

AQUISIÇÃO DA ESCRITA: A CONSTRUÇÃO TEXTUAL EM *O MAPA DO PEZINHO*

André Luiz RAUBER*

RESUMO

Este artigo discute algumas questões sobre o processo de aquisição da linguagem escrita pela criança. Nele é apresentada a análise de um texto produzido por uma aluna da primeira fase do ensino fundamental, com enfoque nos aspectos lingüísticos, pragmáticos, discursivos e contextuais. Tal estudo tem como pressupostos teóricos a perspectiva funcionalista da linguagem.

Palavras-chave: linguagem – lingüística - aquisição – escrita – funcionalismo

1. Breve comentário teórico

Inicialmente, é preciso definir o que se entende, neste trabalho, por língua, para então conceituar o que vem a ser sua aquisição. Para Dik (1978, p.1-3, *apud* Neves, 2001, p.19), a língua é compreendida, em primeiro lugar, como uma atividade de interação social entre seres humanos, usada com a função principal de estabelecer relações comunicativas entre seus usuários. Essa concepção revela uma visão de atividade cooperativa de uso da língua, em que, a partir de regras e convenções, os interlocutores (re)constroem significados lingüísticos em situações de uso específico. É essa visão interacionista da língua que evidencia, neste estudo, o caráter dialógico e funcional do processo de aquisição da escrita.

É preciso lembrar, entretanto, que, contrapondo-se, de certo modo, à concepção da interação verbal, há alguns paradigmas, aqui denominados formalistas, como o comportamentalista e o inatista. A abordagem comportamentalista tem em Skinner (1957) um de seus precursores. De acordo com essa concepção, a aquisição da língua acontece de forma mecânica, por estímulo e resposta. Já, para abordagem inatista, difundida por Chomsky (1959), o ser humano possui uma capacidade inata para a linguagem. Para esse lingüista, todas as pessoas são potencialmente capazes de desenvolverem-se lingüisticamente, evidência da qual não se duvida. Contudo, uma das críticas que essas duas concepções de aquisição da língua recebe reside em ambas

* É mestre em Letras e Lingüística e professor da Universidade Federal de Mato Grosso – Campos de Rondonópolis. e-mail: rauberal@uol.com.br

desconsiderarem, em maior ou menor proporção, o aspecto social como um fator também determinante na aquisição da linguagem verbal¹.

Não é pretensão deste trabalho rejeitar a contribuição dada ao estudo da aquisição da língua pelos formalistas, até porque a visão interacionista da linguagem, que tem como um de seus divulgadores Vigotsky (1998), não desconsidera o fator biológico e cognitivo da linguagem, defendido por Chomsky (1959). Contudo, por uma questão metodológica, e por acreditar na contribuição oferecida por uma visão mais social da linguagem, este trabalho abordará, como já foi dito, a concepção interacionista de aquisição da língua escrita, via princípios funcionalistas.

A aquisição da língua escrita numa ótica funcionalista considera que o usuário traz para a situação comunicativa o conhecimento lingüístico que ele tem internalizado (NEVES, 1997, *apud* CASSEB-GALVÃO, 2002, p.135), estabelecendo um contínuo tipológico entre fala e escrita. Antes mesmo das primeiras lições escolares, a criança já traz consigo experiências com a pré-leitura e com a pré-escrita. Isso equivale a dizer que o aluno, no processo de alfabetização, não deve ser visto como *tabula rasa*, órfão de qualquer tipo de conhecimento da linguagem escrita, como sugeriam alguns estudiosos. O universo em que se encontra a maioria das crianças está permeado por textos escritos, com os quais, de alguma maneira, ela interage e a partir deles cria suas próprias representações de escrita, em forma de seqüências de pontos ou traços dispersos sobre a folha, misturados a desenhos. A isso muito de nós professores chamaríamos de rabiscos, mas Braggio (1986), por exemplo, preferiu chamar de “pré-escrita”.

Segundo Lemos (1986, p.8-9), nesse caminho rumo às convenções da escrita, ocorre uma “transformação”, um processo de desvelamento, em que o aluno “passa a ver o que não via”, e a perceber como sua língua é simbolizada. Esse processo se dá gradualmente. Ele se constrói na medida em que o “aprendiz” tece hipóteses, reflexões, comparações com a língua oral, para, aos poucos, solidificar as convenções próprias da língua em sua modalidade escrita. Isso corresponde ao desenvolvimento da língua, com a qual, de acordo com Halliday (1973), significamos nossa forma de ver o mundo, nossos desejos e intenções.

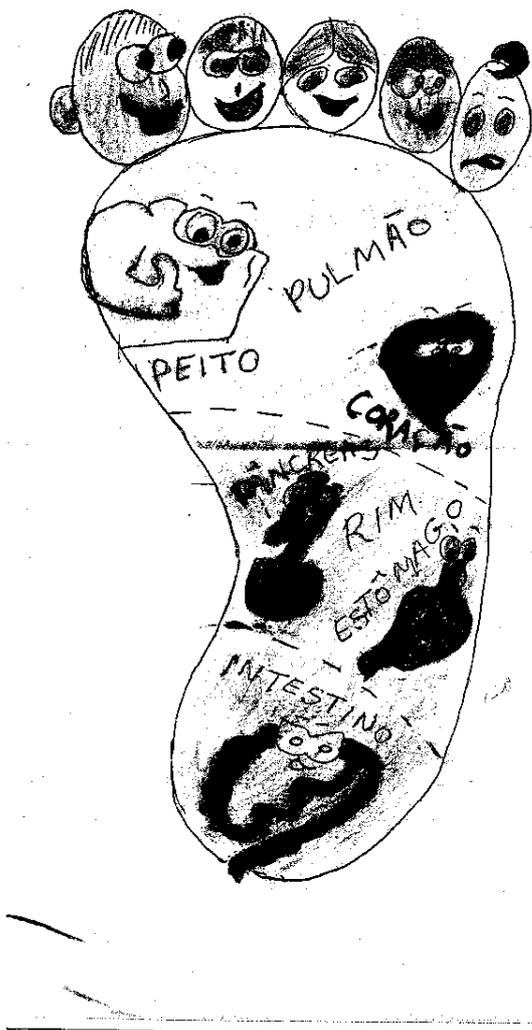
¹ O que deve ficar claro é que as concepções apresentadas procuram, a seu modo, explicar o “misterioso” processo de aquisição da língua. Cada uma contribuindo para o enriquecimento da outra. Isso pode ser confirmado no “embate” teórico entre Skinner e o então jovem Chomsky., quando este contestou a visão comportamentalista daquele, no clássico texto “Reviews” - *Verbal behavior, by B. F. Skinner, 1957, reviewed by Noam Chomsky, 1959*. Mais tarde, contudo, foi a vez de Vigotsky (1998), com sua concepção interacionista da linguagem, contestar a visão inatista de Chomsky.

Para percebermos como esse processo se dá na fase de aquisição da língua escrita, nada melhor do que refletirmos a partir de uma situação concreta, ou seja, a partir da produção escrita de um aluno que se encontra nesse período de “transformação” (Lemos, 1986).

2. Reflexões e análises

O texto que servirá de base para esta análise foi produzido por uma aluna de uma turma de alfabetização da primeira fase do ensino fundamental de uma escola municipal de Goiânia, GO. Antes de o analisar, é importante conhecer o contexto que determinou sua produção.

A professora, para motivar a construção de um texto, levou um cartaz para a sala de aula. O cartaz apresentava o desenho de um pé com setas que indicavam as partes do corpo relacionadas às partes desse membro. Ela também levou outro texto que ensinava como massagear os órgãos internos do corpo através de toques em partes da sola do pé. Depois de lidos os textos, a professora sugeriu que os alunos fizessem a massagem, um massageava o pé do outro. Após isso, cada aluno pintou o desenho de um pezinho e produziu um texto relacionado com o que fora aprendido. A seguir, o texto da aluna:



Escola Municipal M. Antonino, ~~Estado~~

Goiania, 24 de agosto de 2009

professora: Adelina

Quarta feira

aluna A: Gizele Kelly Martins de morais.

Produção de texto

- O mapa do pezinho
- Mapa do pezinho
- O pezinho é muito delicado, você faz massage no seu pé. Eu faço no meu você massageia o seu pezinho também vai está massageando o órgão, o intestino, o estômago. • você massageando muitas coisas você vai ficar relaxado e o seu pezinho vai ficar leve. o pezinho do bebê ele vai ficar brucando com o pezinho o dia todo

Transcrição literal do texto:

O mapa do pezinho

- 1 *O pezinho e muito delica-*
- 2 *ado. você faz massage no*
- 3 *seu pé. Eu faço No meu*
- 4 *você massageia o seu pezinho*
- 5 *também vai está massage-*
- 6 *ando o órgão, o intestino,*
- 7 *o estômago. você massagea-*
- 8 *ndo muitas coisas*
- 9 *você vai ficar relachado*
- 10 *e o seu pezinho vai ficar*
- 11 *leve o pezinho do bebê*
- 12 *ele vai ficar brincando*
- 13 *com o pezinho o dia todo*

O modo como a professora desenvolveu sua aula, para que o aluno pudesse ao final produzir um texto, demonstra uma postura não-tradicional de alfabetização. A criança, em contato com situações concretas e significativas, além de ter o que dizer, percebe que a linguagem tem uma função, já que “a língua escrita (...) é funcional por natureza” (BRAGGIO,1986, p.26). É claro que, para essa criança, a função, neste momento, é a de fazer com que seu texto informe tudo o que ela viu e aprendeu sobre a importância de seu “pezinho” e da ligação deste com os órgãos do corpo.

Certamente, isso é muito mais significativo do que um “método” de alfabetização que enfoca, como afirma Braggio (1986, p.26), os “sistemas mais abstratos da língua, tais como sons, letras, palavras e sentenças sem nenhum contexto”. Se o homem vive em sociedade, e, se não fala por palavras isoladas, como conceber a alfabetização dissociada de um contexto? Segundo Barros (1995, p.59), “o contexto sócio-interacional onde se dá o processo é elemento constitutivo da aquisição tanto da linguagem oral como da linguagem escrita.”

Se a língua não “funciona” isoladamente, e, se ela tem um caráter inerentemente social, a unidade básica dessa língua deve ser o texto. É esse o primeiro elemento a ser

observado na produção da aluna acima. Percebe-se que ela não produz segmentos de frases, ao contrário, ao relacionar as idéias no papel, ela já demonstra conhecimento da sintaxe de sua língua, ou seja, do arranjo dos constituintes da oração em uma seqüência lógica, formando uma unidade significativa, ou seja, um texto.

É na interação que o diálogo se constrói. O texto que o aluno produz deve ser entendido como a manifestação de um diálogo escrito. Nele, a percepção de marcas lingüísticas pode conduzir o professor a uma análise que revela as operações pragmáticas, cognitivas, semânticas e sintáticas acionadas no processo de aquisição da escrita. A partir delas, o professor pode verificar a aprendizagem de seu aluno, ao mesmo tempo, avaliar a sua própria prática pedagógica e planejar sua forma de intervenção. É o que pretendemos fazer a partir de agora.

No texto “O mapa do pezinho”, observam-se marcas de refacção que, à primeira vista, não denotam uma *autocorreção*, mas mais uma reestruturação, como no caso das palavras “massageia” (4ª linha) e “estômago” (7ª linha), em que, num primeiro momento, a criança escreveu em tamanho maior e, depois, apagou-as e as reescreveu num tamanho menor, adequando-as ao formato das demais palavras de seu texto. Dessa forma colaborou para uma preocupação estética.

Com olhar mais atento, outras refacções, feitas pela criança em seu texto, demonstram uma operação reflexiva sobre a linguagem. Logo no início do texto, aparece a palavra “faz” e, abaixo dela, já apagada, percebe-se que foi escrito “fai”, mas, antes mesmo escrever “faiz”, ela fez uma *autocorreção*, escrevendo “faz”. Com isso, pode-se dizer que a criança já diferencia a modalidade oral, em que se emprega o “faiz” da modalidade escrita, em que está convencionado o “faz”.

Processo inverso parece ter ocorrido no uso da expressão “vai está” (5ª linha). Primeiro a criança escreveu apenas a forma “está”. Então a apagou e, sobre ela, escreveu “vai está”. Com base nessa refacção, a hipótese que se constrói é a de que a criança já tem noção do aspecto temporal indicado pelo verbo, construindo, assim, uma estrutura indicadora de futuro, típica da linguagem oral: verbo “ir” + verbo principal. Por isso, o uso de “vai está” e não de “estará”, forma menos usada na fala e, conseqüentemente, na escrita. Essa expressão indicadora de futuro é repetida na 12ª linha.

A criança deixa marcas em seu texto da variedade oral da língua, como no seguinte caso: “...o seu pezinho também vai **está** massageando o órgão...”, em que o verbo “estar” aparece sem o “r” indicador de infinitivo. A supressão do fonema /r/, em

estruturas infinitivas, é muito recorrente na fala, motivando, dessa forma, o apagamento na escrita. Isso pode ser percebido, inclusive, em textos de adultos escolarizados. O apagamento de fonema também ocorre com a palavra “massagem”, grafada pela criança como “massage”, sem a letra “m”. Como essa palavra apareceu uma única vez no texto, pode-se inferir que a criança não colocou o “m” por simples esquecimento, ou, numa explicação lingüística, esse “apagamento” pode ter sua causa novamente na oralidade. A pronúncia da palavra “massagem” ocorre, geralmente, da seguinte forma: /ma'sage/ sem a nasalização da última sílaba. Isso pode ter motivado a escrita sem o grafema “m”. Na palavra “muintas”, o efeito é contrário, nela ocorre acréscimo da letra “n”, novamente motivado pela força da oralidade, uma vez que essa palavra é pronunciada, geralmente, com a nasalização do fonema /i/, que se torna /ĩ/.

Outro fenômeno que chama atenção no texto da aluna é a segmentação da palavra “massageando”. Na primeira ocorrência, 5ª e 6ª linhas do texto, a separação ocorre de acordo com o que está convencionado nos manuais de gramática da Língua Portuguesa: “massage–ando”. Já na segunda ocorrência, 7ª e 8ª linhas, a mesma palavra foi segmentada de outra forma: “massagea–ndo”. A princípio, o professor poderia dizer que houve um “erro”, pois tal separação não é permitida pelos padrões da gramática normativa. Contudo, essas duas formas dão pistas de que a criança está elaborando seu texto a partir de tentativas de “acerto” e “erro”, ou seja, é possível dizer que ela busca, com o emprego das duas formas de segmentação de palavras, aquela considerada “padrão” para as convenções da modalidade escrita de sua língua.

Em relação à acentuação, um fato curioso que aparece no texto é o duplo acento na palavra “bebê” (11ª linha). Isso não representa um problema sistemático já que nas demais palavras, que deveriam receber acento gráfico, a aluna os coloca com grande eficiência, inclusive na palavra “órgão”, que, entre as exceções de nossa língua, recebe duplo acento, um gráfico, que é o agudo, e outro indicador de nasalização, que é o til. Talvez, o fato de as sílabas de “bebê” serem, foneticamente, muito parecidas, dificultou um pouco a identificação da sílaba tônica, motivando, assim, o duplo acento; ou, talvez, não houve ainda internalização das regras de acentuação gráfica, uma vez que são arbitrárias, o que demanda memorização. Ainda sobre acentuação, na primeira frase do texto, o verbo “é” não recebeu acento gráfico. Isso pode ter ocorrido por esquecimento ou porque a criança ainda não distinguiu o “é”, 3ª pessoa do presente do indicativo do verbo *ser*, do “e”, conjunção coordenativa, fenômeno comum que também aparece em textos de adultos.

No aspecto ortográfico, o texto fornece pistas de que a criança já conhece com certa eficiência as convenções da escrita. Até mesmo quando a aluna escreveu a palavra “relachado”, grafada com “ch”, ela não está distante da variedade padrão da Língua Portuguesa. O que ocorre, nesse caso, é uma tentativa de acerto, já que o som /x/ pode ser representado pelos grafemas “x” e “ch”, portanto, o emprego do “ch” é pertinente, pois a língua oferece essa possibilidade. Com o tempo, essa criança perceberá que a língua nem sempre é biunívoca, ou seja, um fonema nem sempre é representado por um mesmo grafema. Por que se usa “x” e não “ch”? Por que “ç” e não “ss”? Esses questionamentos, geralmente, por não possuírem explicação lingüística, encontram respaldo apenas no discurso normativo e prescritivo das gramáticas tradicionais: “porque sim!”.

O texto apresenta, ainda, marcadores lingüísticos de interlocução, como “você” (1ª, 2ª, 3ª e 4ª linhas), “eu” (3ª linha) e o “ele” (12ª linha). Esses marcadores indicam que a criança percebe que seu texto dialoga com um “outro”. Um “outro” que pode ser sua professora, seu colega, seu pai, sua mãe ou seu irmãozinho mais novo. Numa análise discursiva, percebe-se que o emprego recorrente do pronome “você” indica, também, um certo grau de indefinição, ou seja, o “você” não tem de ser, necessariamente, o interlocutor direto do texto, mas qualquer pessoa, qualquer um que tiver contato com ele. É a interação constituída no próprio texto.

A sintaxe do texto parte de uma estrutura formada por períodos curtos: “O pezinho e muito delicado”; “você faz massage no seu pé”; “Eu faço no meu você massageia o seu pezinho também vai está massageando o órgão, o intestino, o estômago”; para uma estrutura de período maior, constituído por várias orações coordenadas: “Você massageando muitas coisas/ você vai ficar relachado / e o seu pezinho vai ficar leve / o pezinho do bêbê ele vai ficar brincando com o pezinho o dia todo”. Essa construção sintática não prejudica o entendimento do texto. O que se percebe é que a pontuação ainda não foi adquirida com êxito pela criança, por razões óbvias, como o recente contado com as convenções da escrita, mas isso, no decorrer de sua escolaridade e na interação com variados textos escritos, poderá ser desenvolvido. É bom lembrar que, a pontuação, assim como a modalidade escrita e a acentuação gráfica, também possui convenções estabelecidas arbitrariamente. Há o ritmo da fala e o ritmo da escrita e um nem sempre corresponde ao outro quando se tenta simular na escrita, por exemplo, o ritmo da fala.

A coesão presente no texto da aluna é outro fator lingüístico que merece destaque. Isso porque há uma repetição constante dos termos “você” e “pezinho”, explicados pelo fato de “você” ser o interlocutor, como já foi afirmado anteriormente, e “pezinho” ser o elemento propulsor do texto, assumindo posições de tópico e de tema, já que essa produção escrita tem como título “O mapa do pezinho”.

Essa aparente redundância pode ter sua motivação na assimilação que a criança faz do modo como as narrativas infantis geralmente são estruturadas. Em muitos livros infantis é comum encontrar uma estrutura textual formada por períodos curtos e com excessiva repetição de termos, aliás, essa é a regra. Essa forma de texto reflete a visão que, muitas vezes, o adulto tem da criança, acreditando que ela não tenha capacidade, já aos cinco ou seis anos, de estabelecer relações anafóricas ou catafóricas. Nesse sentido, assim como as expressões: “Era uma vez...” e “Todos viveram felizes para sempre” transformaram-se em clichês de contos de fadas e assimilados pela criança, e por adultos também, supõe-se ter acontecido o mesmo com a repetição de termos. Mesmo assim, a aluna demonstra um caso de coesão por elipse. Isso é observado nas linhas 2 e 3: “você faz massage no seu pé. Eu faço no meu...”. Nesse enunciado, houve a supressão coerente do termo “pé”, que ficou subentendido.

3. Considerações finais

Os fatores de produção envolvidos na construção do texto em análise foram fundamentais para sua constituição argumentativa. A criança teve a oportunidade de, a partir do que foi visto e discutido - *input*-, manifestar de forma escrita a sua compreensão, a sua visão sobre o tema em questão - *output* -. Nesse sentido, como afirma Halliday (1974), “é descobrindo o que a língua faz (semântica e pragmaticamente) que as crianças desenvolvem sua forma (sintática e grafofonêmica)”. Ainda, segundo Goodman (1976a, apud BRAGGIO 1986, p.58), “as crianças aprendem a ler e a escrever do mesmo modo e pela mesma razão que elas aprendem a falar e a ouvir”. Por isso que, para compreender “mesmo” algo, é necessário estabelecer relações, observar o contexto, para processar o *input* e, posteriormente, manifestá-lo no *output*. Assim, a aquisição da escrita ocorre de forma funcional, já que se parte do uso (pragmática), via significado (semântica), até chegar ao sistema (sintaxe).

Embora Halliday, na citação acima, estivesse considerando a aquisição da fala, esse mesmo processo pode ser estendido à escrita. A criança só poderá produzir seu texto escrito a partir da interação com outros textos, sejam eles verbais ou não. Assim, “O mapa do pezinho” nos conduz ao universo interpretativo de uma criança em fase de alfabetização, que não fez simplesmente uma “decodificação”, ao contrário, ela “descodificou” (Freire, 1986) os textos que lhe foram mostrados, para, a partir deles, produzir o seu. Essa criança não foi obrigada a seguir a cartilha e dizer apenas que “o boi baba” ou que “a pata pulou a ponte”. Seu texto, além de um alto teor informativo, mostra um raciocínio construído linguisticamente, por meio da interação e da significação atribuída aos seus constituintes.

Não há como negar nesse processo a presença de aspectos cognitivos, sociais e funcionais. Além disso, ela também acrescenta mais informação, quando faz referência ao bebê que brinca com o próprio pezinho. O seu “mapa” nos faz acreditar no que afirma Braggio (1995, p.136) “uma vez imbuídas da percepção da natureza semântica da linguagem escrita, e da possibilidade de, com ela, construir sentidos, as crianças adquirem as suas formas e estruturas como uma decorrência dessa premissa básica”.

Um processo de alfabetização significativo deve levar em conta não apenas a estruturação lingüística das frases, mas a funcionalidade que o texto possui no cotidiano das pessoas. Cada texto pressupõe um leitor, um contexto, um papel determinado e é isso que, desde cedo, deve ser mostrado ao aluno. O professor das séries iniciais deve ter clareza do que vem a ser língua e de suas modalidades escrita e falada. De acordo com Neves (2002, p.227), “a compreensão de que a relação entre fala e escrita não se resolve simplesmente por oposição pode auxiliar a adequação dos textos de uma e de outra modalidade.” Substituir a metáfora da aquisição pela metáfora da “construção da linguagem”, sugerida por Lemos (1986, p.12), não é suficiente se o professor não considerar a aquisição como um processo que se inicia antes da escola e é continuado por esta. Substituir o método tradicional do “ba, be, bi, bo, bu”, introduzindo o texto como unidade básica de estudo e a reflexão lingüística como um modo de compreensão da dinâmica da língua, talvez garanta, no futuro, a constituição de um cidadão realmente crítico, capaz de perceber que fala e escrita são instâncias de manifestação de um mesmo processo: a linguagem.

ABSTRACT

RAUBER, André Luiz. Reflections about the acquisition of writing: “O mapa do pezinho”. *Temporis[ação]*, Goiás, v. 1, nº 9, Jan/Dez 2007.

This paper discusses some questions about the learning of a writing language acquisition process by the child. It presents an analysis of a text written by a first stage student of elementary education, with emphasis in linguistic, pragmatic, speech and context aspects. This study has as theoretical support, the functional perspective of language.

Keywords: language – linguistics – acquisition – writing – functional

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Regina C. R. *Alfabetização e contexto*. In: Braggio, S. L. B. (org.). *Contribuições da lingüística para a alfabetização*. Goiânia: Editora UFG, 1995, p. 59-77.

BRAGGIO, Silvia L. B. *A abordagem sociopsicolingüística da alfabetização*. In: *Leitura: teoria e prática*. ALB. Mercado Aberto, ano V, dez/86, nº08, p. 18-28.

_____. *A importância da construção do sentido na aquisição da linguagem escrita*. In: *Contribuições da lingüística para a alfabetização*. Goiânia: Editora UFG, 1995, p. 125-139.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. *Aquisição da escrita: teoria, reflexão e aplicação*. In: Lima-Hernandes, M.C. (org.). *Domínios de linguagem I: práticas pedagógicas*. São Paulo: Disal. 2002, p.135-146.

CHOMSKY, Noam. *Reviews*. Verbal behavior. By B. F. Skinner reviewed by Noam Chomsky. Massachusetts Institute of Technology and Institute for Advanced Study, 1959. Language, vol. 35.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

HALLIDAY, M. A. K. *As bases funcionais da linguagem*. In: DASCAL, Marcelo. *Fundamentos metodológicos da lingüística*. São Paulo: Global, 1973.

HALLIDAY, M. A. K. et al. Petrópolis: Vozes, 1974. *As ciências lingüísticas e o ensino de língua*. Petrópolis: Vozes, 1974.

LEMOS, Cláudia T. G. *Sobre a aquisição da escrita: algumas questões*.s/d.

_____. *A sintaxe no espelho*. Campinas, 1986. (texto fotocopiado)

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática – história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. *Gramática na escola*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e pedagogia)