

Construindo o discurso escrito: histórias e cartas “*entre a oralidade e a escrita*”

Maria da Graça Costa Val
Universidade Federal de Minas Gerais

Vanessa Cardoso Guimarães
Universidade Federal de Minas Gerais

Abstract

This article is a reworking of two moments of a research project entitled “Between orality and writing”, a study of the genesis of written discourse in children who are learning how to write: the first moment is concerned with narrative, the second with letter writing. In both these moments, language is seen as a system organized in and for social interaction, composed of the grammatical, semantic and discursive sub-systems, and human cognition is interpreted as a socially mediated process of subjective construction. We analyze the enunciative activity of children, obtaining evidence of their linguistic skill and their progress in the construction of the discursive styles being studied.



CONTEXTUALIZAÇÃO

Este artigo retoma dois momentos de uma pesquisa intitulada *Entre a oralidade e a escrita*, que estuda a gênese do discurso escrito em crianças em fase de alfabetização: o primeiro, voltado para o gênero narrativo, resultou na tese de doutoramento da pesquisadora; o segundo, tomando dados colhidos mas não-analisados, voltou-se para o gênero epistolar e foi desenvolvido em projeto PIBIC, com a participação da bolsista Vanessa Cardoso Guimarães. Um terceiro desdobramento, valendo-se também de dados coletados e não-estudados na tese, focaliza o gênero injuntivo e foi desenvolvido através de outro projeto de iniciação científica do PIBIC/CNPq.

O objetivo dessa pesquisa foi contribuir para a compreensão da “teoria” de texto escrito que as crianças constroem no início da escolarização. Seu título tem dupla motivação: por um lado, os sujeitos, no início da alfabetização, estavam no limiar do “mundo da escrita”; por outro lado, os processos enunciativos tomados como objeto de análise são situações de produção oral de textos “pensados” como escritos, como se verá a seguir.

Os sujeitos, em 1993, eram alunos da 1ª série de uma escola pública de Belo Horizonte, MG, que não tinham passado pela pré-escola e estavam vivendo seu primeiro contato sistemático com a escrita. Eles não integralizaram sua alfabetização durante esse ano letivo e, assim, liberados da preocupação com a ortografia, puderam, nas situações criadas pela pesquisa, se empenhar na atividade específica de composição do texto. A pesquisa procurou, portanto, traçar uma “pré-história” do discurso escrito, fundamentando-se, basicamente, na teoria da enunciação de Bakhtin e no modelo sócio-histórico da psicologia cognitiva de Vygotsky.

A metodologia usada para obter os dados foi, em entrevistas feitas no início, no meio e no fim do período letivo, propor aos sujeitos que: a) produzissem e ditassem textos dos três gêneros focalizados, para a pesquisadora escrever; b) “fizessem de conta” que liam, em impressos ilustrados (livros de história, folhetos de receitas e de instrução de jogos), textos narrativos e injuntivos. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e os textos ditados foram escritos diante das crianças, de modo que elas “vissem” sua fala se transformando em letras que enchiam a folha de papel. Procurou-se, sempre, criar situações com algum propósito interlocutivo que possibilitasse às crianças atribuir sentido à tarefa inusitada de ditar um texto para ser escrito (por exemplo, participar de um concurso de histórias, compor um livro de instruções de jogos e brincadeiras, enviar um bilhete para um amigo secreto).

Além das entrevistas, foi feito o acompanhamento do processo de iniciação à escrita das crianças que compunham o grupo, através da observação e gravação de aulas, da coleta e análise de material didático e de entrevistas e conversas informais com a professora. A observação das aulas e a análise do material didático levaram à constatação de que foram insuficientes as oportunidades oferecidas aos alunos de convivência com textos escritos “autênticos”, com efetivas possibilidades de circulação social, de modo que se decidiu adotar uma metodologia participante, através da realização de uma série de atividades de intervenção que permitiram às crianças interagir de forma orientada com os gêneros discursivos tomados como objeto (a narrativa, a carta e o texto injuntivo).

Na seleção dos sujeitos, optou-se por alunos de escola pública e pertencentes à camada populacional socialmente desfavorecida, e no entanto majoritária, para a qual, em razão das contradições de nossa sociedade, esse processo tem se mostrado mais problemático. As crianças pesquisadas pertencem aos setores subproletários dos trabalhadores urbanos: moradoras de favela, vivem em condições de grande pobreza material.

Suas famílias tinham restritas possibilidades de convivência com a escrita e, portanto, de acesso aos bens culturais considerados

“legítimos” e valorizados no mercado simbólico (cf. BOURDIEU, 1983 e 1987). Seus pais tinham baixa escolaridade (de 0 a 7 anos de frequência à escola) e, em geral, em suas casas os únicos livros existentes, além da Bíblia, eram manuais didáticos que haviam sido usados por irmãos mais velhos ou vizinhos. Como se verá nas análises a seguir, as práticas culturais dos sujeitos e as suas oportunidades de interação com os gêneros discursivos estudados são decisivas no processo de construção desses objetos de conhecimento.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Um estudo como esse, sobre o processo individual de construção do conhecimento necessário à interlocução escrita – processo interior de desenvolvimento lingüístico – supõe uma concepção de língua que reconheça a atividade subjetiva e dê conta do acontecimento discursivo, uma teoria que não separe “língua” e “fala”, mas que reconheça que a natureza da língua é a sua vocação para a fala.

Para tanto, parece adequado entender-se a língua como um “sistema de possibilidades”, cujos subsistemas discursivo, semântico e sintático, no plano subjetivo como no social, estão sempre a se recriar no exercício lingüístico dos falantes: “a cada instante, ao mesmo tempo, um sistema estabelecido e uma evolução”, como disse SAUSSURE (1977:16) a respeito da linguagem. Ou, noutras palavras, entender-se a língua como “sistematização” para o uso, que, continuamente constituída na interação social, pelo trabalho lingüístico dos sujeitos, por um lado oferece e delimita possibilidades de expressão e, ao mesmo tempo, por outro lado, prevê o processamento individual que, a cada episódio enunciativo, a re-cria, pela ratificação do canônico e pela subversão.

No interior dessa concepção, é útil e pertinente levar em conta a distinção, estabelecida por Bakhtin e retomada por Ducrot, entre frase e enunciado. A frase integra o conhecimento lingüístico dos falantes, suas representações mentais. No processo enunciativo interacional, determinado pelas condições de produção, realizam-

se os enunciados de que se faz a tessitura do discurso, cuja materialidade aponta para as representações lingüísticas mentais. No processo enunciativo, os sujeitos estabelecem o universo de referência que dá sentido à expressão verbal, em função de suas representações mentais quanto: (i) ao contexto sócio-histórico-cultural, (ii) às circunstâncias imediatas da interlocução, (iii) ao suporte e à circulação previstos para o discurso, (iv) aos conhecimentos e crenças partilhados, (v) à identidade, ao papel, aos objetivos, expectativas e atitudes de si mesmo e do outro. Essa expressão verbal não corresponde necessariamente às estruturas canônicas que integram seu conhecimento lingüístico, mas é indício para a composição mental de um quadro compatível com as possibilidades definidas nesse sistema. Assim, os truncamentos de estruturas frasais, os deslocamentos de formas e funções, os “contrabandeamentos” de predicados de um domínio a outro (cf. FRANCHI, 1977), as “implícaturas conversacionais” (cf. GRICE, 1982) são processos “normais” de constituição do discurso, previstos no sistema lingüístico como modos de funcionar que lhe são próprios.

O trabalho enunciativo, no entanto, não transcorre nos limites da individualidade, mas é sempre intersubjetivo e acontece num contexto social, histórico e cultural que o determina, como postula Bakhtin. O pensamento verbal, interior, assim como a conversação face a face ou o monólogo escrito, são atividades lingüísticas marcadas pela alteridade; o discurso, mesmo interior, se constitui na interdiscursividade, como um “elo na cadeia verbal” composta por todas as falas que expressam os conhecimentos, crenças, valores, costumes e tradições de uma comunidade humana.

Assim, a concepção de sistema lingüístico deve, por um lado, ser ampliada, para ultrapassar as teorias que o limitam às injunções fonológicas, morfossintáticas e semânticas da frase, e dar conta das operações de composição e interpretação dos discursos, bem como compreender as ações verbais dos sujeitos uns sobre os outros, contemplando, pois, a dimensão discursiva da língua. Por outro lado, essa concepção precisa ser flexibilizada, para dar conta não só das

ações dos sujeitos sobre a língua, como quer GERALDI (1991), mas também da ação (*energeia*) que a língua é, como quer FRANCHI (1977).

Esses pressupostos teóricos tiveram como desdobramento: (i) a compreensão da enunciação discursiva como um processo ativo (não necessariamente consciente e deliberado) de decisões e escolhas do sujeito em função de seu trabalho de “situação” e “cognição”, condicionado pelas circunstâncias histórico-culturais em que vive e pela situação imediata de interlocução; (ii) a compreensão do desenvolvimento lingüístico como processo gradual de construção que se faz em função da ação intelectual do sujeito na interação com o objeto, socialmente mediada. Com o empenho em enxergar cada discurso na sua relação “sincrônica” com as condições imediatas e sócio-culturais de sua produção e na sua relação “diacrônica” com a história e o desenvolvimento lingüístico-cognitivo do sujeito que o produziu, buscou-se uma percepção não-redutora e mais próxima da efetiva complexidade do objeto estudado.

Considerando o processo de produção e a materialidade verbal dos textos produzidos pelos sujeitos, em termos de “superestrutura” (forma global do texto, correspondente a um determinado esquema convencional e relativamente fixo, específico para cada tipo de texto), “macroestrutura semântica” (a coerência textual, o sentido global, resultado da articulação dos tópicos discursivos selecionados) e “microestrutura” (a estruturação intra- e inter-enunciados, decorrente das escolhas lingüísticas do autor), cf. VAN DIJK, 1983, 1984 e 1992, procurou-se identificar elementos que aproximam esses textos dos discursos escritos consagrados pela prática social vigente, respondendo-se às seguintes questões (fundamentadas em CASTILHO, 1989):

- Quanto à situação, que imagens o sujeito constrói: (i) de seu interlocutor? (como lida com a dificuldade de se dirigir a um interlocutor ausente?, que conhecimentos e crenças supõe partilhados?); (ii) de si mesmo como locutor para esse interlocutor?; (iii) do suporte material que lhe é apresentado ou sugerido para o texto?; (iv) da “tarefa retórica” que lhe é proposta?; (v) do gênero de discurso (em termos de superestrutura e de

estilo – dialeto padrão ou não-padrão, registro formal ou informal) que lhe é solicitado? que perspectiva enunciativa adota?

- Quanto à cognição, como o sujeito constrói a macroestrutura semântica de seu texto: que compreensão constrói de seu objeto, que ponto de vista assume para falar desse objeto, que organização tópica imprime ao seu texto, que processos de tematização e rematização utiliza, que conteúdos e relações explicita ou deixa implícitos?
- Quanto à verbalização: (i) como constrói a coesão de seu texto? como sinaliza a continuidade e a descontinuidade? (com que processos – sintáticos ou prosódicos – sinaliza a eleição e a mudança de tópico? como utiliza os processos dêiticos e anafóricos? com que marcadores delimita e articula suas unidades discursivas?); (ii) como estrutura suas unidades discursivas? (organiza-as em termos de margem esquerda, núcleo e margem direita? que processo sintático utiliza preferencialmente na estruturação do núcleo – a coordenação ou a subordinação?); (iii) como sinaliza sua opção de registro e dialeto, nos níveis prosódico, morfossintático e lexical?

Neste artigo, procura-se aplicar o poder explicativo desse referencial teórico à análise de processos enunciativos de sujeitos da pesquisa envolvidos na produção de textos narrativos e cartas.

DO DRAMÁTICO AO ÉPICO: A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO NARRATIVO

Um dos sujeitos da pesquisa, Vander, com 8 (oito) anos na ocasião, distinguia-se dos demais por manter um laço com a literatura oral tradicional: era costume, em sua casa, ouvir e contar histórias à noite, de modo que o menino conhecia muitos contos populares e dominava o que VAN DIJK (1983 e 1992) chama “superestrutura” desse gênero discursivo. Desde a primeira entrevista, esta criança se dispõe a recuperar enredos de histórias conhecidas, ditando-os ou

“lendo-os” para mim. Algumas vezes ele chegou a fazer mais do que se pretendia na entrevista, movido pelo desejo de “ler” também histórias não previstas no planejamento mas que ele reconhecia a partir das ilustrações dos livros.

Um exemplo de sua capacidade narrativa e de sua boa intuição lingüística se revelou na segunda rodada de entrevistas, quando criei um “concurso de histórias” cujo vencedor ganharia um brinquedo como prêmio. Ele me ditou um conto popular, uma “história de medo”, tradicionalmente usada para distrair e assustar os ouvintes, que foi depois ouvida e reformulada para torná-la inteligível e interessante perante a platéia que iria julgá-la. A primeira versão do texto – embora começando com o operador típico *era um dia*, organizada como seqüência de eventos expressos no pretérito, encadeados por seqüenciadores e por marcadores temporais, e estruturada conforme o padrão, em orientação, complicação e resolução – era de difícil processamento para ouvintes sem conhecimento prévio da história, em função da omissão de informações e relações importantes para a tessitura do enredo. A recomposição da trama se torna possível quando se utilizam algumas pistas fornecidas pelo autor, como: a) a entonação e dramatização, sobretudo nas passagens de discurso direto, em que o menino fazia uma “voz” diferente para cada personagem; b) a delimitação dos episódios da histórias pela presença de articuladores e seqüenciadores e pela indicação clara do elemento temático de cada parte; c) as explicações parentéticas, que interrompem o fluxo de informações, para esclarecer o enunciado anterior. Na segunda sessão, num belo exercício de reflexão epilingüística (cf. GERALDI, 1991), Vander, por iniciativa própria, vai reformulando a versão original, no sentido de recompor a integralidade da trama, eliminar contradições e explicitar informações necessárias, às quais os ouvintes do texto final (seus colegas de turma, também ainda não-alfabetizados) não teriam acesso se fosse mantida a primeira configuração.

"Mariêêetaa!!!" – 1ª versão	"Mariêêetaa!!!" – versão final
1 ah:::... eh:::... era:::... era... ah... um dia... a... ô lobô... e a... e a cachorra que chamava... negócio... eh... negócio lá...	1 a Marieta tava lavando as roupa... as vasilha e quando ficou de noite <i>ela</i> foi dormir
2 foi foi... foi veio o... o Lobo Ø falou... Mariê:::ta:::...	2 o Lobo foi chamar <i>ela</i>
3 foi aconteceu... negócio lá...	3 a cachorra falou Marieta já lavou Marieta já passou amanhã cê passa <i>lá</i>
4 a... a outra muié foi e falou assim... Marieta já lavou... Marieta já deitou... se quiser alguma coisa... amanhã cê passa lá... (foi Ø falou assim)	4 foi <i>ela</i> lavou tudo de novo <i>ela</i> tava lavando as vasilha... as roupa quando ficou de noite <i>ela</i> foi e dormiu
5 o Lobo foi lá de noite e... e o Lobo falou... Juliê:::ta:::...	5 o Lobo foi chamar <i>ela</i>
6 Julieta já lavou... Julieta já deitou... se quiser alguma coisa... amanhã cê passa lá	6 aí a cachorra falou Marieta já lavou Marieta já passou se quiser alguma coisa amanhã cê passa lá
7 aí só foi/... foi e Ø queimou/... foi e Ø matou a cachorra	7 foi o Lobo matou <i>ela</i>
8 e depois... depois foi... Juliê:::ta:::...	8 foi Marieta tava lavando as roupa... as vasilha e quando ficou de noite o Lobo foi chamar <i>ela</i>
9 foi e:::... e Ø picou a cachorra...	9 foi a cachorra morta falou Marieta já lavou Marieta já passou se quiser alguma coisa amanhã cê passa <i>lá</i>
10 passou um bocado e Ø falou assim... Juliê/...	10 depois Ø queimou <i>ela</i>

- 11 Julieta já lavou...
Julieta já deitou...
se quiser alguma coisa...
amanhã passa lá...
e foi/
(ah... *ela* foi...)
- 12 **foi**
de novo o Lobo...
- 13 **depois**
Ø queimou/...
depois
Ø queimou o cachorro...
- 14 **foi** o::/...
foi Ø falou assim...
Juliê:::ta::...
- 15 a cachorra
foi e falou **assim...de novo...**
(**aí**
já tava o pozinho dela...)
aí
ele foi
e falou **assim... de novo...**
Julieta já lavou...
Julieta já deitou...
foi ...
se quiser alguma coisa...
amanhã passa lá...
- 16 **foi**...
foi e
Ø varreu o:: ... a:: ...
o pozinho do bicho... do negócio...
- 17 **foi**
e falou **assim...**
Juliê:::ta::...
eu estou na porta do seu/...
eu estou na porta da sua casa::...
eu estou na cozinha da sua casa:::...
estou chegando perto do seu quarto...
Juliê:::ta::...
cheguei na porta do seu quarto:::...
Juliê:::ta::...
tô perto da sua cama::...
- 18 **foi**...
foi e deu sustão nela...
- 11 **aí**
a Marieta tava lavando as roupa
e as vasilha
- 12 **foi**
a cachorra queimada **foi e** falou
Marieta já lavou
Marieta já passou
se quiser alguma coisa
amanhã cê passa *lá*
- 13 **foi**
e Ø varreu *ela*
o pozinho *dela*
sobrou um pouquinho do resto *dela*
- 14 **foi**
Marieta tava lavando as roupa
e as vasilha
quando ficou de noite
o Lobo **foi e** chamou *ela*
- 15 **aí**
o pozinho da cachorra **foi e** falou
Marieta já lavou
Marieta já passou
se quiser alguma coisa
amanhã cê passa *lá*
- 16 Mariêêetaa...
tô na porta da *sua* casa
tô chegando na sala...
tô na porta do *seu* quarto
tô perto da *sua* cama...
- 17 **foi**
e deu um sustão nos outro

Na sessão de reformulação, o menino: a) escutou a leitura da primeira versão da narrativa, produzida oralmente mas registrada pela pesquisadora por escrito, por gravação em áudio e depois transcrita, b) foi reelaborando o próprio texto, de início, interrompendo a leitura e, em seguida, ditando para a pesquisadora a nova versão. Esses procedimentos, além de solucionar o problema prático de viabilizar a produção de um texto escrito por quem não sabe escrever, propiciaram a este sujeito a vivência, pelo menos parcial, daquilo que é experimentado pelos indivíduos com domínio do código escrito – a objetificação do próprio discurso, com suas implicações: a) a passagem do modo linear e evanescente da fala para o modo global ('simultâneo?') e permanente da escrita; b) a percepção da linguagem na dimensão espacial, ao invés da dimensão temporal, própria da oralidade (concluída a tarefa, Vander apontou as folhas onde eu tinha escrito seu texto e perguntou: “minha historinha cabeu isso daqui tudo?”).

Quanto à técnica do ditado, uma decorrência específica é que, em razão da contingência da mediação do outro, o produtor é levado a um distanciamento de seu texto, o que favorece o surgimento de uma atitude reflexiva e auto-avaliativa e a manifestação da atividade epilingüística. O autor precisa falar pausadamente, espera o “escriba” registrar seus enunciados, reescuta-os quando o “escriba” vai silabando as palavras à medida que escreve, por vezes tem que repetir enunciados que o “escrivão” não conseguiu registrar, tudo isso sem perder o fio da meada, a visão global do texto que está produzindo. E se vê também levado a modificar enunciados já emitidos, na medida em que o “escrivão” se porta como interlocutor, fazendo perguntas e expressando avaliações. Acredito que o fato de ter trabalhado na reformulação de sua narrativa ditando, e não escrevendo de próprio punho, tenha possibilitado a Vander condições mais propícias para o exercício de sua capacidade epilingüística, que se manifesta em tomadas de turno, em auto-correções e em formulações que respondem a hetero-correções.

Assim, nessa atividade de reformulação, Vander substituiu estratégias de composição caracterizadoras do discurso oral por processos usuais na modalidade escrita. Intuitivamente, opera no sentido de passar do “modo pragmático” para o “modo sintático” da língua (cf. GIVÓN, 1979, apud CASTILHO, 1989). Ou, noutros termos, sua ação reformuladora se marca pelo esforço de transformar em “discurso épico” um discurso tipicamente “dramático”, como quer LURIA (1986), traduzindo informações “encenadas” na fala através da entonação, do ritmo, da onomatopéia, da gesticulação e expressão facial por itens lexicais integrados numa estrutura sintática.

Esses movimentos de reformulação e integralização da narrativa são reveladores de uma forma inicial e intuitiva de consciência quanto às propriedades do discurso escrito. A trajetória de Vander, ao longo do ano letivo, vai no sentido de compreender e utilizar, nas narrativas ditadas, estratégias de composição usuais na modalidade escrita, pela adoção de um “discurso épico” que explicita implícitos e que traduz, lexicalizando e sintaticizando, informações “encenadas” na fala através de recursos prosódicos e paralingüísticos.

Um outro sujeito da pesquisa, a menina Juliana (8 anos), tinha entre suas práticas culturais brincar “de aulinha” com as irmãs e amigas. Nessa brincadeira, antes mesmo de iniciar os estudos, muita coisa foi aprendida, sobre o funcionamento da escola, sobre a natureza do sistema de escrita e sobre o padrão textual presente nas cartilhas e livros didáticos destinados às séries iniciais do ensino básico.

Juliana, em sua primeira entrevista, ditou, para a pesquisadora escrever, um texto de livro didático que ela havia decorado quando brincava “de aulinha”. Era uma história em versos rimados, criada provavelmente visando à fixação, pelo aluno, da grafia de palavras com “z”: *A Zebra Zazá / só contava até doze / pescou doze peixes / foi vender num bazar / ao Zebro foi mostrar*¹. A métrica e a rima, presentes nesse texto, foram recursos de composição textual usados pela menina em outras ocasiões, em atividades de “leitura” e de criação de história. Três outras características de composição da

narrativa adotadas por Juliana no texto “lido” na primeira entrevista se repetirão em vários processos enunciativos, noutras oportunidades. A primeira delas é o que BRITO (1991) chamou de “*formalismo aparente*”: a partir da intuição de que a língua escrita formal é diferente da falada no cotidiano, o emprego de recursos fonológicos e morfosintáticos que ora correspondem ao padrão culto e ora o afrontam completamente, caracterizando-se como *hipercorreção*. A segunda característica é a preferência pela construção dramática, em que a menina deixa o papel de narradora para “encenar” a participação de cada personagem que faz entrar na trama. E a terceira diz respeito à relação dessa criança com o livro enquanto objeto cultural. O tipo de livro que ela conhece com familiaridade e de cujos textos ela já ouviu a leitura é o manual didático, no qual cada página traz uma “lição” autônoma, sem relação de seqüência e continuidade com as páginas anteriores e posteriores. Parece que, em função disso, ela, que não teve acesso a genuínos livros de história antes de entrar para a escola, inferiu que esse era o modo de organização e funcionamento também dos livros de contos infantis, porque, até na última entrevista, todas as vezes em que lhe propus “ler” uma história a partir das ilustrações, ela desenvolveu a atividade criando uma narrativa a cada página, sem levar em conta que os mesmos personagens apareciam nas páginas seguintes.

“Leitura” de Juliana diante das ilustrações do livro: uma história produzida a cada página, tom melodramático, “*formalismo aparente*”

<p>p. 4-5 o bode... estava correndo... atrás... dô... m-meu... ..do meu/... do meu... coração...</p> <p>daqui... você não escapa... <i>olha só</i>... o que você me fez... <i>seu pilantra covarde... seu bandido louco</i>...</p> <p>p. 6-7 <i>coruja</i>... eu estou de olho em você... eu te pe/...eu te pego... hoje ou corquer dia... eu te pego... distraído se não de frente...</p> <p>vocêr não tira o olho de mim... e eu não tiro o olho de você... você... um dia... vai morrer...</p>	<p>porque eu não vou deixar isso de graça não</p> <p>senão você vai... fazer muito mais... <i>coruja</i> adeus para você...</p> <p>p. 8-9 eu... gosto muito de você...</p> <p><i>coruja</i>... você... quer morar omigo?... então vamos... você vai... ir para a casa... eu vou dá-lo comida... <i>você ouviu coruja?</i></p>
---	--

Nesse processo de criação a partir das figuras de um livro, Juliana não se fixa no ponto de vista nem do narrador, nem de um dos personagens, mas vai mudando de perspectiva a cada passagem, compondo um discurso que não se articula em torno de um eixo central. Nessas “leituras”, nas três entrevistas, a menina, ao contrário da orientação dada, no sentido de que folheasse o livro todo antes de começar, preferia abri-lo casualmente, em qualquer página, e ir improvisando seu discurso diante do desenho que aparecia. Surpreendida com a incompatibilidade entre a trama que vinha criando e as figuras das páginas seguintes, acabava produzindo textos incoerentes, que não correspondiam à competência narrativa revelada em outras condições: tanto os relatos que faz, fora das atividades específicas das entrevistas, para falar de eventos de sua vida pessoal, quanto as narrativas que dita para serem escritas e aquelas que produz depois da “leitura”, com o livro fechado, são discursos centrados, coerentes e bem articulados, mesmo quando neles se manifesta a preferência pela composição dramática.

Conversa entre Juliana e a pesquisadora, com relato de episódio ocorrido no início do ano letivo

P quê que cê fez aqui... nessa sala? fala/... fala bem alto... pra sua voz entrar aqui... eu vou deixar o gravador deitadinho assim ó... que aí cê vai falando e a voz... entra por aqui...

J no primeiro dia de aula... eu... eu fiquei no pré... aí... a minha ir/... a minha mãe foi... pegou... veio cá e perguntou à diretora se eu podia... eh... ficar no primeiro ano... aí a diretora falou que podia... aí ela pegou e:... minha mãe foi lá e falou com a S.... aí a S. falou assim que eu pa/... podia ficar na sala dela... aí ela pegou e... colocou eu lá...

Narrativa produzida por Juliana com o livro fechado, como síntese da “leitura” de um conto infantil ilustrado (marcada pela pronúncia artificial típica de “aula de leitura”)

1 era uma vez
os três porquinho...
todos estavam na floresta...
na floresta todos tinham uma casa...

5 ê aí
ô lobo chorou...
porque...
a lobinha fugiu
ê foi embora...

- | | |
|--|---|
| <p>2 mas
 dê repente
 surgiu o lobo
 ê... Æ pegou ôs três porquinhos...</p> | <p>6 ê
 dê repente
 nunca mais ô lobo quis pegar ôs porquinhos...</p> |
| <p>3 ôs três porquinhos foi para a casa do titio...
 ô titio não estava lá...
 ele estava na pescaria...</p> | <p>7 dê repente
 surgiu a loba...
 ê mandou o lobo pegar as por/... ôs porcos...</p> |
| <p>4 ê
 dê repente
 ô lobo apareceu na casa dô titio...</p> | <p>8 aê
 ô lobo nunca mais...
 parou dê perseguir ôs porquinhos</p> |

Nos discursos produzidos nas situações criadas pela pesquisa, Juliana não falou como “ser no mundo”, como sujeito empírico, mas assimilando-se a diferentes “ficções discursivas” ou “seres do discurso”, como diria DUCROT (1987). Essa atitude discursiva, diferente da que ela assume na conversa  o corriqueira, tem implica  o nas três instâncias de elabora  o enunciativa de que fala BAKHTIN (1992): seu processo composicional preferido não    o narrativo “  pico”, mas o “drama”; seus conteúdos temáticos nem sempre se organizam textualmente em torno de um único eixo e prov  m de universos variados – não só do mundo infantil de bichos e amiguinhos, mas também de diferentes “esferas” do mundo adulto, como a dos apaixonados suicidas e a dos valentões ameaçadores; seu estilo se marca pelo tom melodramático, pela busca do dialeto padrão, pela prosódia escolar artificial e pela hipercorre  o (que redundam no “formalismo aparente”, cf. BRITO, 1991). A disparidade entre a fala corriqueira informal da menina Juliana e o discurso melodramático e pomposo da enunciatadora que ela assume nas situa  es de entrevista, quando associa a linguagem    escrita (ditando ou “lendo” histórias), aponta para a representa  o de discurso escrito, especificamente, de discurso narrativo escrito que ela vem construindo desde antes de entrar na escola. Parece que, para ela, uma história escrita não    tipicamente uma reconstitui  o ling  stica de eventos passados, reais ou ficcionais, não pode tratar de fatos e a  es banais nem pode se expressar pela sintaxe e o vocabulário de todo dia. Um história escrita tem que ser “dramática”, isto   , tem que se estruturar

de maneira movimentada e envolvente, mais que narrando, encenando, representando. Uma história escrita é lugar de tratar de conflitos psicológicos e sentimentais emocionantes, numa linguagem trabalhada, distinta da fala cotidiana.

Consideradas essas características individuais, alguns fatores, no entanto, inibiram a tendência à colagem e às “associações secundárias que emergem de forma incontrolada” (cf. LURIA, 1986) e favoreceram a adoção de processos composicionais predominantemente “épicos” e a produção de narrativas monotemáticas, centradas e articuladas: a) o conhecimento prévio do enredo; b) a ausência de figuras no contexto imediato; c) a própria narrabilidade (maior visibilidade da conexão e dramaticidade) das ilustrações dos livros. Para Juliana, o conhecimento prévio do enredo, além de facilitar a tarefa, tende a favorecer ainda a produção de narrativas mais explícitas, com boa sinalização dos tópicos discursivos e sua retomada não-ambígua por recursos anafóricos, embora também acarrete, algumas vezes, a presença no discurso de índices da pressuposição de informações partilhadas, como a determinação, por artigo definido, de elementos apresentados pela primeira vez na cadeia verbal.

Do ponto de vista genético, em que pese o curto período de duração da pesquisa de campo, creio poder interpretar a trajetória de Juliana como indicativa de seu progresso no sentido da apropriação do discurso narrativo do tipo *história* (cf. PERRONI, 1992), em que a voz do narrador organiza uma seqüência de eventos por relações temporais e causais, valendo-se do uso consistente dos tempos e modos verbais, dos recursos lingüísticos de sinalização da introdução, manutenção e mudança de tópicos discursivos, e de sinalizadores do encadeamento e das inter-relações entre os eventos (seqüenciadores, marcadores temporais e outros articuladores). Na primeira entrevista ela não produz nenhuma história nesses moldes; na segunda, produz duas que se aproximam deles e uma em que eles aparecem plenamente; já na terceira, produz três narrativas que realizam com felicidade esse padrão. Um indício visível dessa caminhada é o emprego do operador inicial *era uma vez*, que não é usado na

primeira entrevista, aparece, com um emprego atípico, em duas histórias da segunda e é empregado pertinentemente em todas as narrativas produzidas na terceira entrevista. Quanto à concepção de estilo escrito, o progresso da menina no nível gramatical se mostra pela ampliação do repertório de articuladores e de construções sintáticas.

No final da pesquisa, tanto Vander quanto Juliana se mostraram capazes de produzir discursos narrativos pensados como escritos (ditados ou “lidos”) com uma configuração semântica e formal que os faz comunicativamente eficientes. Esses resultados são indicativos de seu sucesso no trabalho de construção subjetiva de um gênero discursivo que não foi objeto específico de ensino formal e sistemático em seu primeiro ano escolar, mas com o qual puderam interagir nos momentos em que a professora ou a pesquisadora leram contos infantis na sala de aula, e nas próprias atividades das entrevistas. Pude constatar que os dois sujeitos, partindo de pontos diferentes, caminharam, durante o ano letivo, para a produção de narrativas centradas, articuladas e com maior grau de explicitação, pelo recurso à lexicalização e à sintaticização de informações antes expressas predominantemente por recursos prosódicos. Isso, para mim, significa que essas crianças, moradoras de favela e com acesso restrito aos bens culturais “legítimos” (cf. Bourdieu), agiram inteligentemente sobre um novo objeto de conhecimento – a configuração da narrativa escrita –, com o qual puderam interagir durante o ano, e foram construindo sua própria representação, seu próprio saber a respeito, sem esperar que a professora lhes ensinasse explicitamente como se escreve uma história e sem ter esse seu processo cognitivo bem sucedido reconhecido pela instituição escolar. Isso, me parece, é coisa que deve fazer pensar todos aqueles que se interessam pelo ensino da escrita...

A CONSTITUIÇÃO DO “EU” E DO “TU”: O APRENDIZADO DA CARTA

O gênero epistolar é uma prática de escrita comum em nossa sociedade, até mesmo para pessoas não-alfabetizadas, do que são exemplos o depoimento colhido por EVANGELISTA (1993) – “*Eu sei na minha cabeça fazer qualquer tipo de carta, né, mas não sei escrever!*” e o enredo do filme *Central do Brasil*, em que a “escrevedora” registra no papel mensagens de quem necessita comunicar-se com um interlocutor ausente, mas não tem o domínio do código escrito. Quanto a esse gênero, a pesquisa partiu do pressuposto de que as crianças, mesmo antes da alfabetização, teriam alguma experiência de troca de cartas com parentes e amigos distantes e que, portanto, teriam certa facilidade em realizar a tarefa de ditar cartas para interlocutores previamente definidos pela pesquisadora. Esse pressuposto não se confirmou, no entanto, em função da não-existência do serviço de correio para os moradores de uma favela em que não há endereço, já que a maioria dos becos e barracos não têm qualquer identificação. A falta de interação com esse gênero discursivo, aliada a outros fatores, foi responsável pela dificuldade inicial dos sujeitos na produção do texto epistolar. Um deles seria função do estágio de desenvolvimento cognitivo próprio de sua faixa etária e se manifestou também na produção dos outros gêneros estudados: a tendência a buscar apoio no presente concreto imediato e a dificuldade de lidar com a abstração constituída pela imagem de um interlocutor ausente.

Por isso, nas três entrevistas houve o cuidado de propiciar condições adequadas para a produção de uma carta, propondo às crianças um interlocutor real e explicitando a funcionalidade do discurso. Na primeira, a destinatária seria a futura professora; na segunda, um amigo secreto, em uma brincadeira de festa junina; na terceira, um dos colegas da turma que havia saído da escola. Em todas essas situações, a carta serviria para atingir um fim: dizer para a professora os anseios, as expectativas, os medos quanto ao futuro escolar; dar pistas para o colega tentar adivinhar quem era o amigo

secreto; saber notícias do amigo que tinha deixado a escola, desejar-lhe um feliz natal.

O contato que, na escola, as crianças passaram a ter com o gênero epistolar começou pela audição da leitura de bilhetes dirigidos às mães. Essas leituras – necessárias para que as mães analfabetas pudessem tomar conhecimento do comunicado – eram situações significativas, nas quais os alunos interagiam informalmente com a superestrutura, a estruturação sintática e a seleção de vocabulário mais típicas desse tipo de discurso, e se configuravam, portanto, como ocasiões propícias para a construção espontânea do conhecimento sobre o gênero epistolar. Com atividade de intervenção, a pesquisadora criou uma situação de aprendizado orientado, através da elaboração coletiva de uma carta, tomando como pretexto o fato de um aluno ter se mudado para outra cidade. Buscava, então, que os sujeitos explicitassem o próprio conhecimento espontâneo quanto à funcionalidade e à configuração da carta ou “descobrissem” esses aspectos na medida em que tentavam solucionar os problemas colocados. Foi, afinal, produzido um texto consistente e interessante, cujas 20 cópias foram enviadas ao destinatário, cada uma manuscrita e assinada por um colega. Dias depois chegou a resposta, o que significou para os alunos vivenciar efetivamente a interlocução à distância viabilizada pela escrita.

No processo de produção coletiva, um episódio interessante, relativo ao emprego do dêitico *aí*, surge da problematização da sugestão de que se incluísse na carta a pergunta “*Lá a cidade é grande?*”. Trata-se de problema específico do gênero epistolar, que, fundamentalmente dialógico, postula o uso de formas lingüísticas que situem os interlocutores com relação ao processo e à situação de interlocução. Nessa oportunidade, sem recorrer à metalinguagem, a pesquisadora levou as crianças a operarem epilingüisticamente com elementos do “aparelho formal da enunciação” (cf. BENVENISTE, 1989): *aqui*, para a primeira pessoa, o locutor; *aí*, para a segunda pessoa, o interlocutor; *lá* e *ali*, para a terceira pessoa, ou “*não-pessoa*”.

Belo Horizonte, 24/11/93

Henrique,

Estamos com muitas saudades de você. Você era o melhor amigo que nós tínhamos. Henrique, nós gostamos muito de você.

Como você está? Você está bem? Henrique, seu irmão Artur está bem? E seus pais também estão bons?

Onde você está morando agora, você tem muitos colegas? Vocês brincam muito aí? De que vocês brincam? Aí é grande? Você está gostando dessa cidade?

Henrique, responda a nossa carta. Você pode mandar uma resposta só, para o endereço da Escola, no nome da professora Silvânia.

Queremos saber também em qual escola você está estudando.

Henrique, nós mandamos um abraço para você e te desejamos muitas alegrias, sorte e saúde.

Na superestrutura da carta é importante a presença de elementos contextualizadores, que viabilizam ao leitor informações fundamentais, visíveis na comunicação face a face, e que, na escrita precisam ser verbalizadas: quem fala, de onde fala, quando fala e a quem se dirige. Na primeira entrevista, nenhuma das crianças sugeriu à pesquisadora que incluísse local, data e nome do remetente no texto que ditou; o vocativo só apareceu nas cartas de duas meninas. Integram também a superestrutura do texto epistolar as fórmulas de cumprimento e despedida, com que se sinaliza o início e o encerramento do processo interlocutivo. Na primeira entrevista, as sete crianças entrevistadas não inseriram qualquer forma de cumprimento em suas cartas e apenas duas delas terminaram o texto com uma despedida (um menino, por influência da irmã que estava presente no momento da entrevista). Já na terceira entrevista, todos eles iniciam a carta com o vocativo, terminam com uma despedida e incluem o nome do remetente no final da carta. A data, também, é lembrada por todos, uns com a ajuda da pesquisadora, outros por iniciativa própria. Isso mostra que os alunos aos poucos foram internalizando a superestrutura do gênero epistolar e as características que o diferenciam, por exemplo, de uma narrativa.

BENVENISTE (1989:81-90) define a enunciação como o “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, em que o falante se institui como eu, “enunciando sua posição de locutor, e institui o outro como interlocutor para expressar uma relação com o mundo.” Na enunciação se constituem o eu, o outro e o mundo e se instaura um regime enunciativo que define o momento da interlocução como o aqui-agora, ponto de referência para a configuração do discurso. A organização da língua para cumprir essa função Benveniste chama de “aparelho formal de enunciação”, apontando como seus elementos os pronomes pessoais, os demonstrativos, os advérbios (*aqui, aí, lá*), além do sistema dos tempos verbais. Um dos aspectos observados na construção do gênero epistolar pelas crianças foi a apropriação desses elementos dêiticos necessários à situação dos interlocutores no processo discursivo.

Na primeira entrevista, os sujeitos apresentam dificuldade em dialogar com um locutor ausente, em se instituir como locutor e instituir o outro no processo enunciativo, em se abstrair do tempo e do lugar em que estão no momento da escrita. Eles tendem a não se dirigir a seu futuro leitor em 2ª pessoa, mas usam ou o pronome *ela* ou o próprio substantivo *professora*, em vez da forma de tratamento *você*, de 2ª pessoa. A dificuldade de assumir-se como enunciador e autor da carta se manifesta de diferentes maneiras: a) a menina Cíntia se comunica com o interlocutor em 2ª pessoa, mas não se institui como 1ª pessoa do discurso, não enuncia sua posição de locutor (“Silvânia, Cíntia te ama.”); b) o menino Vander dita suas idéias para “a pesquisadora escreva” na forma de oração complemento de um verbo *dicendi implícito* (*fala que/para; escreve que/para*), revelando sua dificuldade de colocar-se como autor da carta e, então, compor seus próprios enunciados; c) em algumas cartas, o texto, que parece se centrar na primeira pessoa e apagar formalmente a figura do interlocutor, é, na verdade, composto pela subordinação do produtor à imagem idealizada da destinatária (a futura professora), o que o leva a apresentar-se como modelo de bom comportamento escolar.

Primeira entrevista: dificuldade de constituição do “eu” e do “tu”

- a) Gosto **da professora**, gosto de para casa, gosto de estudar, gosto muito **da tia**... (Juliana)
- b) Eu quero passar de ano e que eu escreva mais melhor. Que eu escrevo muito ruim, que é ruim demais escrever ruim. Que eu gosto muito **dela** e que **ela** faz a gente escrever muito bem... (Daniela)
- c) P – mas como cê vai começar a carta pra sua professora? [...]
 V – pode falar?
 P – pode falar
 V – quero que **ela** seja carinhosa pra mim... que seja boazinha...
 P – quero... pera aí... como que é?
 V – que **ela** seja carinhosa... boazinha...
 P – quero que **ELA** seja carinhosa?... é isso? ou que VOCÊ seja carinhosa?
 V – que **ela** seja carinhosa pra mim...
 P – ham...
 V – que **ela** seja boazinha... P – ham...

(Vander)

Primeira entrevista: enunciados estruturados como oração complemento de verbo *dicendi*

- a) V – quando ela/... eh... **pra ela... eh... me mandar um abraço...** todo d/... o dia todo...
 P – pra ela me mandar um abraço... e que mais?
 V – eu não sei [...] **coloca pra ela vim...**
 P – ham? V – **manda ela vim aqui na casa da gente... visitar eu...**

(Vander)

Primeira entrevista: a subordinação à imagem idealizada da interlocutora

- a) Eu gosto de estudar, gosto de ler, gosto de estudar tabuada... (Éverton)
- b) Gosto de ler livro, ler historinha. Eu gosto de ler, gosto de cantar musquinha, gosto de brincar de escolinha...” (Juliana)

- c) Eu quero passar de ano e que eu escreva mais melhor. Que eu escrevo muito ruim, que é ruim demais escrever ruim. Que eu gosto muito dela e que ela faz a gente escrever muito bem... (Daniela)

Na segunda entrevista, realizada antes das atividades de intervenção, alguns sujeitos, às vezes requerendo a ajuda da pesquisadora para vencer dificuldade de começar o texto, já conseguem construir um diálogo com um interlocutor ausente, sinalizando isso pelo emprego do vocativo e o uso da 1ª e da 2ª pessoas (Cíntia, Éverton e Golbery). Houve até quem se aproveitasse da proposta da pesquisadora para atingir seu próprio fim interlocutivo – declarar amor a um coleguinha: a menina Juliana tinha realmente um motivo para escrever uma carta e, ao ditá-la, assumiu plenamente sua posição no processo enunciativo. Entretanto, há também aqueles que oscilam quanto a sua posição como pessoa do discurso, não se definindo como “eu” enunciador, nem instituindo o destinatário, ou não mantendo o “tu” interlocutor (Daniela, Ana Paula e Vander). No início da carta de Daniela, o destinatário é tomado como referente, 3ª pessoa, ou “não-pessoa” (cf. BENVENISTE), e só depois é instituído interlocutor.

Segunda entrevista: o emprego do vocativo e da 1ª e 2ª pessoa

- a) Ednaldo, eu quero ser sua amiga. Eu quero ser sua amiga pra sempre. (Cíntia)
- b) Daniela, gosto muito de você. Moro longe de você. (Éverton)
- c) Ana Paula, quem está escrevendo para você é seu amigo secreto. Você tem que adivinhar quem é. Está quase perto de você. Eu acho você simpática. (Golbery)
- d) Valter, eu gosto de você. Eu te amo. Eu gosto muito de você, como se você fosse o meu namorado. Eu gosto muito de você. Por isso eu estou mandando esta carta. Por isso eu gosto de você. Como se nós dois fomos namorados. Mas como minha mãe não deixa namorar com você, eu não posso namorar escondido da minha mãe. O impossível é que minha mãe não gosta que eu namoro deste tamanho. Mas como eu sou muito nova, eu não posso namorar com você. (Juliana)
- e) Vander é muito gentil. Nós ser amigo secreto. E eu queria mostrar pra você que nós não deveria ficar pra sempre de mal. (Daniela)

Já Ana Paula e Vander relutam em ditar suas cartas, e a pesquisadora as inicia, construindo o vocativo e a primeira frase. Mesmo assim, a menina não dá continuidade ao diálogo iniciado, falando de sua *amiga secreta* em 3ª pessoa:

Juliana Albino, quem está te mandando essa carta é sua amiga secreta. No outro dia eu peço minha mãe pra deixar eu ir na casa dela e eu vou pedir 'a mãe dela pra deixar ela ir lá em casa. Que eu sou amiga dela.

(Ana Paula)

A dificuldade de assumir o lugar de enunciador ainda prevalece para o menino Vander, que abdica da autoria do texto. Com uma sentença com o verbo *dicendi* explícito, no imperativo, ele transfere para a pesquisadora a tarefa de formular verbalmente aquilo que deveria dizer para seu leitor. Até na terceira entrevista aparece esse procedimento. Ele começa a carta ditando uma oração complemento de um verbo *dicendi* implícito; em seguida, mistura instâncias enunciativas diferentes, pois, embora ocupe o lugar de locutor na maior parte da carta e passe a tratar o colega como interlocutor, em alguns momentos ainda delega à entrevistadora a elaboração do texto.

a) 2ª entrevista Éverton, quem está te mandando esta carta é o seu amigo secreto. Escreve pra ele adivinhar o negócio. O negócio que a senhora sabe. Tá bom. Chega.” (Vander)

b) 3ª entrevista **Pra ver que os irmão dele tá bom. Manda** um abraço pra você e pro seus irmãos e **vê que a sua família está boa.** E seu pai e sua mãe e seus colegas. Eu mando um abraço como colega.

Aí vocês brinca muito? Vocês têm muito brinquedo?

Os meninos da sala manda um abraço pra você. A tia Graça manda também um abraço pra você. Aí ela também pergunta: sua família tá boa? A tia Silvânia também. **Pergunta se quer que escreve mais coisa no papel.**

Aí a Michele manda um abraço pra você. Aí a Marcilene manda um abraço pra você. O Jackson manda te dar um abraço bem forte. O Aureliano manda um

abraço pra você. Aí o Éverton manda um abraço. Aí a Adriana manda um abraço pra você. Aí o Golbery manda um abraço pra você. Aí a Valéria manda um abraço pra você.

Aí quem tá mandando essa carta é daqui de Belo Horizonte.

Tia Silvânia, tia Graça e Vander.

Dia 17 de dezembro.

Os outros sujeitos da pesquisa - Daniela, Juliana, Golbery, Cíntia, Éverton e Ana Paula – não apresentaram dificuldades em elaborar suas cartas na terceira entrevista. Todos iniciaram o texto com o vocativo e, a partir de reflexão epilingüística, resgataram os elementos contextualizadores (data, local, despedida, nome do remetente) que eventualmente tivessem esquecido, se comunicaram com seus interlocutores definindo os lugares enunciativos de 1ª e 2ª pessoa e desenvolveram o tema discursivo com fluência e desembaraço. Um exemplo é carta produzida por Daniela:

29/12/1993

Sílvia,

Você é a minha melhor amiga. Sílvia, você é muito gente. Sílvia, se eu soubesse na onde que era a sua casa eu ia lá. Você é a minha melhor amiga.

Daniela

Quanto à microestrutura lingüística, foi interessante observar que, à medida em que os sujeitos vão se dando conta das diferenças formais entre os enunciados falados e os escritos, vai-se tornando mais freqüente a ocorrência da hipercorreção e do “formalismo aparente”, na estruturação intra e interfrasal. A isso se acrescenta o emprego de clichês e frases de efeito, tendência que PIMENTEL (1990) observa em cartas escritas por adultos de pouca escolaridade e interpreta como função tanto do convencionalismo atribuído ao gênero epistolar quanto do inusitado da situação de utilização da escrita em que se encontra o produtor do texto. É provável que representação semelhante desse uso da escrita tenha levado alguns

sujeitos desta pesquisa a “enriquecer” suas cartas com frases de impacto, que dignificariam o texto ou teriam como resultado emocionar e envolver o leitor (nas cartas produzidas por meninas aparecem sobretudo clichês com apelo romântico e sentimental). O que é relevante, afinal, quanto aos dois aspectos observados – o formalismo aparente e as frases de efeito – é que eles podem ser vistos como indícios do empenho dos sujeitos da pesquisa em se apropriar do discurso escrito, tomando como referência o padrão lingüístico e textual que consideram com maior valor no mercado das trocas lingüísticas, como diria BOURDIEU (1983 e1987).

A hipercorreção e o formalismo aparente

- a) Ana Paula, quem está escrevendo para você é o seu amigo secreto. Você tem que adivinhar quem **é**r. (Golbery – 2ª entrevista)
- b) Nós ser amigo secreto. (Daniela – 2ª entrevista)
- c) Não quero perder ocê de mim. (Cíntia – 2ª entrevista)

Clichês e frases de efeito

- a) Não quero perde ocê não. (Cíntia – 1ª entrevista)
- b) Eu quero ser sua amiga pra sempre. (Cíntia – 2ª entrevista)
- c) Sílvia, eu te amo. (Cíntia – 3ª entrevista)
- d) Vander é muito gentil. (Daniela – 2ª entrevista)
- e) Valter, eu gosto muito de você. Por isso estou mandando esta carta. Por isso eu gosto de você. Como se nós dois fomos namorados. Mas como minha mãe não deixa eu namorar com você, eu não posso namorar escondido da minha mãe. O impossível é que minha mãe não gosta que eu namoro deste tamanho. Mas como eu sou muito nova, eu não posso namorar com você. (Juliana – 2ª entrevista)
- f) Henrique, você era um amigo e tanto, você não era só um amigo, pra mim você era dois. (Juliana – 3ª entrevista)

Um fato inesperado veio trazer novos dados para a análise e imprimir um caráter mais efetivamente longitudinal à investigação. Ocorreu que, depois de concluído o trabalho de coleta de dados, a pesquisadora passou a receber telefonemas saudosos das crianças

e acabou por sugerir que elas lhe escrevessem cartas. Daí resultou um *corpus* complementar, composto por um conjunto de mensagens escritas durante os anos de 1995 e 1996. Algumas crianças redigiram de próprio punho; outras, ainda com dificuldades para escrever, ditaram a carta para a ex-professora da 1ª série manuscriver. Em todos esses textos, produzidos em situação em que as necessidades de comunicação efetivas justificaram o uso da escrita, está presente o discurso individual de cada criança, o “eu” enunciador que institui o “outro” como o seu interlocutor, como se vê no anexo.

Há cartas em que se observa a obediência a todas as convenções do gênero epistolar; há outras que deixam de apresentar um ou outro elemento contextualizador, mas incluem o cumprimento inicial, a despedida e a assinatura, importantes do ponto de vista interacional. Em algumas é interessante observar a busca por fórmulas e construções sintáticas usuais no registro padrão formal “contracenando” com o domínio ainda incipiente das convenções do código gráfico, como a ortografia, a pontuação e a própria disposição do texto no papel. A menina Cíntia, que nas entrevistas só produzia cartas românticas, qualquer que fosse o interlocutor, dessa vez utiliza a escrita com outras funções, como relatar acontecimentos de sua vida pessoal, expressar o sentimento de saudade e reclamar a presença da amiga. O menino Vander, embora ditando, compõe um texto epistolar próprio, assumindo a autoria de sua carta e dirigindo-a, efetivamente, à leitora prevista. O exame desses textos revela que as crianças, mesmo não dominando completamente o código gráfico nem a gramática da língua padrão, detêm, naquele momento, a habilidade de compor mensagens escritas adequadas a seus objetivos comunicativos e pertinentes à situação de interlocução à distância, fazendo valer as possibilidades funcionais do gênero epistolar.

Pode-se, portanto, apontar o sucesso dos sujeitos no desenvolvimento desse gênero discursivo, que se constata pela simples comparação entre as cartas produzidas na primeira entrevista e aquelas enviadas à pesquisadora em 1995 e 1996. Isso significou a superação de sua não-familiaridade com o gênero epistolar e da

decorrente dificuldade de se constituir locutor e interagir com um interlocutor ausente. As atividades realizadas nas entrevistas e na sala de aula criaram para essas crianças possibilidades de interagir com esse gênero discursivo e assim compreender que, no texto escrito, nem sempre são úteis recursos freqüentes na conversa face a face e não se pode contar com a situação imediata como apoio para o processo interacional. A própria ocorrência de hipercorreção e de inadequações lingüísticas e textuais é sinal da produtiva reflexão epilingüística que eles levam a efeito na “descoberta” de estratégias pertinentes para o uso escrito da língua e dos processos composicionais socialmente consagrados para esse tipo de discurso.

Finalmente, retomando as análises feitas sobre o desenvolvimento da narrativa escrita e da carta, pode-se afirmar que, a partir de oportunidades espaçadas e pouco numerosas de interação com esses textos desses gêneros discursivos, as crianças foram elaborando hipóteses cada vez mais adequadas sobre seu funcionamento e os diferentes níveis de sua configuração, atentando para as especificidades que os marcam como discursos escritos. Certamente essa constatação não chega a ser surpreendente; no entanto, se o presente estudo tem algum interesse, ele está exatamente na peculiaridade de seu objeto – textos escritos produzidos por crianças que não sabem escrever – e no olhar que se lançou sobre ele, privilegiando os processos enunciativos e o processo genético de desenvolvimento dos gêneros estudados, o que pôs à mostra a atividade intelectual dos sujeitos na construção do discurso escrito. Esse tipo de olhar, destinado ao desempenho dos alunos sobretudo das escolas públicas, revelaria muito sobre sua inteligência, sua capacidade de aprender e sobre os rumos a se tomar para tornar mais efetivo seu aprendizado.

NOTA

¹ Não tive acesso ao texto original, mas creio que a criança não o reproduziu por completo, porque essa atividade da entrevista foi interrompida pela chegada da mãe dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRITO, Percival L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção dos textos escolares). In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 8. ed. Cascavel: Assoeste, 1991. p. 109-120.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. In: ORTIZ, R. (Org.) *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 156-183.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- CASTILHO, Ataliba T. de. Para o estudo das unidades discursivas no português falado. In: CASTILHO, Ataliba T. de. (Org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989. p. 249-280.
- CHAFE, Wallace L. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D., TORRANCE, N., HILDYARD, A. (Ed.ª). *Literacy, language and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 105-123.
- COSTA VAL, M. G. *Entre a oralidade e a escrita: o desenvolvimento da representação do discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1996. (Tese de Doutorado).
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. São Paulo: Pontes, 1987.
- EVANGELISTA, Aracy A. M. *Condições de construção de leitores alfabetizando: um estudo na escola e na família, em camadas populares*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1993. (Dissertação de Mestrado).
- FRANCHI, Carlos. Linguagem - Atividade Constitutiva. *Almanaque – Cadernos de Literatura e Ensaio*. São Paulo: Brasiliense, n. 5, p.5-27, 1977.
- GERALDI, J. Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GRICE, Paul H. Lógica e Conversação. In: GRICE, Paul H. (Org.). *Fundamentos Metodológicos da Lingüística*. Vol. IV. *Pragmática & problemas, críticas e perspectivas da lingüística*. Campinas: edição do organizador, 1982. p. 81-104.
- HILGERT, J. Gaston. Esboço de uma fundamentação teórica para o estudo das atividades de formulação textual. In: CASTILHO, A. T. *Gramática do português falado*, v. III: *As Abordagens*. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1993. p. 99-118.
- LURIA, Alexandr R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de LURIA*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

- PERRONI, M. Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PIMENTEL, Edith. *Português popular escrito*. São Paulo: Contexto, 1990.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.
- TANNEN, Deborah. Relative focus on involvement in oral and written discourse. In: OLSON, David, TORRANCE, Nancy, HILDYARD, Angela. (Ed.ª). *Literacy, language and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p.124-147.
- VAN DIJK, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. 2. ed. Mexico: Siglo Veintiuno, 1983.
- _____. *Texto y contexto* (semântica y pragmática del discurso). 2. ed. Madrid: Cátedra, 1984.
- _____. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *Formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXO: CARTAS ENVIADAS À PESQUISADORA EM 1995 E 1996

1. Cartas enviadas em maio e junho de 1995

1.1. Cartas ditadas para a professora

Tia Graça,

A senhora está bem? Eu tava com muita saudade de você. Tem muito tempo que eu não te vejo. Tia Graça, eu gosto muito de você.

Os meninos lá da escola ficava brigando tudo por causa de amigos.

Tia Graça eu te adoro, mas aí o meu irmão estava com muita saudade de você, ô tia.

Tia Graça, eu te amo.

Vander Lúcio

Graça,

Tudo bem?

Gosto de você. Você foi minha melhor amiga. Você foi muito boa.

Senti muita saudade. Qualquer dia queria encontrar você de novo.

Sexta-feira eu estava muito doente e fiquei até domingo. Estava com dor de cabeça e vomitando, minha mãe levou no hospital lá na cidade, passaram remédio para ela buscar no posto e eu tomar em casa.

Agora eu estou na 2ª série, agora minha dor de cabeça já passou.

Você foi minha melhor amiga e a gente pode se encontrar.

Então tchau.

Cíntia

Graça

Tia Graça, tudo bom?

Minha mãe esteve doente e quatro dias eu faltei direto de escola. Ela ficou um dia no hospital, eu fiquei muito preocupado.

Eu mudei de casa, estou morando no final da rua 16, número 25. Este número é da casa do meu vizinho, o nome dele é Tião.

Tia Graça, um abraço.

Belo rejeite

tia graça eu quero ficar co voce
voce e a minha mento professora
tiamos tia graça

eu estava muito tristi como
eu não ti vi eu estava tristi
e muito tristi mesmo

tiamos tia graça

Daniela

Belhorizonte 06/06/95

graça

Eu agradeço por tudo
que voce me ajudo então
porisso eu mando um abraço
com muito eu te adoro
graça voce manda a
professora silvana fazer
uma ibendeta com miço
porisso eu te agradeço
por tudo que voce me
ajudo obrigado graça
Eu estou com muito febre
eu estou com pela mania
então eu esto com muito
caudade e porque eu mando

um abraço para voce
graça e para a tia
silvana eu agradeço
para as duas

Minhas amig e
professora.

eu mando um abraço
e um beijo

Assinado

Ana paula Francisco

Belizito:

Muito obrigado

graco voce duas
eu te adoro obrigado

oi tia graca voce está boa

está acontecendo muitas coisas
boa aqui que voce não sabe estou
com muita saudade de voce.
está acontecendo muitas coisa
boa com amigos que voce não sabe.
ainda um dia vou ter dinheiro
vou passar para a terceira serie e voce
vai me ajudar mesmo não vai tia que
ca. um dia vou me formar e trabalhar
com voce ai lembertinho de voce
todo dia que acordo lembro de voce
todo dia na escola vejo alguem
como voce. aristo e vou correndo para
ver se e voce mesmo. mas quando
eu vejo que não e voce eu fico muito
triste mesmo. quando eu vejo que voce
ja chegou fico muito feliz mesmo
fico rindo fico muito feliz

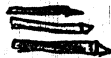
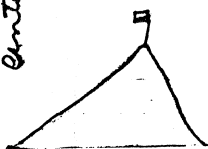
Juliana

Golbery

Graça

Eu tive muito febre e dor de cabeça e
Eu fui no posto me passou um remédio e
Eu não queria ir na escola mas deu que ir e
fui com dor de cabeça e febre viri domingo e
de raí para casa da minha vovó e
dia Graça porque você não foi a escola estou e
com seu dade. muito muito obrigado e
pelo os prezete

Gracia



De Juliana
para Graça

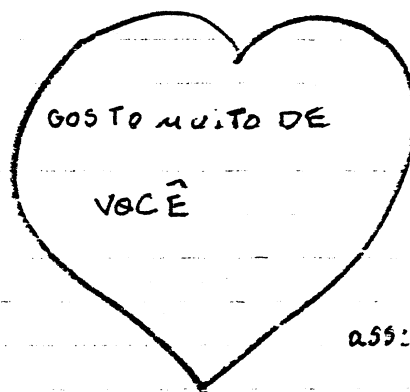
Oi Tia Graça A senhora está Boa.

Estou com muita saudades de você.

sali Aquele estajo que você me deu de tempo.
ele até hoje. sali E o da Ana Paula ela não tem
de mais. O meu estajo está novinho os lápis.
estão guardados e as borachas estão novas até hoje
e a minha apontador guardado também.
Que dia que você vai vir aqui nos visitar por que
nós gostamos muito de você mesmo.

graça eu preciso muito de um dinoro por que eu
gosto muito de você e te mando esta carta de coração
por que você é muito bonita mesmo.

Muito de você você. Sial. Sua Graça



ass: Juliana Gonçalves

Graça nem sei porque você
 entendeu a minha letra da
 quella vez desculpe que a minha
 letra é tá muito feia estou loca
 para ver você você é como minha
 mãe para mim e sabe de uma
 coisa estí chã estive muito doente
 com febre e dor de cabeça Graça
 adoro você desculpe porque eu
 não fiz um desenho para você mas
 mando este coração com amor e carinho
 sem colorido porque eu não tenho lápis
 de cor

Daniela

Belo Horizonte 05 de dezembro de
1995

Tia Graça

Estou com muita saudade de você
 queria que você viesse aqui fazer
 uma entrevista.

Eu espero que você venha aqui na
 minha casa.

Muito obrigada de mandar aqueles
 presentes.

Você é muito legal tia Graça.

Eu gosto muito de você por que você
 é boa e legal.

Eu desejo um feliz Natal para
 você.

Um abraço,

Erton dos Santos Albino

Olá tia graça, você está
boa porque eu estou muito boa
graça eu queria
dizer muito obrigado
pelos presentes.
tia graça eu estou
com muita saudade
de você. tia graça que
de que você venha a
escola ou sinão na
minha casa eu gostaria
muito que você venha
em casa se isso que
eu gostaria de falar
Assinado: Ana Paula

1.2. Cartas escritas de próprio punho

2. Cartas escritas no final de 1995
Eu no seu copia


3. Cartas escritas em 1996
tia graça mãe e amia
 professora mas lou eu quero
 a eu ja ia esquecido do
 aniversário Ela também e ainda
 a outra professora que gosto
 muito o viu tio graça a natalia
 Mandou um beijo e eu tambem



Um beijo
 tio graça
 Ela
 tia
 nina
 e a minha
 mãe

Mandou
 Lúcio

e a
 natalia

Belo Horizonte Minas Gerais Ana Paula
Lia graça eu estou com muita ¹⁶⁻⁰⁵⁻⁹⁶ saudade de você tia eu estou lhe
agradecendo por tudo que você
me deu quando eu era da sala
da Sibania eu estou escrevendo
esta carta com muito cuidado e
corinho eu não consigo esquecer
você. quase todos os dias eu e a
Macilene ligo para você sobre
quem que deu o seu telefone da
sua casa foi o Daniel e nos todos
estão com saudade de você
Ass. Ana Paula.  feliz dia
Lia graça das mães

Grça

Eu estou mandando esta carta porque gosto de você estou com saudade.

por que você não tira um dia? l vi a qui na escola sabe eu estou na 2: seria estou quase na 3: seria.

sabe aquela carta que você manda para mim eu tenho ela a tege!

Eu gosto de você porque você é muito cariosa muito boa

você ja me ajudou muito

quero que você seja feliz

diadora do fundo do meu coração

um abraço e um beijo

da sua amiga Cintia

sabe até minha mamãe gosta de você.

minha irmã ja te falou

otro dia bli assim aquela

tia grça ela é muito boa

muito inteligente

ela falou tambem eu gostei muito dela.

diadora Grça