serão processadas na forma da lei.

Todos os direitos reservados à

EDITORA CONTEXTO (Editora Pinsky Ltda.)

Rua Acopiara, 199 – 05083 – Alto da Lapa – S. Paulo – SP

Fone: (011) 832-5838 – Fax: (011) 832-3561

SUMÁRIO

Apresentação

1. Linguagem e educação
Haquira Osakabe 7
2. O ensino de linguagem verbal: em torno do planejamento
Adilson Odair Citelli 11
3. Da ciência à poesia e vice-versa
Marisa Lajolo 18
4. Cartilhas: a negação do leitor
Mary Julia M. Dietzsch 27
5. O professor como leitor do texto do aluno
João Wanderley Geraldi 47
6. A escrita como trabalho
Raquel Salek Fiad e Maria Laura Trindade
Mayrink-Sabinson 54
7. A mediação do professor entre o texto e o leitor
Sônia Ignez Gonçalves Fernandez 64
8. A leitura na escola (I)
Maria Lúcia Zoega de Souza 70
9. A leitura na escola (II)
Ana Maria Bonato Garcez Yasuda 77
10. Poder e onipotência da televisão: inquietações no ar
Maria Thereza Fraga Rocco 80
11. Palavra e imagem: um diálogo, uma provocação
Maria Helena Martins 95

A ESCRITA COMO TRABALHO*

Raquel Salek Fiad**

Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson***

São muitos os estudos sobre textos produzidos por alunos de diferentes níveis geralmente em situação escolar. Pretendemos aqui discutir especificamente a reescrita de textos a partir de um trabalho realizado junto a alunos universitários do 1º ano de Letras/Linguística do IEL/UNICAMP, no primeiro semestre de 1989. De início faremos uma exposição da concepção de escrita que embasa este trabalho e das condições de produção dos textos reescritos. Em seguida, observando os comentários feitos por esses alunos sobre a reescrita e comparando seus textos originais com suas reescritas, discutiremos como a escrita é vista pelos alunos durante o processo desenvolvido durante o curso.

* Comunicação apresentada durante o VII Congresso de Leitura no Brasil (COLE), realizado em Campinas, SP, set./1989.

** Ph.D. em Linguística pela State University of New York (Buffalo). Professora Assistente do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP. Publicações: "Ensino de língua materna: gramática x leitura e redação?" In: Leitura: teoria e prática. Fac. Educ. UNICAMP/ALB n° 7, Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986. Projeto magistério: o ensino de Língua Portuguesa no 1º grau (co-autoria com João Wanderley Geraldi). São Paulo, Atual, 1986.

*** Ph.D. em Linguística pela State University of New York (Buffalo). Professora Assistente do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP. Publicações: "Para que serve a escrita quando você ainda não sabe ler e escrever?" In: Leitura: teoria e prática. Fac. Educ. UNICAMP/ALB, n° 16, dez./1990. "Alternativas mercadológicas no ensino da leitura: a questão da alfabetização". In: Anais do 6º COLE. Fac. Educ. UNICAMP/ALB, 1987. "Refletindo sobre alfabetização". In: Leitura: teoria e prática. Fac. Educ. UNICAMP/ALB, n° 7, 1986.

Ao assumirmos a disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos que é ministrada a alunos calouros, tínhamos clara uma concepção de linguagem e de escrita que queríamos trabalhar com nossos alunos. Assumindo que a linguagem é construída pela interação entre os sujeitos, entendemos que, na modalidade escrita da linguagem, essa construção envolve momentos diferentes, como o de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura.

Não vamos nos deter aqui na discussão ampla que existe na psicolinguística sobre o processo da escrita e que tem como um de seus objetos descrever as etapas da escrita, sua ordenação ou hierarquia. Tomamos como ponto de partida o que é consenso em toda essa literatura: a escrita envolve um momento que pode ser considerado de pós-escritura: a revisão. Concordamos com os autores que consideram que as etapas da escrita ocorrem recursivamente, dentre elas a revisão, que é a que nos interessa mais aqui. No entanto, vamos nos deter exclusivamente no estudo da revisão que ocorre após a escrita do texto e não durante a escrita ou até mesmo antes dela.

Levando em consideração, portanto, que a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas. Consideramos um texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado. O texto original e os textos dele decorrentes podem nos dar uma dimensão do que é a linguagem e suas possibilidades.

Os procedimentos desenvolvidos durante o curso foram baseados nesses pressupostos acima colocados. Por um lado, sabíamos que os estudantes já dominavam a escrita. Por outro, imaginávamos que a prática da reescrita não lhes seria muito familiar, devido ao conhecimento que temos de como geralmente se procede o trabalho de escrita na escola de 1º e 2º graus, onde geralmente o professor é um corretor do texto do aluno. Pretendíamos inverter essa situação, de maneira que o próprio aluno fosse leitor e revisor de seus textos e dos de seus colegas.

O material de que dispomos refere-se a textos de 40 alunos produzidos durante um semestre letivo. Todo esse material – os textos com suas reescritas, além de observações dos alunos sobre a reescrita – foi

recolhido em situação normal de sala de aula, isto é, não houve situação específica de experiência nem de testes. Foi o desenrolar do curso que forneceu os textos que vamos analisar e comentar. Foram produzidos textos de diversos tipos mas a maior parte das reescritas refere-se a resumos, um tipo de texto que foi bastante trabalhado e discutido durante o semestre.

As situações de reescrita aconteceram de diferentes maneiras: ou provocadas explicitamente (a partir de observações feitas pelo professor ou por algum colega), ou espontâneas (a partir de comentários gerais sobre os textos com a classe).

Tínhamos um duplo objetivo no trabalho que desenvolvemos: por um lado, queríamos que os alunos adquirissem a visão de que escrever é, antes de tudo, um trabalho em que ele se constitui como autor e em que o seu texto é constituído. Por outro, queríamos verificar como os alunos, no caso sujeitos da pesquisa, vêem a escrita e como um trabalho como o que propusemos poderia interferir nessa visão. O duplo objetivo revela um interesse pedagógico e um de pesquisa que, no caso em questão, foram se desenvolvendo paralelamente. Aqui vamos nos deter nas questões relativas à pesquisa, que são basicamente duas:

1. Como os alunos pensam a escrita?
2. Quando reescrevem, que mudanças ocorrem em seus textos?

COMO OS ALUNOS PENSAM A ESCRITA

Os dados aqui apresentados prendem-se exclusivamente a comentários feitos pelos alunos em dois momentos específicos: o primeiro foi a partir do primeiro texto produzido, quando se pediu que, em grupos, lessem os textos uns dos outros, fizessem observações e daí, retomando o próprio texto, o reescrevessem atendendo às observações dos colegas. O segundo momento foi no último texto produzido durante o curso, quando lhes foi pedido que avaliassem o curso e suas escritas durante o mesmo.

Os comentários feitos a partir do primeiro texto surgiram quando alguns alunos optaram por não reescrever seus textos e justificaram essa opção. Observemos alguns desses comentários:

Achei que meu texto ficou razoavelmente bom e, como as críticas foram boas, acho que não há necessidade de reescrever.

Não vou fazer outro texto porque se eu o fizer vai sair totalmente fora do que eu queria dizer no início.

Eu não vou reescrever... porque acho que se eu fizer outro texto não passarei minhas impressões da escola de uma forma natural, pois eu estarei preocupada com uma elaboração mais enriquecida.

Não vou refazer porque já foi difícil escrever esse primeiro e será mais difícil escrever um segundo, já que não vai ser uma sensação, uma coisa sentimental. Vai ser pensada e mudada.

Se eu fosse reescrever, tenho a impressão de que mudaria muito pouco. O que eu poderia mudar seria o estilo, optando por algo menos pessoal.

Achei meu texto um tanto desconexo... não vejo como interligar os parágrafos.

Ainda um outro de uma aluna que reescreve o texto, mas comenta a dificuldade de agradar a todos os quatro leitores da primeira versão:

Se eu resumir o texto e acrescentar um parágrafo final eu estarei criando um texto inteiramente novo e sujeito a novas críticas.

O que podemos depreender dessas afirmações? Qual a visão de reescrita e de escrita aí presente? Podemos ver claramente que, para os alunos:

– A reescrita torna o texto frio, sem emoção; portanto, escrever seria resultado de uma emoção.

– A reescrita só deve acontecer quando o texto original é um mau texto.

– A reescrita (assim como a escrita) é difícil (seja por falta de conhecimento de outras opções linguísticas, seja por envolver um trabalho).

É facilmente percebido que nossos alunos não entendem, nesse momento, a escrita como um trabalho, mas sim como fruto de uma emoção, de um momento de inspiração e que a reescrita quebraria esse encanto do primeiro momento.

Vejam, em seguida, os comentários feitos no final do semestre:

Escrever realmente é prática. Escrita é um processo que deve sempre ser trabalhado.

Para mim foi muito bom o curso, pois quanto mais escrevemos, descobrimos que precisamos aprender mais. Foi muito interessante trabalhar com textos reescritos, organizando as idéias de uma forma diferente.

Uma coisa que passou a me preocupar ao participar do curso foi com o leitor, isto é, escrever alguma coisa sabendo que haverá alguém interessado em ler e entender aquilo que está redigindo.

Creio que houve uma mudança bem mais séria na minha escrita e uma preocupação bem maior que antes, no sentido de transmitir a terceiros com maiores detalhes o que para mim era óbvio e inteligível.

... poderia dizer que foi produtivo e interessante. No sentido de que o curso exigia de você uma constante reflexão daquilo escrito antes por você. Nesta reciclagem, provocava um progresso que será difícil você especificá-lo [*sic*] mas sabe que existe. Talvez pelo motivo de que sempre você está se comparando a algum escritor, mas esquece de comparar-se.

... mesmo percebendo que o que eu considerava como escrever bem é na verdade um engatinhar no campo da leitura e produção de textos. Para que seja possível a realização de um bom trabalho, como o próprio nome diz, é necessário muito trabalho.

... comecei a ver o próprio ato de escrever de uma maneira diferente, como algo que tem que ser feito, refeito, pensado e repensado, o que escrevemos há meses correspondia ao modo que víamos as coisas nesse período, que muitas vezes seria totalmente diferente do que escreveríamos hoje, embora possuísse o mesmo tema.

Outro fato importante que observei, foi que não consigo refazer meus textos. As modificações que consigo fazer são irrelevantes. Percebo um certo receio em alterar o que já está escrito.

A crítica de colegas e observações da professora eram muito valiosas porque nos fez perceber que nem tudo que é claro pra uma pessoa é para a outra. Assim, procuramos maneiras melhores para nos expressar, nos preocupando mais com a pessoa que vai ler.

A maior dificuldade que encontro é reescrever um texto, pois quando tento fazer isso certamente digo algo diferente do que foi dito anteriormente e que não gostaria de dizer — eis o motivo pelo qual mudei apenas algumas expressões nos textos que reescrevi.

O mais importante para mim foi descobrir que o texto pode (e deve!) sempre ser refeito para que se possa melhorar. Em todos que refiz, sempre o segundo ficou mais claro e objetivo, não que tenha ficado perfeito, mas pelo menos foi possível corrigir certas coisas que passaram despercebidas no primeiro.

A questão de reescrever os textos com o objetivo de eliminar os erros e melhorar o original também nunca tinha sido muito abordada por mim. Depois de refazer o original, notei muita diferença para melhor.

O mais importante para mim foi o auxílio nos trabalhos de outros cursos. Principalmente o trabalho de reescritura do texto.

... quanto a boa escrita deve a um trabalho árduo e persistente, não sendo fruto de nenhuma inspiração divina.

A partir desses comentários, pode-se notar que a dificuldade da escrita persiste mas aliada agora a uma consciência dessa dificuldade. Por outro lado, há a descoberta da possibilidade de mudança. Finalmente, nota-se uma preocupação com o interlocutor-leitor e a consciência de que escrever é trabalhar.

Sabemos que esses exemplos aqui citados não refletem as opiniões de todos os quarenta alunos. Seria ingênuo supor isso. Mas este trabalho não teve um interesse quantitativo. É interessante chamar a atenção para o fato de que algumas opiniões de fim e início de semestre aqui citadas são dos mesmos alunos, que demonstram uma mudança de atitudes em relação à reescrita.

QUANDO REESCREVEM, QUE MUDANÇAS FAZEM?

Observando os textos originais e suas reescritas, podemos constatar que as mudanças efetuadas, em sua grande maioria, apresentam duas características: em primeiro lugar, as mudanças são uma resposta a alguma observação feita pelo leitor (professor ou colega) ao texto ou parte dele, em segundo lugar, as mudanças efetuadas não são de natureza superficial (como, por exemplo, mudanças de ortografia, correções gramaticais), mas são mudanças que remetem geralmente a uma maior clareza e organização do texto ou a uma maior adequação ao tipo de texto exigido (por exemplo, um resumo), que foram as preocupações maiores durante o curso.

A preocupação com maior clareza e organização do texto manifesta-se principalmente através da *substituição* de expressões ou construções por outras que, do ponto de vista do autor, estariam deixando o texto mais adequado. Observemos alguns destes exemplos, tal qual foram escritos:

- 1a. Ao aceitar-se esse desafio, surge o trabalho de estudar, que exige do estudante uma posição crítica, uma disciplina intelectual adquirida com a prática; porém, na educação bancária toma-se uma posição contrária; assim, o estudante adota um processo de leitura mecânica e simples memorização de conteúdos, não se preocupando com a compreensão do texto.
- 1b. A aceitação deste desafio faz com que o trabalho de estudar exija do estudante uma posição crítica, uma disciplina intelectual adquirida com a prática, contrariando a "educação bancária", na qual adota-se um processo de leitura mecânica e simples memorização de conteúdos, não preocupando-se com a compreensão do texto.
- 2a. Não é válido percorrer páginas e mais páginas sem que haja uma boa compreensão textual. Através desse ato de humildade elimina-se aquele conceito de que estudar é um simples consumo de idéias, mas sim um desafio de criar e recriar o mundo.
- 2b. O autor afirma que se existir o espírito de humildade o estudante não se sentirá diminuído quando não entender um determinado trecho. Salienta também que o estudar não é um ato de consumir idéias mas puramente um ato que envolve a criação e recriação destas idéias.
- 3a. Na "educação bancária" não ensina o leitor há ter uma visão de curiosidade e criatividade em relação ao texto.
- 3b. A "educação bancária" é a que ensina o leitor a mecanizar a leitura, gerando a decoração e a fuga do texto.
- 4a. Como vivia no interior a maioria das crianças já me eram conhecidas e isso me fez sentir menos amedrontada. A professora era carinhosa o que tornou essa primeira experiência muito agradável e divertida.
- 4b. Eu já conhecia a maioria das crianças, pois morava no interior, portanto fiquei menos amedrontada. Minha professora era agradável e carinhosa, acentuando o meu bem estar e diversão desta primeira experiência.
- 5a. Uma bibliografia deve inspirar em seu leitor o desejo de saber mais. Se isso acontece há um desafio do leitor pelo texto, do qual o leitor deve se colocar das seguintes maneiras para seu estudo...

5b. Se a bibliografia escolhida inspirar no leitor o desejo de saber mais sobre o texto, o leitor deve se portar das seguintes maneiras...

Pode também ocorrer uma mudança do texto, não porque ele estivesse obscuro ou confuso, como em 6:

- 6a. Só então pude notar os olhares dos outros alunos, que faziam de tudo para conter as risadas, olhei para a porta da sala e observei que realmente aquela não era a 3 e sim a 8, percebi que eu havia confundido os números, pois eu não os conhecia direito. Sai da fila de cabeça baixa, me mordendo de raiva e vergonha, não me perdoei.
- 6b. Tentei ignorar os demais alunos da fila, que mal conseguiam conter o riso e continuei procurando a minha sala, sem me perdoar. Como poderia ter confundido o 3 com o 8, logo o 8 que era uma minhoquinha torta, como mamãe dizia e eu já o havia feito antes.

É importante lembrarmos que essas mudanças foram, em sua grande maioria, provocadas por alguma reação do professor ou dos colegas.

Outros mecanismos utilizados para organizar ou clarear os textos foram, em menor número, a *inclusão* de algum elemento ou, ao contrário, a *supressão*. Vejamos os exemplos de *inclusão*:

- 7a. No estudo desta bibliografia exige uma postura sistemática, crítica, disciplinada e uma leitura rigorosa do texto.
- 7b. O leitor, no estudo desta bibliografia, deve-se ter uma postura sistemática, crítica, disciplinada e uma leitura rigorosa do texto.
- 8a. Desencantei-me logo. O que mais me interessava eu não encontrei naquela sala quente, barulhenta e com um cheiro característico.
- 8b. Desencantei-me logo: o uniforme não me colocou no mesmo nível do meu irmão nem me deu a auto-confiança que eu desejava. Só encontrei uma sala...

Vejamos um exemplo de supressão:

- 9a. A crítica que vê o caso como acidente defende esta hipótese porque diz que o castigo é necessário para manter a ordem numa prisão, sendo assim ele e suas conseqüências uma coisa comum; já a segunda considera tudo isto um absurdo.
- 9b. A crítica... o castigo é uma coisa comum e necessária para manter a ordem numa prisão; já a segunda considera o castigo uma coisa a ser evitada.

Por sua vez, a preocupação com a adequação ao tipo de texto exigido ocorreu geralmente em relação ao resumo, que foi um dos mais trabalhados durante o curso e apresentou dificuldades aos alunos. Nos textos, ocorreram mudanças principalmente com o objetivo de explicitar que é um resumo de outro, como as seguintes:

- 10a. A bibliografia a ser elaborada se propõe...
- 10b. Segundo P. Freire a bibliografia...
- 11a. Isto é fundamental, pois ao se fazer uma elaboração bibliográfica, deve existir uma tripla preocupação: a quem vai tomar posse, aos autores citados e ao próprio autor.
- 11b. Diz o autor que deve existir um respeito triplo da parte de quem elabora uma bibliografia: respeito aos autores citados, às pessoas que receberão tal material e a si mesmo.
- 12a. Marília de Andrade é chefe do departamento de Artes Cênicas da Unicamp e filha de Oswald de Andrade, e para ela, o movimento modernista de 22 não teve a participação de dançarinos e coreógrafos brasileiros devido à desatualização da dança no Brasil.
- 12b. Trata-se de um artigo de jornal, onde é feita uma entrevista a Marília de Andrade, que é chefe do departamento de Artes Cênicas da Unicamp e também filha de O. A. Neste artigo ela faz uma crítica à não-participação de dançarinos brasileiros no movimento modernista de 22 e aponta a causa dessa não participação: a desatualização da dança no Brasil, graças ao descaso com que a dança é tratada pelo governo, a total falta de apoio.

CONCLUSÃO

Podemos dizer que os textos dos alunos no decorrer do trabalho feito passam a demonstrar uma maior preocupação com seus interlocuto-

tores/leitores, visto que as modificações visam torná-lo mais claro ou adequado a essa leitura.

Também podemos dizer que os alunos passam a considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado.

Finalmente, o trabalho realizado junto a esses alunos e a pesquisa aqui apresentada vieram mostrar-nos, mais uma vez, as estreitas relações entre ensino e pesquisa. O movimento entre essas duas práticas está sempre presente possibilitando situações como a que acabamos de discutir.



congresso de leitura do brasil

Tema:
A Questão dos Métodos e os Métodos em Questão

10 a 13 de Setembro/87

Centro de Convivência

EEPSG "Carlos Gomes"



ANAIS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.	V
Plano Geral do Evento.	VII
CONFERÊNCIA DE ABERTURA	
Guionar Namo de Mello.	1
MESA-REDONDA: Natureza social da leitura e suas implicações na metodologia de ensino	
Moacir Gadotti	29
Edmir Perrotti	37
Antonio Muniz de Resende	43
MESA-REDONDA: Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia de ensino	47
MESA-REDONDA: Condições de produção da leitura na rede pública de ensino	
Lígia Chiappini de Moraes Leite.	53
Leila Teresinha Simões Rensi	55
Maria Helena Martins	59
Regina Hubner.	63
MESA-REDONDA: Alternativas metodológicas para o ensino da leitura	
Maria da Glória Bordini.	69
Ana Maria Salles Mariano	75
João Wanderley Geraldi	81
X Maria Laura T. Mayrink-Sabinson.	87
Diana Maria Noronha.	93
AVALIAÇÃO DO 6º COLE	
Ezequiel Theodoro da Silva e Luciane M. de Oliveira.	101

ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS NO ENSINO DE LEITURA
A QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO

Maria Laura T. Mayrink-Sabinson
(IEL - UNICAMP)

Talvez um ponto de partida para se pensar em alternativas metodológicas para a alfabetização possa ser encontrado em algo como o que transcrevo aqui da fala de Maria da Glória Bordini: "A própria existência de uma metodologia de leitura, até pouco tempo, era mal vista se ultrapassasse os limites da alfabetização e dos cursos de pedagogia". A pergunta que se coloca é: por que se admite falar em "metodologia" quando se trata de alfabetizar, mas não nas séries posteriores, quando a "leitura" está em jogo? Implícita aí a ideia de que alfabetizar é coisa distinta de lidar com leitura. Implícita, ainda, uma outra ideia -- a de que a alfabetização é algo necessário, mas não suficiente, para formar leitores. Necessário, porque precede a "leitura nas séries mais avançadas. Não suficiente, porque ainda resta "ensinar a ler" após alfabetizar.

Se se pensa nesse estatuto diferente atribuído à chamada alfabetização, e nas suas subdivisões tradicionais -- a pré-alfabetização, a alfabetização, e a pós-alfabetização (aqui se incluindo, então o chamado "ensino da leitura") -- vê-se que, por trás de tudo, há uma concepção do aprendiz -- alguém que não sabe; uma concepção do "modelo de homem que se tem em vista formar" -- alguém que passa a saber; e uma concepção do objeto a ser ensinado -- a língua escrita, vista como um código, algo pronto e acabado, relações bem estabelecidas entre o gráfico e o sonoro, ou seja, a escrita vista como simples transcrição da oralidade. É esse código que o aprendiz, ser passivo, tabua rasa, não sabe e passará a saber após cumprido o ritual da alfabetização. Isto após ter ultrapassado as exigências da pré-alfabetização em que é preparado para decifrar o código, através do exercitamento, entre outras, das discriminações visuais e auditivas. O domínio do código, das relações letra/som, é considerado como o que permitirá ao aprendiz, depois e só depois, vir a se tornar um leitor. O conhecimento desse código, a capacidade de decifrá-lo e cifrá-lo de maneira mecânica, é considerado como indispensável, como o que habilitará o aprendiz a, vencido o momento alfabetizador, descobrir o mundo da leitura e da escritura. Por trás disto uma visão de leitura como constituída de baixo para cima -- decifradas as palavras, letra-a-letra, constrói-se o significado da sentença e do texto pela somatória de suas partes.

Essa visão de alfabetização explica, pois, a necessidade de introduzir o aprendiz, gradualmente, sistematicamente, ao conhecimento do código. Necessário graduar, sistematizar, metodizar seu contato com o código -- preparar materiais didáticos que lhe permitam descobrir as relações grafofônicas, pouco a pouco, do fácil para o difícil, para que, dominada a dificuldade de conhecer o código, possa o aprendiz ser levado (ou cobrado) a "ler" no sentido de interpretar o que está escrito. Antes, na alfabetização, pseudo-textos especialmente construídos para a ocasião, não interpretáveis por serem não significativos (pensem nos textos das cartilhas!), pretendem levar o aluno à decifração do código.

Mas, se nos colocarmos de outro lugar, acreditando que:

a) - a linguagem não é um código -- algo estático, estruturado, fechado, exterior a seus usuários -- sendo apenas quase-estruturada, sempre em estruturação, dinâmica, instituída na interação e nela constituída, atividade individual e ao mesmo tempo trabalho coletivo e histórico de sujeitos e não de meros codificadores que, de posse das chaves de um código, exterior à sua ação, as utilizam para trocar mensagens. Os significados não estão prontos, mas são constituídos, negociados pelos sujeitos na interação. A escrita, como uma modalidade da linguagem, também, não seria o código de transcrição da oralidade, suposto na alfabetização tradicional, mas uma forma alternativa de representação da linguagem, em que o sujeito da linguagem, se lhe é dado espaço, se manifesta ativamente.

b) - o aprendiz não pode ser considerado o ser passivo, a tábua rasa suposta pela alfabetização tradicional... A criança, em contato com a escrita e quem a utiliza, reflete sobre ela, formula hipóteses e as testa, constrói ativamente seu conhecimento sobre a escrita, como o faz sobre a oralidade. Para tal ela não fica à espera da autorização dos adultos, do treino das suas capacidades de discriminação visual e auditiva nos períodos preparatórios para a alfabetização escolar. Interagindo com a escrita e seus usuários a criança a interpreta, mesmo antes de se tornar um leitor no sentido adulto (alguém que conheça as letras e seus valores sonoros). A criança vê a escrita como atividade significativa -- e trabalhos como os de Emilia Ferrero (1986) e Ana Luíza Strolka (1987) sugerem que a criança que decifra apenas, perdendo sua capacidade de buscar/atribuir significação (n) à escrita, é fruto da escolarização. Os trabalhos de Emilia Ferreiro sobre a psicogênese da escrita muito contribuíram para uma mudança de perspectiva -- de um momento alfabetizador, de um ensino do código, passa-se a uma visão de alfabetização como um processo de construção de conhecimento, processo de aprender mais que de ensino.

c) - a leitura não é decodificação de letras em sons, não se processa de baixo para cima, como suposto nas visões "bottom-up" do ato de ler, subjacentes à alfabetização tradicional. Pesquisas sobre o ato de ler mostram que o leitor leva em consideração não apenas o que está no papel, mas muito mais que isso -- seu conhecimento de mundo,

suas crenças, seu conhecimento do assunto em questão, seu conhecimento da língua e da linguagem, seu conhecimento de leitura e escrita interagem no momento da leitura. Ou seja, o leitor não constrói o significado do que está escrito a partir do deciframento das letras escritas, apenas, mas já traz para a interpretação da escrita uma vasta bagagem. Concordo com o que diz Kenneth Goodran (1982) a respeito de leitura: "Toda leitura é interpretação e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende muito do que o leitor conhece e crê antes da leitura. Pessoas diferentes lendo o mesmo texto variarão no que compreendem dele, segundo sejam suas contribuições pessoais ao significado. Podem interpretar somente sobre a base do que conhecem". Concordo, ainda, com ele quando afirma que "a leitura, como qualquer atividade humana, é conduta inteligente" (p. 21), e que, "de fato, não há maneira de desenvolver estratégias de leitura senão através da leitura" (p. 21).

Uma nova metodologia da alfabetização, que leve em conta a natureza da linguagem oral e escrita, a natureza ativa do sujeito da linguagem e da alfabetização, a natureza dos atos de ler e escrever, e que se proponha a formar letrados (por letrados eu quero dizer alguém capaz de fazer uso crítico da palavra escrita, lendo e escrevendo) e não simples alfabetizados decifradores e reprodutores de modelos, deve, antes de tudo o mais, repensar o papel da escola como ambiente possibilitador do acesso à escrita. (Isto porque, como é sabido, a grande maioria das crianças depende quase que exclusivamente da escola para um contato maior com a escrita e usuários dela). Eu colocaria, então, uma série de perguntas, para refletirmos a respeito:

-- Como formar letrados (leitores e escritores) numa escola sem livros? Ou uma escola de livro único e idêntico para todas as crianças de uma classe (sejam estas cartilhas, na alfabetização, ou livros didáticos, nas séries subsequentes)?

-- Como formar letrados numa escola sem escrita, ou em que a escrita está presente apenas de forma totalmente artificial (por exemplo, como rótulo de paredes, mesas, lousas, e outros objetos que nunca aparecem rotulados na vida real)?

-- Como formar letrados numa escola em que a única escrita permitida, para não dizer obrigatória, é produto da cópia, do ditado, dos exercícios de preenchimento de lacunas e similares? Onde o texto espontâneo é banido, pela oferta de modelos a serem seguidos e pela correção ortográfica exigida de crianças a quem não se mostrou ainda (se é que em algum momento se mostra) que a escrita é ortográfica? (A ideia que a escola tenta incutir na criança é a de que a escrita é alfabética -- uma letra para cada som, um som para cada letra...) Como formar letrados quando se é obrigado a ler em voz alta para o professor corrigir os erros de pronúncia e decifração (e em que isto parece ser o único objetivo da leitura)?

-- Como formar letrados num ambiente em que parece não haver letrados, em que não se vê gente lendo ou escrevendo fora de situações de sala de aula, em que a criança não

tem a oportunidade de participar de situações reais de uso da escrita? (Se ela vai escrever um bilhete, é para um colega presente na mesma sala, com que ela pode falar... e, se quem vai ler esse bilhete é o professor, não o colega, seu destinatário...)

-- Como formar letrados, como motivar para a leitura, se os "textos" pelos quais a maioria das crianças tem acesso ao mundo da escrita não são textos, mas arrotados de frases artificialmente criadas com a finalidade de levá-la a conhecer o "código"? Se a seleção do que vai ser lido é sempre feita de maneira autoritária, pela autoridade do professor ou, pior ainda, pela autoridade do autor do livro didático ou cartilha? Se há apenas uma interpretação, imposta -- aquela coincidente com a do professor ou autor do livro didático?

-- Como formar letrados se as evidências das hipóteses que as crianças estão formulando sobre a natureza da escrita (tanto no ato de ler como no de escrever) são considerados "erros", sinais de que a aprendizagem não está se realizando?

-- Como formar letrados, se ao sujeito não é dado o espaço de se constituir como tal? Se ele é, antes de tudo, calado, por usar uma variedade de fala/escrita não aprovada pela escola? Se o que o sujeito traz, como conhecimento construído fora da escola em sua interação com a escrita e usuários dela, é ignorado pela escola? Se de quem deveria se fazer sujeito se faz um objeto -- recipiente vazio em que se tenta despejar conhecimento?

Qualquer nova metodologia de alfabetização deverá levar em conta a criança como sujeito da própria alfabetização, e, como tal, não poderá tratar quarenta crianças como se fossem uma única. O que cada sujeito traz para a sala de aula deve ser considerado, (re)conhecido, tomado como ponto de partida. E esse ponto de partida, é bom lembrar, e as pesquisas recentes o mostram, não é o zero, a ausência total de conhecimento. Esse ponto de partida é necessariamente variado, tão variado quanto sejam os sujeitos da alfabetização e sua história de contato com a escrita. Essa variedade deve ser levada em conta. NÃO HÁ UM ÚNICO CAMINHO, PARA UM ÚNICO ALVO, MAS UMA PLURALIDADE DE CAMINHOS, CADA SUJEITO CONSTRUINDO O SEU, A SEU TEMPO, SEGUNDO SUAS POSSIBILIDADES E OPORTUNIDADES DE ACESSO E DE INTERAÇÃO COM A ESCRITA E COM SEUS USUÁRIOS. NÃO EXISTE A RECEITA, CADA UM QUE INVENTE A PRÓPRIA!!!

NOTAS

- 1 - Ao leitor interessado em conhecer mais sobre essa concepção de linguagem recomendamos a leitura de, entre outros:

- Coudry, M.I.H. (1988) Diário de Narciso. Discurso e afasia. São Paulo, Martins Fontes

- Franchi, C. (1977) "Linguagem: atividade constitutiva", in Almanaque, 5, São Paulo, Brasiliense, pp.9-27.

- Geraldí, J.W. (org.) (1984) O texto na sala de aula. Unicamp/Assoeste.

- Possenti, S. (1988) Discurso. Estilo e Subjetividade. São Paulo, Martins Fontes.

2 - Ferreiro, E. (1986) Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre, Artes Médicas.

Srolka, A.L. (1987) A Alfabetização como processo discursivo. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, (a ser publicada pela Cortez Editora).

3 - Goodman, K. (1982) "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", in Ferreiro, E. & Gómez Palacio, M., (eds.). Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. México, Siglo XXI Editores, 1982.

**TRABALHOS
EM
LINGÜÍSTICA APLICADA**



**UNICAMP / FUNCAMP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Coordenador de Publicações: João Wanderley Geraldi

Trabalhos em Lingüística Aplicada

Organizaram este número:

Charlotte M. C. Galves
Danielle M. G. Rodrigues
Silvana M. Serrani

Departamento de Lingüística Aplicada
Caixa Postal, 6045
13.100 - CAMPINAS - SP - BRASIL

Datilografia: João Alexandre

PEDE-SE PERMUTA

ÍNDICE

DENISE BERTOLI BRAGA

"A Compreensão do Texto Didático: Um Assunto
a ser Pesquisado"./5

MARIA LAURA T. MAYRINK SABINSON

"A Criança e a Alfabetização: Ler não é De
codificar"./31

SILVANA MABEL SERRANI

"Uma Análise Pré-Pedagógica de Textos Basea
da na Concepção Discursiva da Linguagem"./51

LEONOR CANTAREIRO LOMBELLO

"Articuladores e Elementos de Relação na
Aquisição de Português por um Falante de
Espanhol"./91

LINDA GENTRY EL-DASH e LEONOR CANTAREIRO LOMBELLO

"O que é Irregular para um Verbo em Português"/113

GERALDO CINTRA

"Situações de Ensino e Metodologia"./129

PERCIVAL LEME BRITO

"Em Terra de Surdos-Mudos (um estudo sobre as
condições de produção de textos escolares)"./149

"A CRIANÇA E A ALFABETIZAÇÃO: LER NÃO É DECODIFICAR"¹

Maria Laura T. Mayrink-Sabinson
Unicamp

A criança que vive no meio urbano já terá tido, necessariamente algum contato com material escrito no momento em que entra para a escola, maior ou menor contato dependendo de sua classe social. Ela já terá visto cartazes pelas ruas, rótulos de produtos variados, jornais e revistas em bancas espalhadas pela cidade (quando não em casa), propagandas de televisão em que é utilizada a escrita, etc. É provável que essa escrita tenha chamado sua atenção. Essa criança poderá identificar, por exemplo a palavra Coca-Cola, muito antes de começar seu processo de alfabetização.

Sabemos que as crianças que provêm de meios mais abastados, que têm pais professores, médicos, dentistas, etc., têm menos dificuldades em se alfabetizar. Essas crianças vêem em suas casas livros, revistas, jornais, vêem seus pais lendo esse material, têm pessoas que se preocupam em ler histórias para elas. Seu contato com o mundo da escrita é muito maior e mais ativo que o das crianças de classe mais baixa.

Tendo sido exposta a material escrito, é

natural que a criança tenha formulado hipóteses sobre o objeto escrita. O que é? Para que serve? o que se faz com ele? As crianças geralmente se fazem perguntas a respeito dos objetos que elas vêem. Elas querem saber o que é esse objeto, para que ele serve, o que se faz com ele, porque ele é assim ou assado, mesmo que elas nunca façam essas perguntas abertamente. As crianças são mais espertas do que nós adultos pensamos, e elas às vezes se saem com idéias inesperadas para nós, os adultos.

Por exemplo, a um grupo de crianças pré-alfabetizadas foi dada uma porção de fichas com "coisas" escritas.² Havia fichas em que estavam escritas palavrinhas com três letras ou menos (como, OVO; LÃ, A). Outras em que apareciam letras repetidas várias vezes (como MMMM ou TATATATA). Havia ainda algumas que misturavam letras e números (como M2NTA, LA15A). Outras ainda contendo palavras mais longas (como, BOLA, MANTEIGA, ELEFANTE). Pediu-se a essas crianças que separassem em montinhos as fichinhas que serviam para ler e as que não serviam. Notem que essas crianças nunca tinham frequentado antes a escola. O que se observou foi que as crianças, em sua maioria, colocaram no monte das palavras que não serviam para ler as fichas com palavras curtas e as fichas com letras repetidas. No monte do que servia para ler elas colocaram fichas com BOLA, ELEFANTE, MANTEIGA, M2NTA, LA15A. Seria esta a classificação feita por um adulto alfabetizado? Essas crianças mostraram-se "criativas" na sua concepção de material de leitura. Suas hipóteses a respeito do que ser

ve ou não para ler são diferentes das hipóteses adultas. Afinal, lemos palavras curtas como *de, os, ovo, dia, que,* etc. E não consideramos palavras escritas coisas como M2NTA ou LA15A.

Tentando verificar que conceito as crianças têm de palavras, pediu-se a um grupo de crianças que dessem exemplos de palavras longas, curtas, difíceis³. Crianças de 4-5 anos citaram *trem*, por exemplo, como sendo uma palavra longa. Crianças de 6-7 anos deram como exemplo de palavra longa: *jornal* (com a explicação de que "é uma palavra longa porque tem muita coisa escrita") e *máquina de escrever* ("porque tem muitas letras"). Palavras curtas, para crianças de 4-5 anos seriam, por exemplo, *estrela, alho, primavera* (essa pesquisa foi feita com crianças francesas). Uma palavra curta para uma criança de 6-7 anos seria, por exemplo: *gato* ou *ratinho*.

Essas mesmas crianças de 4-5 anos disseram que numa sentença como "Seis crianças brincam" havia seis palavras ("eu, meus amiguinhos Y, X, Y, S, e F"), enquanto numa sentença como "O menino lava o caminhão" havia uma única palavra ("o menino que lava o caminhão"). Para uma criança de 7 anos, essa última sentença teria três palavras - *menino lava caminhão*. Os artigos nunca eram considerados "palavras" por essas crianças e só crianças com mais de 11 anos passaram a contar os artigos das sentenças como sendo palavras.

Um exemplo a mais de como as crianças vêem as coisas de maneira diferente do adulto: pediu-se a

crianças ainda não alfabetizadas para identificarem as palavras na seguinte sentença, apresentada sob forma escrita, e lida para a criança no momento da escrita:⁴

Mamãe comprou três bolos.

Essas crianças não tiveram nenhuma dificuldade em "ler" essa sentença. Elas identificaram a primeira palavra, corretamente, com *mamãe*, e as outras três palavras seguintes com os três bolos comprados (dessa vez, incorretamente) assim:

Mamãe comprou três bolos.

| | | |
mamãe bolo bolo bolo

Já sentenças como "Mamãe comprou dois bolos" e "Mamãe comprou um bolo" causaram problemas a essas crianças. Havia bolos sobrando em ambas

Em:

Mamãe comprou dois bolos.

a identificação era: mamãe bolo bolo e o que era isso?

As crianças se saíram com respostas do tipo:

Mamãe comprou dois bolos.

| | | |
mamãe bolo bo - lo

| | | |
mamãe bolo bolo velas

ou: mamãe bolo boooooo

Parece então que as crianças só esperam ver escritos os nomes, e que, não obtendo uma correspondência um-a-um, elas apresentam as soluções mais variadas para explicar a presença dos elementos "sobrantes".

O que os exemplos acima mostram é que a maneira de a criança pensar sobre o objeto escrita não coincide sempre com as idéias que os adultos fazem da escrita. E o que o adulto que tenta alfabetizar a criança faz? Ele tenta passar à criança as idéias adultas sobre a escrita, sem levar em consideração que a criança formula hipóteses por si mesma, sobre um objeto que ela experiencia em seus contatos diários. Assim, a escrita em si não seria uma novidade para a criança que ingressa na escola. Ela já viu muita coisa escrita em sua vida. Mas o modo de pensar essa escrita seria uma novidade: as hipóteses que a criança construiu sobre o que é escrita quase nunca coincidem com o que a escola pensa sobre a escrita.

A criança tem experiência da escrita de alguma maneira, ela formula hipóteses sobre essa escrita que nem sempre batem com as hipóteses do adulto (ou com as convicções do adulto). O adulto geralmente não tem nenhuma lembrança de suas dificuldades enquanto criança, no momento de ser apresentado ao mundo da leitura. Ele então age como adulto e exige que a criança pense da mesma forma que ele, adulto, pensa. Por isso ele espera que, para a criança, seja simples ler uma sentença como "Mamãe comprou dois bolos", por exemplo. Afinal, essa é uma

sentença que tem um correspondente tão simples na linguagem oral! É tão fácil falar "Mamãe comprou dois bolos" e ver que a cada palavra enunciada corresponde uma palavra escrita. O adulto pensa em leitura como uma simples decodificação de letras em sons da fala. Palavras escritas correspondem a palavras orais.

Mas o que é uma palavra na linguagem oral? A nossa idéia do que sejam palavras está relacionada à nossa condição de indivíduos que conhecem a língua escrita. A fala é um contínuo de sons e as divisões de sequências sonoras em palavras é um artifício que usamos ao "transcrever" a fala na escrita. Para as crianças pré-escolarizadas ou pré-alfabetizadas tanto faz que se escreva

Mamãecomprouumbolo

ou Mamãe comprou um bolo.

Ao se apresentarem sentenças, escritas sem intervalo entre as palavras, a um grupo de crianças pré-alfabetizadas, elas não demonstraram maior surpresa com tal maneira de se escrever. Para elas não seria necessário que se separassem as partes escritas.⁵ Ao se insistir com essas crianças para que separassem as palavras da sentença acima, a grande maioria sugeriu uma divisão em duas partes: mamãe e o bolo. Isto acontece porque a criança formula suas próprias hipóteses sobre o que está escrito, e porque ela não tem ainda o conceito de palavra de um indivíduo alfabetizado.

Pelo que foi exposto acima, vê-se que as

idéias que as crianças fazem do que é uma palavra num enunciado, diferem muito das concepções adultas. Como afirma Lundberg (1978):

Para as crianças em idade pré-escolar não é claro de nenhuma maneira que a linguagem consiste de palavras, que as palavras variam de tamanho, que as palavras são constituídas de partes menores, etc. (...) Na comunicação natural e normal encontramos pouca necessidade de focalizar em qualquer coisa que não seja o significado da mensagem.⁶

ou, como afirma o mesmo autor em outra parte de seu artigo:

Para o adulto alfabetizado a relação som-ortografia é tão óbvia que é difícil apreciar as dificuldades que uma criança deve ter em prestar atenção às características temporais e fonológicas das palavras faladas, e em relacioná-las à extensão gráfica e à complexidade das palavras escritas.⁷

Sentimos bem esse problema ao ouvir uma língua estrangeira que não conhecemos. Para quem não conhece (não aprendeu) a língua, fica difícil saber onde começa e onde acaba uma palavra dessa língua. O que o indivíduo ouve é apenas um contínuo sonoro, onde nenhuma marca aparece do início e do fim das palavras. O conceito de palavra para a criança é, então, muito complexo. O que ela ouve é uma cadeia de sons--e como saber se a palavra é *cachorro* ou *ocachorro*?

Ao entrar para a escola e começar o processo de alfabetização a criança se depara com inúmeros

problemas. Primeiro, as hipóteses que ela vinha/vem formulando sobre a escrita nem sempre coincidem com aquilo que o professor entende por língua escrita e processo de leitura. Ela pode achar que OVO não serve para ler porque tem poucas letras--e o professor lhe dá para ler essa e outras palavras curtas, porque no entender do professor essa é uma palavra fácil, justamente por ser curta. A criança pode achar que letras repetidas não formam algo que sirva para ler--e o professor lhe dá para ler palavras como *baba, papa, etc.*, achando que lhe está tornando mais fácil a tarefa de ler, pois no seu entender palavras em que há sílabas repetidas ajudariam a criança a aprender a ler, a decodificar.

Segundo, a criança está em busca de significado naquilo que está escrito. Todos nós já observamos crianças pré-alfabetizadas "brincando de ler". O que elas fazem, geralmente, é dar um significado, inventar uma história, tomando por base as ilustrações, as figuras que acompanham o texto escrito, ou mesmo tirando do nada uma estorinha no caso de o texto não ser ilustrado. Claro que não estou falando aqui daquelas crianças que têm irmãos mais velhos na primeira série, e que imitam a leitura desses irmãos, leitura do tipo "ma-mãe", "to-ma-te", ou "ba-a-ba, l-a-la, ba-la". A criança está, normalmente, em busca de um significado na escrita. Se para ela a escrita representa apenas os nomes dos objetos, são *mamãe* e os *bolos* que *mamãe* comprou estarão escritos. Se há sobrantes, esses serão interpretados como complementos do bolo (ve-

las, enfeites, etc.), comedores de bolo, lugares onde se acham bolos (mesa, cozinha, doceria, casa da vovô, etc.). Pesquisas feitas com crianças não alfabetizadas revelaram que essas crianças estão sempre em busca de um significado no texto escrito.⁸ E o interessante é que, mesmo as crianças que acham que só escrevem os nomes dos objetos, no momento de "ler" apresentam enunciados completos como "leitura". Assim, em "Mamãe comprou três bolos", está escrito: *mamãe-bolo-bolo-bolo*. Mas a "leitura" dessa sentença é "Mamãe comprou três bolos", segundo a criança. Já crianças em meados do primeiro ano escolar começam a abandonar a busca do significado em favor da simples decodificação de sinais gráficos em sons.

O que acontece quando a criança inicia sua alfabetização é que o adulto vê a leitura inicial, a alfabetização, como a simples decodificação de sinais gráficos (letras) em sinais sonoros. O que acontece é que o professor começa a punir o aluno que não lê todas as palavras, todas as letras. E a atenção da criança, antes voltada para uma busca de significado no texto, é desviada dessa busca. Em vez de ler para entender o que está escrito, a criança passa a ler em busca de uma identificação total dos sinais gráficos em sinais sonoros. Se o resultado final faz sentido ou não para a criança, pouco importa. Para o professor, o aluno estará lendo se ele não pular palavras, se não trocar uma palavra por outra (mesmo que sinônima), se ele pronunciar bem todas as letras escritas. A criança estaria aprendendo a parte mecânica da leitura

na visão do professor. Mais tarde, quando o aluno for capaz de decifrar bem os sinais gráficos, o professor espera que ele venha a ler interpretando o que está escrito. Algumas crianças conseguem fazer isso. Outras serão sempre problemas de leitura.

Questiona-se, então a prática escolar da leitura em voz alta. Para o professor das primeiras séries, essa seria a única maneira de se saber se a criança está aprendendo ou não a ler. Seria a única maneira de saber se a criança está aprendendo a decodificar as palavras, a traduzir os sinais gráficos em sinais sonoros. O professor está ainda preocupado com a "boa pronúncia" do aluno-- que ele fale "corretamente" a palavra escrita. Aí se introduz uma leitura falada altamente artificial. O aluno que fala normalmente *tumati* aprende a ler *tomate*; o aluno que normalmente fala *muiê* ou *mulê* tem que ler *mulher*. Será claro para esse aluno que aquilo que ele lê *mulher*, por exigência do professor, é a mesma coisa que ele fala *muiê*? Talvez não seja tão claro assim. Vejamos, por exemplo, o que uma criança argentina, de 7 anos, comenta a respeito desse assunto (a não correspondência entre a fala lida e a fala normal da própria criança):

Experimentador

(escreve pollo) E isto?

Criança

Pollo, diz (pronunciando enfaticamente o ll). Sim, porque

nos ensinaram também lluvia. Não se diz yuvia, se diz lluvia.

Experimentador

Ah! Não se diz yuvia?

Criança

Não. A professora nos ensinou que se diz lluvia.

Experimentador

E quando você vai ao açougue, o que você pede um poyo ou um pollo?

Criança

Poyo! Isso se diz poyo, mas... mas lluvia se diz lluvia.

Experimentador

E aqui, o que diz? (pollo)

Criança

Aí diz... pollo (pronunciando marcadamente o ll, muito se gura e com ênfase).

Experimentador

Como se diz, pollo ou poyo?

Criança

Se diz poyo.

Experimentador

E como se escreve?

Criança

Como se escreve o que?

Experimentador

Poyo.

Criança

Poyo, não sei como se escreve... (em tom baixo, de dúvida)
Ler nós sabemos, mas algumas letras...

Experimentador

E isto, o que é? (pollo)

Criança

Pollo.

Experimentador

E o que é pollo?

Criança

Pollo? Pollo é ... é um animal. Também se pode dizer
pollo, pollo ou poyo.⁹

Essa criança chega à conclusão de que há duas maneiras de pronunciar uma mesma palavra, e ela identifica que as duas formas da palavra se referem a um mesmo animal. Diferente desta criança, outras chegaram a afirmar que as duas pronúncias correspondiam a animais diferentes, ou que pollo seria o animal vivo, poyo o animal morto, o que se compra no açougue, porque lá se pede um poyo e nunca um pollo.

Parece, portanto, que a prática da leitu

ra oral, em vez de ajudar, pode atrapalhar a criança em sua busca do significado no que está escrito. Criando o hábito de ler oralmente, como lhe pede a escola, a criança pode passar a conceber a leitura como a pura decodificação de sinais gráficos em sons, esforçando-se por "ler" todas as letras e palavras como a professora quer e deixando de lado a busca natural que ela fazia antes do significado da escrita.

Claro que um grande número de crianças, apesar de ler oralmente, continua vendo o sentido do material lido. Mas é ainda maior o número de crianças que, na busca da correspondência fala-escrita, deixa de buscar o sentido da leitura. Essas crianças constituem mais tarde os problemas que os professores das séries mais avançadas enfrentam--aquelas crianças que sabem "ler", ou seja, sabem decodificar, mas nunca sabem dizer o que foi que leram.

A escola deveria incentivar o aluno na busca de significado na leitura, ajudando-o no que ele já vem fazendo naturalmente antes de entrar para a escola. A escola deveria levar o aluno a se interessar pela leitura. Em vez disso, por enfatizar apenas a parte mecânica da leitura levando o aluno a acreditar que ler não passa de simples decodificação de sinais gráficos em sinais sonoros, a escola tira o interesse que a criança tem em aprender a ler. Se aprender a ler é reduzido a uma tarefa chata como decorar os "nomes" das letras, separar sílabas de palavras, juntar sílabas para formar pa

lavras, juntar palavras para formar frases, etc.--tarefas que podem agradar à criança por um certo tempo, mas que se tornam desinteressantes dada a sua repetição-- porque gastar o tempo? É mais interessante passar o tempo brincando com os amiguinhos, pensando em coisas mais atrativas. Se ler é isso--separar e juntar letras, sílabas, palavras, com muito cuidado para não "errar" e levar carão da professora ou gozação dos colegas "mais adiantados", então para que gastar a energia nessa tarefa? Se ler é pronunciar bem todas as letrinhas escritas, sem qualquer possibilidade de interpretar o significado, ou "advinhar" o que está escrito, então não vale a pena aprender a ler.

O adulto que alfabetiza a criança geralmente se esquece de que, nós, os adultos, quando lemos um texto qualquer sempre temos a possibilidade de pular linhas, páginas até, deixando de ler o que é pouco interessante. Podemos substituir palavras por outras, sinônimas, ou até não sinônimas, podemos voltar atrás quando não entendemos, deixar de ler palavras que não conhecemos, advinhar o que o autor quer dizer, etc. A criança que aprende a ler não se permite nada disso. Ai dela se pular uma palavra, substituir uma palavra por outra, tentar "advinhar" o texto! Como a criança pode ler em busca de significado se ela é interrompida cada vez que pronuncia uma palavra de uma maneira que a professora não aprova?

Devido à crença de que alfabetizar é "ensinar a decodificar", o material usado na alfabetização usa vocabulário limitado e repetitivo, estruturas simpli-

ficadas ao máximo. A crença geral é que, simplificando o material a ser lido, simplifica-se a tarefa para a criança. Os autores de material destinado à alfabetização não consideram seu destinatário--a criança de 7 anos, que tem um vocabulário bem mais rico e variado, criança que conversa, briga, conta estórias, fala de suas necessidades numa linguagem adequada para os fins a que se destina. Eles se esquecem de que essa criança tem experiências variadas, que sabe brincar, fazer muitas coisas diferentes, participar de jogos que, às vezes, são inventados por ela mesma. Buscando simplificar a tarefa de aprender a ler, o material de leitura, as estorinhas das cartilhas e primeiros livros de leitura são, muitas vezes, tornadas chatas e desinteressantes por serem excessivamente repetitivas, limitadas quanto ao vocabulário e estrutura. Pode ser que as crianças se sintam menosprezadas quanto à sua inteligência por terem que ler essas estorinhas.

Criança em fase de alfabetização têm condições de opinar sobre seu material de leitura, é o que mostram Bettelheim & Zelan em seu livro *On Learning to Read* ("Aprendendo a Ler").¹⁰ Eles perguntaram a crianças norte-americanas o que elas achavam de suas cartilhas e ouviram inúmeras queixas. As crianças se queixaram do conteúdo pouco interessante das estórias. Queixaram-se de que elas não retratavam a realidade que elas conheciam. Nas estórias só apareciam os adultos e as crianças da mesma idade que os "leitores", quando na vida real

existem crianças e adultos de idades diferentes. As crianças das histórias eram sempre boazinhas--nunca tinham raiva, nunca ficavam frustradas, nunca era tímidas ou medrosas, nunca faziam nada errado-eram, portanto bem diferentes das crianças reais. E, quando o livro tentava prender a atenção da criança falando de algo que supostamente era de seu interesse--por exemplo, de um jogo ou brincadeira popular entre as crianças--o texto era tão simplificado para "facilitar a tarefa de aprender a ler" que não tinha nada que a criança já não conhecesse de sobra. As crianças se confessaram frustradas por terem que aprender a ler histórias tão insípidas, informações já tão conhecidas. As crianças se sentiam ofendidas, consideradas ignorantes. E o interessante é que as crianças diziam aos professores que gostavam das histórias, porque achavam que era essa a resposta que seus professores gostariam de ouvir, uma vez que eram eles que lhes davam as histórias para ler.

É possível que, se o professor levasse o aluno a ver o porquê do ensino da parte mecânica da leitura, o porquê ele acha importante que o aluno aprenda a decodificar palavras, as crianças pudessem suportar melhor essa fase da alfabetização. Mas o normal é a decodificação ser apresentada como "leitura", a única forma de leitura possível-- "ler é decodificar". Se o aluno passa a acreditar que leitura é pura decodificação, algo que ele provavelmente acha chato e monótono, então por que aprender a ler? Só mesmo a criança que tem muito incentivo em casa, que tem quem leia para ela histórias mais interes-

tes do que as da cartilha, aquela criança que tem quem a incentive a ler/tentar ler essas histórias, é que pode continuar com seu interesse pela leitura viva e atuante. Claro que as crianças da pesquisa de Bettelheim & Zelan eram americanas, falando de livros e cartilhas americanas -- mas serão os nossos livros e cartilhas muito diferentes? Serão eles mais interessantes? E, claro, se o livro não é capaz de prender o interesse da criança, de manter vivo esse interesse, como pode o professor (que tem que usar esse livro) interessar o aluno pela leitura? Como pode o professor trabalhar com o aluno na busca do significado do texto escrito, se o texto escrito especialmente para o alfabetizando não tem nenhum significado realmente interessante?

NOTAS:

1. Este trabalho foi escrito como parte do projeto "Desenvolvimento de Estratégias na Leitura e Produção de Textos", financiado pelo MEC, tendo sido usado num curso intensivo cujo público se constituía de professoras da 2ª série do 1º grau da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Campinas.
2. FERREIRO, E. & Teberosky, A... *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. Mexico: Siglo Veintiuno Editores, S.A., 1979.

3. BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I.. "An Experimental Study of Children's Ideas About Language". In: A. Sinclair, R. J. Jarvella & W.J.M. Levelt (eds.), *The Child's Conception of Language*. New York: Springer-Verlag, 1978.

4. FERREIRO & Teberosky - obra citada na nota 2.

5. FERREIRO & Teberosky - obra citada na nota 2.

6. LUNDBERG, I.. "Aspects of Linguistic Awareness Related to Reading". In: A. Sinclair, R.J. Jarvella & W.J.M. Levelt (eds.), *The Child's Conception of Language*, 1978.

A citação, traduzida por mim, é a seguinte no original:

"To a preschool child it is in no way apparent that language consists of words, that words vary in length, that words are built up from parts, and the like. (...). In normal and natural communication we encounter little need to focus upon anything but the meaning of utterances". (p.84)

7. LUNDBERG - obra citada na nota 5.

"To the literate adult the sound-orthography relation is so obvious that it is difficult to appreciate the problems a child might have in attending to the temporal and phonological characteristics of spoken words, and in relating them to graphic length and complexity of written words". (p.85)

8. FERREIRO & Teberosky - obra citada na nota 2.

9. FERREIRO & Teberosky - obra citada na nota 2.

10. BETTELHEIM, B. & Zelan, K.. *On Learning to Read*. New York: Vintage Books, 1982.