

Lembrar... nomes e formas das letras

Remembering . . . names and letter formation

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Dra. em Educação (UNICAMP). Professora da Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES.
e-mail: clammg@terra.com.br

Resumo

Analisa estudos que discutem os processos de diferenciação no curso de desenvolvimento da escrita nas crianças. A partir dos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural na Psicologia, examina textos produzidos por crianças de um Centro de Educação Infantil do sistema municipal de ensino de Vitória e as atividades cognitiva e discursiva presentes no momento da produção. Conclui que as atividades fundamentais que se desenvolvem na produção dos textos estão ligadas a lembrar os nomes e as formas das letras que eram escritas.

Palavras-chave

Diferenciações na escrita; linguagem; cognição.

Abstract

The text analyzes studies that discuss the differentiation processes in the course of the development of writing in children. Beginning from the theoretical-methodological presuppositions of the historical-cultural perspective of Psychology, the study examines texts produced by children in a Centre for Infant Education in the municipal system of teaching in Vitória and the cognitive and discursive activities present at the moment of production. It is concluded that the fundamental activities which are developed in the production of texts are linked to remembering the names and the forms of the letters which were written.

Key words

Differentiations in writing; language; cognition.

Introdução

Este texto foi elaborado a partir dos resultados de uma pesquisa cuja finalidade foi investigar a apropriação da linguagem escrita em crianças. Na organização dos procedimentos de coleta dos dados e nas análises, tomei como referência os pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural na Psicologia. Este artigo parte do exame de um aspecto importante da escrita infantil, discutido e analisado por vários estudiosos: as diferenciações na escrita. Entretanto, o exame do trabalho de produção de textos evidenciará que esse foco de análise é importante, pois é indicador das elaborações que estão sendo construídas pelas crianças, mas que também é essencial voltar o olhar para as atividades cognitivas e discursivas presentes no momento de elaboração dos textos escritos.

Na coleta dos dados, foram utilizados procedimentos de pesquisa que consistiram na escrita de textos produzidos oralmente pelas próprias crianças. No início do registro, elas eram incentivadas a escrever com cuidado, porque deveriam, ao seu término, lembrar o texto com o auxílio da escrita. Chamou a atenção, no momento em que eram incentivadas a se relacionar com os seus escritos para lembrar os textos, o número significativo de crianças que dizia que a escrita poderia auxiliá-las na realização da tarefa. Obviamente, rememoraram sentenças sem se relacionar com a escrita com essa finalidade ou mudavam de idéia, após tentarem lembrar com o apoio da escrita e não encontrar elementos que as ajudassem na realização da tarefa de lembrar o conteúdo dos textos.

A questão da diferenciação da escrita

Antes de iniciar a análise dos dados coletados, é necessário discutir a questão da diferenciação da escrita. Serão destacados, em primeiro lugar, os resultados da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1989) e de Contini Júnior (1988) para, em seguida, apontar questões relacionadas no trabalho de Luria (1988) e de Azenha (1995).

Segundo Ferreiro (1990, p. 29), no primeiro nível de evolução da escrita, a criança considera que os textos podem ser interpretáveis devido a condições contextuais, isto é, "[...] porque se reconhece o objeto no qual ele se encontra ou porque ele está próximo a uma figura". O início do segundo período de evolução é marcado pelo estabelecimento de condições formais para que um escrito possa ser considerado legível. Dessa forma, em situações em que as crianças foram incentivadas, a partir da observação de cartões que continham seqüências de uma mesma letra e palavras com números diferenciados de letras, a autora diz que as crianças definem como critérios de legibilidade das escritas a quantidade mínima de letras e variação intrafigural. Dessa forma, tendo sido elaboradas essas condições alguns textos, segundo a autora,

[...] são imediatamente interpretáveis (como antes), outros potencialmente interpretáveis (porque apresentam as condições formais requeridas) mesmo se não é possível atribuir-lhes imediatamente uma interpretação; outros ainda não são interpretáveis, mesmo se o contexto é fornecido (quando a quantidade está abaixo do

mínimo ou quando os critérios de variação intrafigural não são atendidos) (FERREIRO, 1990, p. 29).

Ainda conforme Ferreiro (1990), a quantidade de letras e a variação intrafigural¹ são critérios absolutos, ou seja, “[...] não permitem comparar as escritas entre si mas estabelecer quais delas podem ou poderão ser interpretáveis”. Dessa forma, é o contexto que irá definir a denominação podendo, por exemplo, como assinala a autora, dois textos iguais receberem interpretações diferentes, se estiverem em contextos distintos. Um avanço importante ocorre quando as crianças definem um novo critério relacionado com as distinções que deve ter um escrito para dizer coisas diferentes – critérios interfigurais.

Assim, as primeiras tentativas de diferenciação, particularmente quando a criança domina um número reduzido de letras, evidenciam uma solução interessante: a criança muda a posição das letras na ordem linear, obtendo, desse modo, totalidades diferentes para cada palavra a ser escrita. Ainda com o objetivo de encontrar critérios de diferenciação, a autora verificou que as crianças procuram variar a quantidade de grafias para escrever palavras diferentes e, dessa forma, permanecem sempre observando o mínimo de três letras estabelecido para que uma escrita possa ser interpretável. Outra tentativa de diferenciação consiste em “[...] fazer correspondência entre as variações quantitativas nas representações e as variações quantitativas no objeto referido” (FERREIRO, 1990, p. 32-33). Assim, a criança pensa que nomes de objetos maiores, mas espessos, mais pesados,

mais numerosos devem ser escritos com mais letras e de objetos pequenos, menos pesados, menos espessos etc. devem ser escritos com um número menor de letras. Segundo a autora, esses procedimentos foram explicados como tentativas de “[...] colocar em correspondência os aspectos quantitativos da representação (o número de letras) e os aspectos quantificáveis do objeto referido, indicações de uma dificuldade de diferenciar a escrita do desenho” (FERREIRO, 1990, p. 33). Entretanto, ela não concorda com essa explicação e diz estar convencida de que, na realidade, essa é “[...] uma busca formal que dirige as explorações das crianças e não uma dificuldade de se desligar do desenho” (FERREIRO, 1990, p. 33).

Desse modo, na opinião da autora, as crianças criam esses procedimentos para se manterem coerentes com os aspectos formais que pensam que uma escrita deve possuir para ser interpretável. Além disso, tentam expressar, na escrita, aspectos quantificáveis dos objetos referidos e não aspectos figurais. Com relação a esse segundo aspecto, Ferreiro (1990) diz que a criança não tenta, por exemplo, escrever o nome de objetos circulares com grafias redondas. Um outro fato mencionado pela autora se refere a que esse aspecto pode ser explorado nas crianças quando elas são incentivadas a escrever duas ou três palavras, pois um número maior de palavras exigiria um nível de elaboração comparativa que está além das capacidades intelectuais das crianças.

Assim, a autora argumenta que, no segundo período de evolução da escrita na

criança, são observados modos de diferenciação denominados interfigurais, porque eles levam à representação de objetos distintos com seqüências de letras diferentes uma das outras. No período de fonetização, particularmente quando é elaborada a hipótese silábica, a criança ainda trabalha com critérios qualitativos e quantitativos de diferenciação.

Em seu estudo, Contini Junior (1988) identificou escritas que denominou de diferenciadas. Esse tipo de escrita ocorreu no momento em que a criança fazia uso de grafias convencionais e tinha um controle sobre sua quantidade. A partir da análise dos tipos de escrita diferenciada encontrados, o autor assinala que, comparados com os resultados de Ferreiro, não foram verificadas escritas em que as crianças mantêm um repertório fixo de letras para escrever variando apenas a quantidade e nem escritas em que as quantidades são mantidas constantes havendo alteração no repertório de letras usadas. Apesar das distinções entre os resultados, Contini Junior (1988) parece concordar com os tipos ou categorias de diferenciações pensadas por Ferreiro (1990) – quantitativas e qualitativas.

Luria (1988) também discutiu, em seu trabalho, essa questão e evidenciou que as tentativas de diferenciação das escritas pelas crianças resultaram da introdução, nos conteúdos das sentenças a serem escritas, de fatores, como quantidade, forma, tamanho etc. As diferenciações levaram a que as crianças passassem a fazer uso funcional das grafias e propiciaram o surgimento da pictografia, o que não se evidencia nos estudos de Ferreiro (1990), pois, para essa

autora, a evolução da escrita na criança tem início com a diferenciação entre formas icônicas e não icônicas de representação.

As análises desenvolvidas por Azenha (1995) confirmam, por um lado, os resultados da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1989), pois essa autora observou escritas que já apresentavam as condições formais para que fossem interpretáveis (quantidade e variedade de letras). Entretanto, após as crianças terem construído esses critérios, foi verificado, como no trabalho de Luria (1988), que a introdução de certos atributos no conteúdo das frases a serem escritas provocou o surgimento da pictografia.

Nesse sentido, o que distingue os resultados dos estudos de Ferreiro (1990) e de Ferreiro e Teberosky (1989) e os resultados do estudo de Azenha (1995) é o fato de as duas primeiras autoras considerarem que as diferenciações na escrita estão relacionadas com as condições formais que o texto deve possuir para que possa ser interpretável e pelo fato de após o estabelecimento dessas condições não existir possibilidades de representação de aspectos figurais dos objetos. Portanto, é descartada, no caso dos resultados dos estudos de Ferreiro e colaboradoras, a possibilidade do surgimento da escrita pictográfica que possibilita o uso funcional da escrita para lembrar significados anotados.

Os resultados obtidos, neste estudo, confirmam estudos anteriores (GONTIJO, 2001, 2003): quando as crianças usam as letras do alfabeto para compor a escrita de textos, as diferenciações não auxiliam a recordação do texto que motivou o registro,

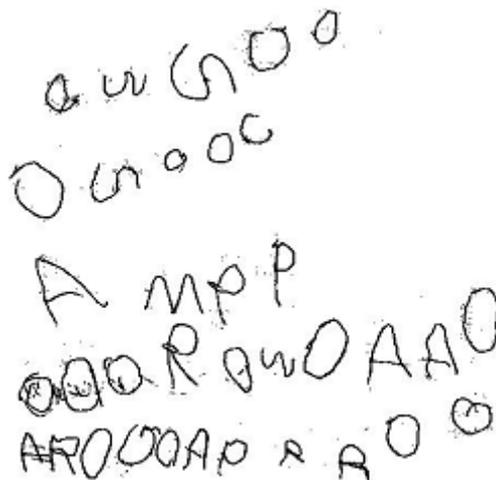
mas indicam que a escrita não é mais aleatória, pois as diferenciações se tornaram princípios de organização das letras usadas para escrever. Logo, confirmam parcialmente o estudo de Ferreiro e Teberosky (1989), porque, como dito, esses passam a ser princípios ou critérios de organização da escrita e não critérios de legibilidade, pois as crianças que escrevem dessa forma sabem que a sua escrita não pode ser lida e mesmo que tentem efetuar a leitura não conseguem. Nesse sentido, as crianças reproduzem características da escrita e essa reprodução depende das experiências que elas têm com a escrita.

Como as crianças lembram os nomes e formas das letras?

Tendo em vista que os resultados deste estudo não se diferem dos anteriores (GONTIJO, 2002, 2003), passei a examinar cuidadosamente o momento em que as crianças registravam o texto e o momento em que o memoravam. Nesse sentido, pareceu muito importante o fato de algumas crianças escreverem o texto e, ao mesmo tempo, elaborarem no plano verbal o que pensavam que deviam escrever ou como deviam escrever. Assim, tomarei para análise atividades em que as crianças exteriorizaram, por meio da linguagem oral, o modo como elaboravam a escrita.

Serão examinados trabalhos em que as crianças, por meio da linguagem, tornaram evidentes os modos como elaboravam a escrita. Essa análise é importante, pois poderá fornecer elementos para pensarmos sobre a linguagem presente no momento

da escritura. O seu surgimento está relacionado com a difícil tarefa de lembrar a forma e o nome das letras que as crianças desejavam escrever. Por isso, levaram um longo tempo para lembrar e mobilizavam, nessa atividade, conhecimentos/discursos de como deveriam compor a escrita. Será analisada inicialmente a atividade de escrita realizada por M.² Ele tinha cinco anos de idade:



Ele não esperou que eu ditasse o texto que havia produzido oralmente. Após dizer que deveria escrever o título, ele iniciou o registro do texto. Foi possível identificar o conteúdo do texto escrito, porque ele o falava em voz alta durante o registro. A criança começou a escrever no final da folha, ou seja, de baixo para cima, mas da esquerda para a direita. Dessa forma, não dominava todas as normas de organização da página escrita. Observe o que ocorreu no momento do registro:

- P – Escreve animal de estimação.
- C – Preciosa... Preciosa... eu errei de novo...

Preciosa já brigou com a ga-ta brigou com a ga-ta brigou cu-a ga-ta brigou com a brigou da Tiana (esse texto se refere a letras colocadas no primeiro segmento ao final da página). Eu... eu fui e... errei de novo (apaga e, enquanto o faz, fala o texto). Brigou... brigou... eu... eu... eu... fui... eu fui no quin-tal e... (escreve até a sexta letra do primeiro segmento e pára de escrever e fala o restante da sentença) eles pararam de brigar gar brigar... eu fui no quintal... (lê e passa o dedo sobre o segmento de letras que foi escrito) brigar... (escreve novamente) eu fui no quintal e eles pararam de brigar (passa o dedo sobre o segundo segmento).

P – Muito bem... aí você disse assim... a preciosa vai para dentro de casa.

C – A Pre-ci-o-sa vai para dentro de ca... vai vai vai pa-ra de... ca... (registra a letra A) vai para dentro de casa... a da dona Tiana vai pa ra ca-sa dela... ele pára de brigar.

P – (...) O que você escreveu?

C – Preciosa briga... briga dentro do meu quintal... aí eu vou no quintal e eles pararam de brigar... e a minha gata vai pra dentro... e a gata da dona Tiana vai pra casa... aí e a minha vai pra casa (aponta de baixo para cima e da esquerda para direita).

P – A escrita ajudou você a lembrar?

C – Ajudou.

P – Como ela ajudou?

C – Porque eu escrevi tudo.

M usou sete letras para escrever o texto. Ele repetiu letras numa mesma se-

quência. O traçado das letras é bastante irregular. Entretanto, como pode ser visto na transcrição acima, a criança escrevia o texto e, ao mesmo tempo, pronunciava-o vagarosamente. Às vezes, repetiu palavras e sílabas. Quando perguntei o que havia escrito, rememorou o texto apontando os escritos globalmente. Assim, mesmo que não tenha compreendido o funcionamento da escrita, não domine as formas da maioria das letras e não tenha criado mecanismos para lembrar o texto, de posse de alguns conhecimentos sobre as letras, demonstrou saber que a escrita é linguagem. Desse modo, relatou suas experiências com a gata Preciosa. No momento em que rememorou o texto, é importante verificar que não houve as repetições de palavras e de sílabas notadas quando realizava a escritura do texto. Penso que as repetições visaram a garantir uma simultaneidade entre o tempo de produção oral do texto e o tempo de escrita. A entonação e as repetições, no momento da escritura, são próprias de quem dita o que deve ser escrito e, nesse caso, é ele quem determina o que deve ser escrito. Ele não pára de pronunciar o texto em nenhum momento, mesmo quando apaga uma letra que considerou "errada".

A análise do processo de escritura dessa criança conduz à idéia de que, ao iniciar o processo de aprendizagem das letras, a escrita é simbólica, pois representa graficamente o texto produzido oralmente e, portanto, a linguagem. A criança percebeu que pode traduzir em signos arbitrários a linguagem, antes mesmo de descobrir que as letras representam convencionalmente suas unidades (palavras, sílabas ou

fonemas) e de compreender que a escrita serve para fins psicológicos (recurso para lembrar o texto anotado). Nesse sentido, parafraseando Smolka (1989), a alfabetização, desde o seu início, é um processo de “constituição de sentido”, por meio da escrita e da leitura. O que impede, muitas vezes, que essa compreensão se desenvolva são as circunstâncias e o modo como o ensino da leitura e da escrita é desenvolvido na sala de aula.

Uma maneira também interessante de buscar compreender esse trabalho de produção de textos é por analogia à análise que Vigotski (2000) elaborou sobre o desenvolvimento do desenho, pois a criança escreve da mesma forma que desenha, ou seja, produz oralmente o texto enquanto escreve e a escrita se torna, portanto, uma forma gráfica de linguagem, mas diferente do desenho, porque é inteligível apenas para a criança que a produz, no momento em que a produz. Alguns procedimentos adotados no trabalho provavelmente influenciaram o modo como a criança produziu graficamente o texto, pois era primeiramente incentivada a produzir o texto oralmente. Nesse momento, o seu texto era registrado e, depois, lido para que ela verificasse se tudo que disse foi escrito. Dessa forma, M já havia organizado o texto, escolhido o que dizer e a pesquisadora tinha atuado como escriba do texto.

Se a análise for centrada no processo de construção de sentidos, é possível perceber, conforme assinala Smolka (1989, p. 84), “[...] indicadores de uma intensa atividade mental, cognitiva, discursiva que re-

velam uma dialogia”. No momento em que é incentivado a escrever, ele passa a atuar, ao mesmo tempo, como escriba, contador e integrante da experiência relatada no texto. Assim, a criança sabia que, por meio da escrita, podem ser narradas suas experiências, mas sem ter ainda consciência de que a escrita é um simbolismo de segunda ordem, ou seja, representa também unidades da linguagem ou do texto que escrevia. Possibilitar essa descoberta sem que provoque sua desintegração com o processo de produção de sentidos é o que se pretende com a alfabetização de crianças. Entretanto, a desintegração é o que, na maioria das vezes, ocorre, pois as relações grafofônicas ainda são priorizadas por grande parte dos métodos de ensino da leitura e da escrita.

Será analisada ainda uma seqüência de três atividades de escrita desenvolvidas pela menina MI, nos anos de 2002 e 2003. Na primeira, foi proposto que ela escrevesse um texto, a partir de uma seqüência de quadrinhos sem escrita (Furnari, 1993). Naquele momento, o uso da história em quadrinhos se tornou pertinente, pois, desse modo, as crianças teriam sobre o que escrever. Porém, chamou a atenção o fato de algumas crianças não perceberem que sempre havia uma mágica, uma transformação de um personagem envolvido na história. Isso, entretanto, não ocorreu com MI. Veja, então, o texto escrito pela criança³:

A(N M J)
T I M M M
P A S I K
S M V A K

Pirulito

O gato e a bruxa estavam chupando pirulito.

A formiga estava em cima do banco. Ela pegou o pirulito da bruxa.

A bruxa pegou a sua varinha de estrela e fez uma mágica para sumir com a formiga.

A formiga virou um elefante e o pirulito cresceu grande.

(Setembro de 2002)

Dessa forma, pode ser verificado no texto que a criança percebeu a transformação da formiga em elefante e a intenção da bruxa em realizar a mágica. Se forem tomadas as idéias de Ferreiro e Teberosky (1989) para a análise do texto, pode ser dito que a criança diferenciou as seqüências de letras ao compor cada sentença. As diferenciações são de caráter qualitativo e quantitativo, pois não foram repetidas letras em uma mesma seqüência e foi utilizado um número mínimo e máximo de

letras para escrevê-las. Como dito, segundo essas autoras, esses critérios formais definem a interpretabilidade de um escrito. Porém, o modo como a criança realizou o trabalho de produção das sentenças do texto proporciona reflexões sobre outros aspectos. Além disso, as explicações construídas por Ferreiro e Teberosky (1989) para a construção desses princípios ou critérios podem/deverem ser (re)discutidas levando em conta as experiências das crianças com a escrita e como elas elaboram essas experiências.

A atividade realizada por MI durou em torno de quarenta minutos, porque estava muito preocupada em quantas letras escrever, em diferenciar as letras em cada segmento e, sobretudo, lembrar as formas e os nomes das letras. Na verdade, ela escreveu o texto com dez letras e, mesmo sabendo o nome de algumas, não conseguia lembrar as suas formas. Veja a transcrição que se segue:

P – O título é o pirulito.

C – É pra fazer pirulito?

P – É para escrever o pirulito... o título o pirulito.

C – O pirulito começa com E e com U... o pirulito começa com umas letrinha... quatro letrinhas... se você adivinhar pode acertar as letrinhas (a partir da segunda frase, canta).

P – Então... pirulito tem quatro letrinhas... escreve as quatro letrinhas da palavra pirulito (...).

C – Como que é as letrinhas dele?

P – Pensa quais são as letrinhas e escreve do jeito que você sabe.

C – A letra do pirulito começa com A... mais diferente dele.

- P – Então escreve.
- C – (Escreve a letra A). – Tem mais uma letrinha que começa com pirulito (...) começa com E... o pirulito começa com mais uma letra... e... começa com a letra... começa... pirulito começa com A... como é que faz pirulito... então a gente pode escrever... na minha casa tem um montão de coisa pra escrever... na minha casa vende qualquer coisa... tem aquele quadrado... tem aquele negócio que bota assim... que escreve nos quadrado... é...
- P – Ml você precisa escrever pirulito... você já colocou uma letra... você falou que pirulito tem quatro letras... quais as letras que estão faltando para escrever pirulito?
- C – Se eu pôr três letras... vai dar três letras...
- P – Então escreve.
- C – Eu não sei também... eu num sei se num sei... o C eu não sei... eu sei... o C é mais diferente... começa com A.
- P – Então põe o C.
- C – Qual é o C? Como é o C?
- P – Pensa e lembra como é o C (...) olha o C no seu nome.
- C – Então é assim... é o C... começa com mais uma letrinha.
- P – Então... escreve.
- C – O L é mais diferente... (escreve a letra N).
- P – Tem mais alguma letra na palavra pirulito?
- C – Hum... hum... tem que começa com M... M é mais diferente dos três...
- P – Então coloca.
- C – (Escreve a letra M).

Dessa forma, diante da proposta de escrita do título do texto, a criança pergun-

tou se era para “fazer o pirulito”. A sua intenção era desenhar o pirulito, mas não estava certa se era isso que deveria fazer. Por isso, fez a pergunta. Diante da resposta que deveria escrever, não teve dúvidas, disse que a palavra pirulito deveria ser composta com quatro letras. O problema era, então, descobrir como se escrevia cada letra. Ela lembrou os nomes das letras A, C, L e M. No entanto, só soube escrever a letras M e A. É interessante verificar ainda como a criança verbalizou oralmente o que pensava e os esforços mobilizados para lembrar as letras. Lembrar as formas das letras se tornou a atividade cognitiva fundamental. Para isso, mobilizou experiências: “O pirulito começa com umas letrinha... quatro letrinhas... se você adivinhar pode acertar as letrinhas”. Ela conversou com ela mesma, provavelmente, como se outras pessoas conversassem. Assim, pode ser observada uma intensa atividade discursiva e cognitiva cuja finalidade era lembrar as formas das letras. A linguagem não se apresentou completa e clara para quem participava do processo, mas certamente se fazia compreensível para a criança, pois é constituída de elementos das suas experiências. É visível a atividade mental que se revela na dialogia, no discurso, na conversa que realiza consigo mesma. Disse que deveria escrever quatro letras, porém o problema a ser solucionado não se referia à quantidade de letras. Ele estava relacionado com a lembrança das formas das letras e a sua diferenciação uma das outras, em uma seqüência. É importante verificar o que ocorreu na escrita das sentenças:

- P – O gato e a bruxa estavam chupando pirulito.
- C – (Olha para os lados). – Começa com mais uma letrinha... né? Mas a letrinha dele começa com... mas diferente da J...
- P – Escreveu o gato e a bruxa estavam chupando pirulito?
- C – (Confirma com um aceno de cabeça).
- P – Escreveu tudo isso?
- C – (Confirma novamente). Eu sei qual que é todas as letrinhas... eu sei o nome... começa com A I J.
- P – Você escreveu o que eu pedi para você... o gato e a bruxa estavam chupando pirulito.
- C – Não... começa com...
- P – Você não escreveu ou escreveu?
- C – Começa com E... qual que é o I... aqui? O I é assim mesmo? Qual que é?
- P – Qual é?
- C – Começa com um pauzinho... ou sem um pauzinho?
- P – O I é o I de MI (aponto a letra em seu nome).
- C – O I é esse pauzinho? (escreve) Daqui é quatro letrinhas... não é?
- P – (Confirma).
- C – Então é quatro que eu falei... eu falei quatro letrinhas... mas falta uma, duas, três, quatro...
- P – A formiga estava em cima do banco.
- C – É... na beradinha...
- P – Isso... então escreve.
- C – Vou pensar... começa com a irmã do J...
- P – Então escreve a irmã do J.
- C – (Escreve a letra T na outra linha).
- P – Fez a irmã do J?
- C – (Confirma).
- P – (...) A formiga estava em cima do banco.
- C – Começa com a letrinha de... todas as letrinhas começam com uns bicho... né? Começa com I... I...
- P – Então escreve.
- C – O I não é essa letrinha ou daqui... é essa daqui... qual é o I? .Como é o I mesmo... (escreve) mas diferente da bruxa...
- P – Ela pegou o pirulito da bruxa.
- C – (Brinca com o lápis).
- P – Então vamos escrever... ela pegou o pirulito da bruxa (a criança repete a frase junto comigo).
- C – (Pensa um pouco) – M...
- P – Então escreve...
- C – (Escreve a letra M). – Formiga começa com L... (registra a letra N) o I é daqui mesmo? (...) Essa daqui... começa com mais uma letrinha... começa com menos a letrinha da bruxa... formiga... formiga... começa com quetuja... né (começa a escrever a letra M) quetuja você sabe o que que é?
- P – Não... eu não sei... o que é quetuja?
- C – Nem eu sei... (escreve enquanto responde).
- P – Nem você?
- C – Quetuja parece o nome da A (...).
- P – A bruxa pegou a sua varinha de estrela e fez uma mágica para sumir com a formiga.
- C – Aí a formiga virou uma mágica (...) Tem que fazer essa letrinha de novo... porque essa letrinha parece uma estrela... parece uma estrela (começa a escrever a letra M) (...) estrela começa com P (escreve as letras P e A na linha seguinte).
- P – (Repito o que deve ser escrito).
- C – Começa com a letra A... (escreve a letra). Começa com a letrinha S... o S é essa letrinha? (...)

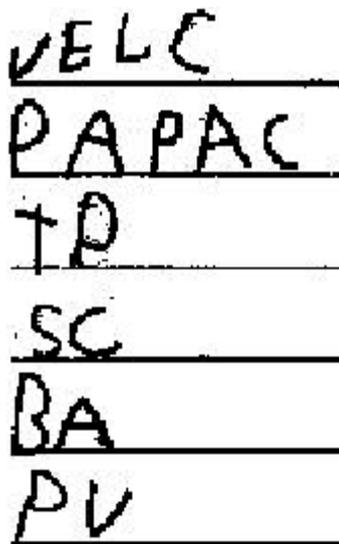
- P – O S é outra letrinha (escrevo para ela).
- C – (Copia). – Começa com mais uma letra... começa com I (escreve). K I J... já sei qual é... K I J é qual?
- P – Então escreve (mostro a letra K no seu nome).
- C – O I começa menos a do saci... é o C que começa com saci?
- P – Não... saci começa com a letra S.
- C – S? O S é essa daqui mesmo?
- P – Não... o S (aponto) é essa daqui que eu te ensinei ainda há pouco.
- C – Parece menos com o saci... (escreve a letra S) (...).
- P – Então... escreveu tudo...
- C – O pirulito cresceu grande... mas aqui tem um grande... aí a formiga foi pegar o pirulito... aí virou um elefante (...) quando ela crescer... aí tem letrinha... né... é... não sei C ou A ou I ou J... já sei qual é... é aquela que começa com caju... caju começa com essa letrinha (aponta).
- P – Então escreve.
- C – Não sei se começa com formiga do elefante... num sei se é A ou I ou U... começa com uma letrinha... mais uma letrinha... né... começa com M... M... (escreve a letra M) começa mais... mais uma letrinha... com L... L começa com formiga (escreve a letra N enquanto fala) e começa com mais uma letrinha... ou A... E... A... agora... (escreve a letra A e faz uma pausa mais longa) K é G H começa com K G H.
- P – Então escreve.
- C – Cadê o K G H? Como é que é?
- P – O K G H não. O K... tem o K de MI... aqui... (indico o nome da criança).
- C – O K G H (escreve a letra K).

Assim, como mencionado, lembrar a forma das letras se tornou central durante a escrita dos enunciados do texto. Ela sabia que, para escrever, utilizamos as letras, mas não conseguiu lembrá-las imediatamente. A lembrança das formas das letras e dos seus nomes é mediada por uma atividade discursiva. Por meio dela, mobiliza conhecimentos, a sua interlocutora e experiências que contribuem com a atividade de lembrar as letras. Ela rememorou seqüências de letras, inventou nomes de letras e relacionou letras com palavras de forma que parecia aleatória. No entanto, como disse, as relações, o modo como pensava é conhecido da menina e, muitas vezes, não acessível à pesquisadora que acompanhava o desenvolvimento do trabalho. Ao final, questionei se havia escrito tudo, pois escreveu apenas cinco letras, especialmente para último enunciado do texto que era longo:

- P – Pronto? Escreveu tudo?
- C – (Confirma e aponta a primeira linha). – Bruxa... ela tava sentada com o gatinho... aí veio a formiga queria tomar o pirulito dela... a bruxa pegou o negócio com uma cordinha mágica. Ela pegou o negócio com uma cordinha mágica e fez a formiga virar um elefante porque tava tomando... aí o pirulito cresceu.
- P – Você acha que a escrita ajudou a lembrar?
- C – (Confirma). Porque eu já vi na televisão... porque... porque... quando passa os desenhos... os desenhos vê... passa uns bicho... eu vejo um montão de bicho... eu aprendo a fazer...

Ao terminar o registro, disse que a escrita auxiliou a lembrança do texto. De fato, o conteúdo recriado foi o mesmo que motivou o registro, porém foi lembrado sem se relacionar com escrita para esse fim e disse que lembrou, porque viu na televisão que também têm desenhos que exploram a mágica. É interessante observar que, na tentativa de reconstrução do discurso alheio, varinha de condão se transforma em cordinha mágica... Por meio da trama discursiva que se desenvolve no processo de registro do texto, pode-se inferir que a criança descobriu que as letras são usadas para escrever, mas ainda não se apropriou das suas formas. Esse aspecto aparentemente negativo do processo se torna extremamente importante, pois permitiu que a criança revelasse seus modos de pensar e de elaborar a escrita.

O segundo texto escrito por MI foi uma mensagem de Natal que deveria ser entregue à professora da classe. Nesse caso, além de as crianças terem que escrever com atenção para lerem o que escreveram, foi explicado que a professora também deveria ler o texto. Além disso, o texto tinha o nome da professora e da própria criança. No caso do primeiro nome, a criança sempre o escrevia na classe e, por isso, já o havia memorizado. Na atividade anterior, compôs cada sentença do texto com um número maior de letras. Na situação de registro da mensagem natalina, utilizou um número reduzido, isto é, escreveu a maioria das sentenças com apenas duas letras. Veja:



VELC
PAPAC
TP
SC
BA
PV

Tia V...⁴

Eu vou te dar um presente de Natal.

Eu gosto de você e dos deveres.

Eu gosto de escrever.

Você é bonita e boa.

Feliz Natal!

MI

(Novembro de 2002)

Durante o registro, a criança preocupava-se com a quantidade de letras que deveria ser anotada e sempre dizia que faltava uma letra, mas não sabia ao certo qual e, por isso, pediu ajuda para escrevê-las. Tal situação corrobora a análise anterior, pois a criança aprendeu que usamos letras para escrever, mas a atividade se volta para as tentativas de lembrar o nome e as formas das letras. Foi possível verificar, ao escrever o nome da professora, que ela tentou lembrar as letras que o compõem. Ela não estava interessada em outras letras, porque sabia que existia um conjunto de letras que

deveria ser lembrado. Por isso, mesmo quando incentivada a escrever do jeito que sabia, não escreveu qualquer letra. Conseguiu lembrar então de três letras do nome da professora (V, E e L). Vejamos o que ocorreu, ao escrever a primeira sentença:

P – (...) Eu vou te dar um presente de Natal.

C – (Olha para o lados, fica pensativa). Eu acho que é o P (escreve a letra) eu já escrevi o P (...).

P – MI fala de novo (não consegui compreender o que foi dito e nem mesmo foi compreendida durante a transcrição, pois falava muito baixo).

C – (...) Só que eu esqueço... eu num lembro.

P – (...) Tenta lembrar e escrever do seu jeito... você tem que escrever... eu vou te dar um presente de Natal.

C – Eu acho que é o A.

P – Então põe o A.

C – (Escreve).

P – Pode continuar.

C – Eu acho que tem mais um P... porque eu tô lembrando um pouco.

P – Então coloca mais um P... já que você tá lembrando.

C – (Escreve). – Mais uma letra também.

P – Você acha que precisa mais letras?

C – Precisa mais uma igual essa... vai ficar tudo igual um pouco.

P – Então escreve (...).

A atividade prosseguiu da mesma forma, ou seja, centrada na tentativa de recordar o nome das letras e suas formas. Desse modo, a redução do número de letras na escrita pode estar ligada ao fato de ter se lembrado apenas de três letras do nome da professora. Ao final, disse afirmou

que a escrita auxiliava a lembrança do texto. Disse ter escrito “Feliz Natal”, sem se apoiar na escrita para lembrar. Como pôde ser verificado, mesmo tendo escrito o seu nome, não o leu. Isso sugere que a criança não compreendeu que a escrita pode ser usada com finalidade mnemônica:

P – Muito bem MI (...) Você acha que essa escrita ajuda você a lembrar o que você escreveu?

C – Eu escrevi um pouquinho... mas muito não.

P – E escrita... ajuda você a lembrar?

C – (Acena afirmativamente com a cabeça).

P – Então lê.

C – Tia V... feliz Natal.

P – Que mais você escreveu? Você escreveu só feliz Natal?

C – Escrevi.

MI notou que não escreveu muito, mas concordou que a sua escrita auxiliava a recordação da mensagem. Contudo, como mencionado, apesar de ter escrito o seu nome ao final da mensagem, não o leu, porque não buscou, no texto, escritas expressivas, valia-se exclusivamente da memória para lembrá-lo.

A última dessa seqüência de atividades desenvolvida por MI é muito interessante, pois se diferencia das duas primeiras em dois aspectos. Em primeiro lugar, a menina escreveu silenciosamente e, portanto, se limitou a ouvir os enunciados orais e a escrever segmentos de letras para cada um deles, não demonstrando ter que empreender esforços para lembrar as formas e os nomes das letras. Em segundo, houve mudanças nas características da escrita, pois

usou uma maior quantidade de letras para compor o texto sobre a nova escola. Observe:

CMEI
A S E T G L M C
E A L L I M C H S E
H S L G A I C H S E
M C E H G I G C J A V T
A E H G C J A C R G H E F L
R O J Q A H G T S L E F J

A nova escola

Eu gosto de brincar.

Eu fiquei feliz, porque eu estou na escola nova.

Eu gosto muito de ficar brincando com os coleguinhas sem bater, mas todo mundo fica batendo.

Eu gosto de brincar com a Letícia.

Ela bate nos outros e só não bate em mim.

(Abril de 2003)

Veja agora como MI escreveu o texto:

P – A nova escola.

C – (Fica pensativa). É pra escrever a letra da escola?

P – Pode escrever... qual é a letra da escola?

C – (Escreve a primeira letra, apaga e escreve CMEI).

P – Eu gosto de brincar.

C – (Escreve silenciosa e vagarosamente).

Como pode ser visto, a criança escreveu com maior segurança e as formas das letras já foram memorizadas. Perguntou

se era para escrever as letras da escola e escreveu as letras usadas para abreviar Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Era dessa forma abreviada que a professora havia ensinado a escrever as palavras que faziam parte do nome da escola. Ao escrevê-las, não teve dificuldades para lembrar cada uma delas. No restante da produção, não houve nenhuma pergunta. Ela ouviu cada sentença e anotou letras correspondentes. Pode-se verificar que memorizou um número razoável de letras que utilizava para escrever o texto. Ao ser questionada se a escrita auxiliava a lembrança do texto, disse que sim. Observe:

P – Você acha que a sua escrita ajuda você a lembrar o que você escreveu?

C – (Confirma).

P – Então leia pra mim o que você escreveu.

C – (Aponta o texto). Eu gosto muito de brincar (...) (não foi possível compreender o que foi lido, mas indicava com o dedinho da esquerda para a direita e de cima para baixo onde estava lendo).

P – A escrita te ajudou a lembrar?

C – (Confirma).

P – Como ela te ajudou?

C – Porque eu lembro.

Dessa forma, o registro das letras iniciais do Centro Municipal de Educação Infantil não auxiliou a lembrança da palavra escola, pois começou dizendo “eu gosto de brincar”.

Considerações finais

Com base na seqüência de atividades analisada, pode-se concluir que a criança aprendeu inicialmente que usamos letras para escrever, no entanto, nesse início, lembrar as formas das letras que sabia nomear e lembrar nomes de letras tornaram-se tarefas centrais no trabalho de escrita do texto. Por meio da linguagem, mobilizava experiências e conhecimentos e dialogava com a pesquisadora. À medida que se apropriou das formas das letras, escrever tornou-se uma atividade que parece se limitar a reproduzir seqüências de letras diferenciando-as para cada sentença que deveria ser anotada.

As situações analisadas evidenciam processos importantes no curso de desenvolvimento da escrita nas crianças que poderiam ser resumidos da seguinte forma: elas aprendem que usamos letras para escrever; no entanto, no início dessa aprendizagem, não se apropriaram das suas formas e nomes. Esse, então se torna um problema a ser solucionado pela criança ao escrever. Porém, à medida que se apropriam desses conhecimentos, a atividade de escritura se restringe, como visto, à reprodução das formas gráficas aprendidas. O aspecto importante observado, nesse último momento, é a diferenciação de cada

segmento de letras utilizado para registrar os enunciados do texto.

Sobre as diferenciações na escrita, em trabalhos anteriores (Gontijo, 2001, 2003), foi discutida a sua natureza e apresentados diversos exemplos do modo como as crianças elaboram as diferenciações, tendo em vista o tipo de metodologia de ensino usado na sala de aula pela professora para ensinar a ler e a escrever e, portanto, os textos que as crianças têm em contato na escola. Nesse sentido, se forem analisadas somente as características da escrita, pode-se dizer que a criança estabelece critérios de quantidade e de variação de letras. Entretanto, esses critérios não definem a legibilidade do escrito, pois as crianças não se apoiavam na escrita para lembrar os textos anotados e sabiam que a sua escrita não poderia ser utilizada com essa finalidade.

Notas

¹ O termo "intrafigural", segundo a autora, é uma das denominações que Piaget e Garcia (1983) usaram para "[...] distinguir os grandes períodos de organização do pensamento científico e da psicogênese" (FERREIRO, 1990, p. 29).

² Serão usadas para identificação das crianças, neste artigo, as letras iniciais dos seus nomes.

³ O texto que se segue motivou o registro. Cada linha do texto corresponde à linha de registros compostos pela criança.

⁴ Os nomes da professora e da criança serão omitidos nessa produção.

Referências

- AZENHA, M. G. *Imagens e letras*. Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas. São Paulo: Ática, 1995.
- CONTINI JÚNIOR, J. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: KATO, M. A. *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.

FERREIRO, E. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, H. (Org.). *A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmo e melodias*. São Paulo: Cortez, 1990. p. 19-70.

_____. Os processos construtivos da apropriação da escrita. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (Org.). *Os processos de leitura e escrita*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990a.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FURNARI, E. *O amigo da bruxinha*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

GONTIJO, C. M. M. *O processo de alfabetização: novas contribuições*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

LURIA, A. R. A criança e o seu comportamento. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4. ed. São Paulo: Icone, 1988. p. 143-189.

SMOLKA, A. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1989.

VYGOTSKI, L. S. Comportamento do macaco antropóide. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 55-92.

_____. *Obras escogidas*. Tomo III. Madri: Visor, 2000.

Recebido em 22 de setembro de 2005.

Aprovado para publicação em 25 de outubro de 2005.