

Leitura, alfabetização e pragmática lingüística

Sebastião Votre*

Resumo: Nesta proposta pragmática incorporamos alguns aspectos sócio-interacionais e alguns avanços da análise textual. O ponto de partida é o texto falado ou escrito, concebido como processo e como produto de atividade integrada e interdisciplinar e como atividade de comunicação que só faz sentido num contexto real de uso da língua. A construção do conhecimento se dá continuamente na produção textual.

Palavras-chave: leitura, alfabetização, pragmática.

Abstract: In this pragmatic approach of text, we incorporate some socio-interactive aspects and some advances of textual analysis. The starting point of departure is the text, written or spoken, assumed as a process and as a product of integrated, interdisciplinary activity. As a communicative activity, text only makes sense in the real context of usage of language. The construction of knowledge happens continuously in text production.

Key-words: reading, literacy, pragmatics.

Uma nova pragmática da linguagem

As questões e propostas desta contribuição supõem uma escola que elabora um programa permanente de estudos, cujo problema central é a qualidade das relações entre os atores. As propostas supõem uma visão dinâmica das funções da linguagem no meio escolar, em que predomina a função pragmática de afetar, alterar o mundo pela palavra. Nessa perspectiva, a escola do próximo século deve elaborar um programa de estudos sobre uma nova *ecologia da linguagem*, com atenção particular para as condições objetivas de sua produção e recepção no contexto do discurso escolar.

* Professor da Universidade Federal Fluminense -UFF- Rio de Janeiro.

Esse programa de estudos deve abrigar, entre outros, os seguintes tópicos: a) identificação, descrição, análise e interpretação dos discursos que configuram o perfil da escola; b) busca de alternativas de acesso aos conteúdos do discurso do pesquisador, do docente e do administrador; c) análise das políticas de “tradução” dos achados científicos, com vistas a seu consumo pela comunidade não escolar; d) análise circunstanciada do perfil dos estudantes, e e) identificação de seus problemas e das necessidades mais prementes do cotidiano escolar.

A opção pela ecologia da linguagem implica, por um lado, levar em conta os artefatos da língua; por outro, identificar e descrever os fatores que se correlacionam com sua produção e distribuição. Admite-se que a língua é uma ferramenta que constrói e corporifica o saber em toda e qualquer área do conhecimento. ¹ Cristaliza também as crenças, os valores e as ideologias dos grupos humanos. Eis porque damos uma atenção particular aos modos de codificação da mensagem.

Cabe partir de uma investigação circunstanciada sobre as necessidades e representações sociais dos vários segmentos da comunidade escolar. Só após os resultados dessa investigação é que a escola procede a uma campanha sistemática de atualização, com cursos, seminários, painéis e outras modalidades de discussão, sobre as características dos discursos que moldam o discurso escolar.

Estamos admitindo como axioma que todo ato de comunicação é um texto. E que diferentes gêneros e estímulos favorecem a manifestação de diferentes graus de realismo nos textos de qualquer natureza, tanto nos que oferecemos aos alunos, quanto nos que eles produzem.

Admitimos também que o gênero textual mais comum, menos marcado e mais produtivo é a narrativa de experiência pessoal ou recontada. ² Além desse, pode-se citar como propícios para a textualização do mundo sócio-histórico e vivencial e para sua exploração a descrição, o relato de procedimentos e, por fim a argumentação a favor ou contra alguma coisa que é importante para os alunos.

A opção pedagógica aqui acolhida e levemente desdobrada é estimular a produção do aluno, com exemplos concretos, primeiro de sua escrita, e em seguida de sua fala e escrita, com ênfase para as narrativas de experiência pessoal e recontada, em situação de entrevista e de sala de aula. Teremos como contraponto uns poucos textos dos materiais didáticos voltados para a alfabetização. Vou analisar esse tipo de produ-

ção, levando em consideração os recursos que permite utilizar, em termos de criatividade e de expressão das representações e do imaginário social³ de cada aluno.

O ponto de partida é a literatura que a criança consome e produz em sua vivência escolar. Nesse contexto cabe perguntar quais são os textos pedagógicos e didáticos que estão circulando na escola, bem como qual é a natureza dos textos que a criança produz. Numa pedagogia do tipo participante, tomemos como referencial o mundo concreto do nosso aluno. Nesse mundo temos basicamente dois tipos de texto: o texto mais espontâneo, e não planejado, representado pela fala, e o texto menos espontâneo e mais planejado, representado pela escrita das cartilhas e dos textos paradidáticos.

O texto falado, mais espontâneo

O texto falado, mais espontâneo, soa claro e natural. A criança, em contato com o mundo circunstancial, percebe as situações que a rodeiam e as evidencia através da fala. O modo como as situações se apresentam para a percepção da criança determina em parte o modo como ela as textualiza. Portanto, o que é visto aparece para quem o vê em diferentes planos de saliência. No caso da fala da criança, algumas situações têm mais destaque do que outras. Existe aí um caráter seletivo e hierarquizado de dados, de forma que a criança apresenta os dados que considera mais relevantes de forma distinta dos outros, que lhe parecem menos relevantes. Nessa relação de relevância, os traços mais salientes, chamados de figura, são os acontecimentos narrados, especialmente as ações começadas e acabadas, que são mais claramente percebidas do que as ações contínuas. Tendem a ficar em fundo os comentários avaliativos, a localização tempo-espacial dos personagens, bem como a descrição dos cenários.⁴

Normalmente o discurso espontâneo narrativo se refere à pessoa que está falando. Assim, predomina a presença do emissor (eu) no enunciado, que se realiza numa situação definida pelas coordenadas espacial e temporal. O tempo tende a ser concebido como um contínuo, em que as ações começadas e acabadas estão muito próximas do tempo da fala.⁵

Esse discurso é também marcado por falsos começos de frases, que são abandonadas antes de concluídas, e está recheado de repetições aparentemente redundantes, de hesitações, pausas, demora na produção, além de eventuais falhas de concordância, regência e colocação. É uma fala

marcada pela presença de *daí*, *então*, *aí*, que mantêm a unidade e a transparência desse discurso. A título de ilustração, veja o fragmento seguinte,⁶ em que a informante fala de sua ida ao circo:

(1) – *O que você fez na semana passada?*
Eu fui no circo né... aí vi um monte de gente... vi
cavalo... vi mulher mágica... o homem do cavalo
era Benedito... aí tinha uma mulher... né... que ela
trepou encima do negócio da escada e ficou botan-
do as duas mãos para baixo e os pés pra cima da
escada... aí tava se equilibrando. Aí também eu vi
um homem que tá no... se equilibrando na corda...
aí ele foi fazer... ele subia... lá encima e caía com
os dois pés encima da coisa.

Pequenos textos presentes nas cartilhas

Por outro lado, a expectativa é que o discurso planejado, aqui representado pelos pequenos textos presentes nas cartilhas de alfabetização, apresente um nível de codificação discursiva mais alta. O escritor procura utilizar as regras gramaticais da língua padrão, preocupa-se com os elementos de ligação, valorizando cada componente da frase.

A idéia-guia deste processo é que, independentemente do método de alfabetização adotado pelo professor, no momento em que o aluno dominar certo número de fonemas, palavras e/ou frases, o texto começará a ser construído. Os objetivos dessa produção textual poderiam ser: fixar o que foi aprendido no processo e colocar o aluno em contato com a estória e com a vida.

O que percebemos, ao analisar os microtextos da quase totalidade das cartilhas e dos materiais paradidáticos é que esses textos elaborados em sala e os textos das cartilhas pouco se assemelham quanto ao nível de articulação da linguagem e quanto ao seu modo de produção. Reparemos para a estrutura e organização de três desses textos. Por um lado seus autores tentam refletir a fala espontânea da criança – provavelmente tomando como referência a criança que foram, e não a criança real com que se confrontam – e por outro lado procuram se enquadrar no discurso planejado da escrita. Sua natureza é híbrida, a meio caminho entre a fala e a escrita e, por isso, esses textos terminam por codificar um falso dis-

curso, que soa frio e artificial para a criança, que não fala de sua realidade imediata, tem pouco ou nenhum significado para sua vida concreta. É o que podemos verificar no exemplo seguinte, da cartilha *Caminho Suave*:

(2) *Totó é o cachorro de Fábio*
Fábio joga uma banana.
Totó pega a banana na boca e dá a Fábio.
Fábio joga uma caneta.
Totó pega a caneta.
Fábio joga o coco.
Totó não pega o coco.
Ele fica em cacos.

Conforme se pode constatar, o texto sobre Totó só faz sentido atrelado à gravura, que é estática. Presta fraco tributo ao fato de que muitas de nossas crianças se habituaram a ler, procurando a significação das frases nos desenhos. Dessa forma, temos um texto solto, ou ao menos pouco conexo, com um nível de textualidade muito baixo. E que, isolado das gravuras, mostra-se confuso e frágil, além de ambíguo, podendo significar, em seu final, que o cachorro, Fábio ou o coco ficou em cacos.

Nossa interpretação é que o escritor desses textos, na preocupação de fixar, ao máximo, alguns fonemas, retira a prioridade da tarefa de estabelecer um mínimo de coerência de sentido entre as frases, muitas vezes criando uma estória falsa ou confusa, como se pode constatar também no texto (3), a seguir, da cartilha *Caminho Feliz*, sobre uma pomba que não tinha onde ficar e que *foi ficar* no bambu:

(3) *Bambu*
Olhe que campo bonito!
No campo há muito bambu.
Uma pomba saiu da folhagem.
Ela foi embora do campo.
Ela foi ficar lá no bambu.

O texto *Bambu*, como um todo, parece inverossímil, com baixa coerência ideativa e coesão entre as partes. Assim, a presença repetida de *ela* não é a única razão para a última frase soar estranha e artificial: o uso de *foi ficar* parece inexplicável, a não ser que se pense numa tentativa –

ruim – de imitar a construção em que *ir* é visto prioritariamente como auxiliar *vou ir, vou vir, etc.* Além disso, veja-se a contradição no plano das idéias: diz-se que no campo há muito bambu, que a pomba foi embora do campo e que foi ficar lá no bambu. Nossa opinião é que esse texto foge da coesão típica do texto oral da criança. Ligado, como já vimos, à gravura, não oferece distinção entre o que é figura, ou traços mais salientes, e o que é fundo, ou comentário.

Em muitos casos, a repetição constante do presente do indicativo faz do texto um bloco, sem razão, obscurecendo as relações entre seqüência e comentário ou figura e fundo, falseando a continuidade da ação. Nesse sentido observe-se o texto seguinte, da cartilha *Davi meu amiguinho*:

(4) *Que medo!*
Tupi late, late...
Tupi vê uma perereca.
Tupi tem medo da perereca.
Rita ouve os latidos de Tupi.
Rita ri muito do Tupi.
 – *Ué, Davi! Tupi tem medo.*

Observe que a narrativa está toda no presente, e que Tupi e Rita estão repetidos em linhas seguidas, portanto sem necessidade alguma e contra a expectativa dado que a segunda ocorrência deveria ser pronome pessoal ou mesmo ausência de qualquer forma, por se tratar do mesmo tópico. O caso com *Tupi* é mais grave, por ser retomado duas vezes, sem função pragmática, tornando o texto maçante, com baixa taxa de informação. O texto (4) mostra que ao lado da repetição monótona do presente do indicativo, dá a impressão de feixe de frases, elaboradas de forma mecânica.

No geral, nesses textos utiliza-se a repetição, em excesso, de nomes próprios pronomes pessoais, na função de sujeito, em contextos em que os mesmos poderiam ou mesmo deveriam ser excluídos. É uma repetição de *ela/ele* desnecessária, que não combina as orações entre si. Esse tipo de repetição só se justifica pela fixação da grafia de determinada palavra. Além da falta de conectivo entre as orações, o texto se torna ambíguo, solto, desconexo em relação ao tema.

A escola está impregnada desse estilo cartilhesco, de forma que professores e professoras utilizam os mesmos mecanismos quando criam

seus textos, e que passam esses mecanismos para os alunos. À medida que manuseiam esses materiais eles também acabam impregnando-se do mesmo estilo. Em vista disso, seria interessante investigar até que ponto as crianças conseguem se desvincular desse tipo de texto acartilhado, bem como em que termos essa elaboração de historinhas, com o objetivo de fixar fonemas/sílabas é eficaz e criativa, amplia o universo textual da criança. Como serão os textos dos alunos que não conseguem se desvincular do acartilhamento, mesmo na terceira, quarta, e até na sexta série? As experiências de produção de texto em sala de aula inovam, ou acabam repetindo o mesmo padrão acartilhado, até mais empobrecido do que o que se verifica nas cartilhas?

Alguns textos da nossa literatura infantil, da literatura paradidática, assim como os textos didáticos, apresentam várias das características discutidas acima. Uma análise que realizamos com textos produzidos por colegas, em situação de sala de aula, mostrou que os mesmos defeitos que apontamos nos textos das cartilhas ocorrem nos textos dos professores. Nesse quadro, cabe repensar e redescrever o processo de textualização, numa pedagogia em que o aluno esteja no processo de alfabetização de uma forma mais ativa e dinâmica, e em que seu nível de domínio da língua seja tomado como ponto de partida, e não apenas como objeto de análise crítica. Sabemos que houve e que há grupos experimentando o que vamos sugerir, talvez até com mais consciência e eficácia; logo, nossa proposta deve ser vista apenas como mais uma tentativa de redescrição do processo em que resulta o texto, que se produz no contexto da escola.

Nossa proposta é partir do texto do professor e sobretudo do aluno, iniciando pelo modelo em que ele dá conta das suas experiências pessoais, de suas vivências e expectativas, de sua representação do mundo externo, que o rodeia, e do seu mundo interior. É familiarizá-lo com a idéia de que escrever é atuar no mundo, e fazer as coisas acontecerem, já que a língua é uma ferramenta com que se fazem as idéias, com que se atua no mundo. Como dar conta desta proposta? Em todas as situações de sala de aula, o professor e o aluno, textualizarão a vida escolar, a vida social, a experiência de casa, da rua, da violência, enfim todos os elementos presentes em seu meio-ambiente imediato. Portanto, tudo será registrado, tudo será transformado em texto.

Uma pergunta inevitável é: como fixar fonemas e sílabas, sem textos em que esses elementos estejam concentrados? Nossa sugestão é que

os fonemas e as sílabas que já tiverem sido trabalhados deverão ser estudados nos textos feitos pelos próprios alunos, ou nos textos dos professores, independentemente do seu grau de concentração. Sugerimos que essas atividades de fixação não se transformem em razão para produzir textos artificiais, cheios de ecos ou repetições de sons, com palavras que surpreendem pela presença inusitada.

Nossa proposta de trabalhar com o texto da experiência pessoal do professor e do aluno não representa um novo método de alfabetização. Estamos apenas oferecendo uma nova alternativa de trabalho com a linguagem e com a realidade, que se tem mostrado produtiva, e que fala da realidade concreta em que atuam o professor e o aluno. O material do aluno será a sua própria realidade, o que é relevante, importante para ele. Seu texto flui, naturalmente coeso e coerente, sem os problemas que acabamos de apontar nas cartilhas, porque fala do vivido, do vivenciado. O resultado mais imediato é a valorização do aluno como cidadão digno de ser ouvido e respeitado: ele estará participando ativamente do processo de textualização de sua vida, que vê transformada em relato.

O aluno, agora agente co-responsável no processo de seu próprio crescimento, sente-se capaz de propor saídas para os problemas imediatos, de sala de aula, que serão resolvidos ou questionados no texto. O professor, por sua vez, perceberá como os alunos constroem a realidade da língua, em que pontos transferem traços da modalidade da fala para a da escrita e vice-versa, e atuará sobre cada modalidade de forma mais efetiva.

São muitas as alternativas de atuação, dentre as quais optamos, aqui, por uma proposta de caráter processual e progressiva. A partir do conhecimento das características positivas e negativas da produção infantil, que vou listar a seguir, pode-se fazer um levantamento das dificuldades do grupo, atuando em cada uma delas, e procurando esgotar as alternativas de uma dificuldade para, só então, partir para a próxima. Propõe-se também que só se ofereça ao aluno o material que já se tiver analisado previamente, para diminuir o risco de que caia nas mãos dos alunos qualquer material alienante, ou representativo de outra realidade. A intenção não é manter o texto escrito do aluno com as características da fala espontânea, e sim levá-lo, progressivamente, a dominar os recursos da escrita. Examinemos alguns desses textos:

Textos escritos por alunos das séries iniciais

Na análise de alguns textos escritos por alunos das quatro séries iniciais, vou: a) apresentar as características estruturais e discursivas da fala da criança; b) levantar características da escrita (altamente literária) da criança, e apontar os padrões de coerência a que essa escrita obedece; c) identificar pontos de interferência da fala da criança na sua escrita; d) identificar pontos de conflito entre a linguagem escrita do aluno e a dos materiais didáticos, ou do professor.

Vou ilustrar parte das idéias aqui expostas com exemplos de textos produzidos por alunos da rede pública de diferentes estados. Vou apresentar as características da escrita e da fala real, identificar as principais características textuais da escrita (um passeio no nível macro) e propor e examinar estratégias de aprimoramento textual. Os textos estão transcritos de forma a preservar características de grafia, pontuação e acentuação, reproduzindo, na medida do possível, a forma em que os alunos os produziram, respeitando-se inclusive a localização do nome do autor e a translineação do texto.

(5) 1ª série: Bruno Nascimento – A favela é da Ana

A favela é da Ana.

A favela é bonita.

A favela é da Ana Maria.

A favela é linda.

A favela minha.

A favela é tua.

Aquela favela é da minha mãe

O texto do Bruno é um bom exemplo de reflexo da cartilha, como se pode ver pelos traços seguintes: agrupamento de frases soltas, sobre um mesmo tema, com repetição do tópico (por possível influência da ilustração, que representava uma favela subindo o morro), uso exclusivo do verbo ser, no presente do indicativo, resultando uma estrutura frasal padronizada e artificial.

Até que ponto o que Bruno produziu é um texto? Minha opinião é que se trata apenas de um conjunto de frases descritivas, cuja produção visa o preenchimento do espaço no papel, de tal forma que cada frase parece produzida atendendo ao apelo da gravura, e não mantém relação com a frase precedente ou seguinte. Além disso, o texto do Bruno não

tem características da fala, nem corresponde a um padrão desejável na escrita; daí resulta a impressão de que se trata de um texto irreal, que nunca pode ser produzido em situação real de comunicação.

Como contribuir para aprimorá-lo? É isso possível? Diria que não há como melhorá-lo, porque a base é falsa. Trata-se, antes de propor nova tarefa aos alunos, que de alguma forma os incite a produzirem textos coesos e coerentes, e não amontoados de frases. Entretanto, esta tarefa é quase impossível, por causa da força dos mecanismos de reprodução pedagógica: as alfabetizadoras, alfabetizadas elas mesmas por esse método, e de tanto lidarem com cartilhas que seguem o mesmo padrão, estariam virtualmente condicionadas a produzirem textos nos moldes do de Bruno, e a esperarem essa mesma estrutura nos textos dos alunos.

(6) 2ª série: Sandro

*Eu gosto de carinho de amor de
alegria.*

*Eu vou na praia eu vi um homem
que estava valando de um garoto.*

– este garoto esta invovido em droga.

Eu estava ouvindo ele falar eu dice –

– que pena ele vai se acaba com isso

Mais lá eu vi. muintas coisa boa.

eu vi barcos vi natureza vi pessoas e etc.

foi uma viagem de emoção se você estivese

nessa estoria você iria gosta Sim ou não

Sim porque eu ia ver muitas coisa

interessante.

Eu aprendi muntas coisa não fumar não

bebe não falar de mais e não semete

com pessoa que não presta.

O texto de Sandro está mais próximo da realidade do discurso nosso de cada dia, e no seu início parece ser resposta a um estímulo que não está registrado, do tipo: *Fale sobre você*, ou *sobre o que você fez*. Os assuntos convergem para descrições e declarações sobre si mesmo, como se a pergunta motivadora tivesse provocado esse tipo de comportamento. A pequena narrativa ilustra essas declarações. Sandro nos oferece uma produção textual nos moldes dos livros paradidáticos: “Se você *estivesse* nessa história você *iria*

gostar? sim ou não?”. As características sintáticas e os termos desta pergunta refletem o discurso em língua padrão, enquanto a resposta mostra o uso verbal típico da criança. Há uma tentativa de representar os dois tipos de texto, o escrito e o falado. É como se a criança entendesse texto como sendo produzido para ser consumido por leitura e interpretação: a criança narra, faz a pergunta de interpretação e responde à pergunta, concluindo o exercício com a moral da história, que também resulta de um exercício de interpretação.

Como contribuir para aprimorá-lo? Em que sentido cabe interferir? Não tenho registro de como se deu interação entre Sandro e sua professora, mas parece viável ter-lhe esta louvado a capacidade de sintetizar tantas idéias com tão poucas palavras, e ao mesmo tempo ter-lhe solicitado que relesse o texto, com cuidado, já que o mesmo apresenta vários problemas de grafia, acentuação e pontuação.

*(7) 3ª série: O ninho – Fabiana Maria
Era uma vez um ninho e ali tinha
um passarinho e então o passaro
botou um ovo no ninho ela em
quanto foi pega comida para come.
O passaro saiu do ovo gritando mão
mãe mão mãe eu adoro você e ai bei
depoi que sua mãe saiu um passaro
muito grande a pareceu em sua freite
um passaro enorme a pareceu na freite
do bebe e ele comesou a grita mão mãe
me ajude e então a mãe dele a pareceu
e falou e o seu pai e então o passaro
gritou papai eu adoro você me descupe
pela a queles grito e escamdalos que
eu fiz me descupe pela a queles esca-
mdalos eu amo vocês e o papai respondeu
eu descupo sim porque. você não sabia
quem. era e porição que eu te descupo
Eu adoro vocês. FIM*

Este texto de Fabiana reflete muito bem o vaivém entre a narrativa escrita, controlada por códigos estritos de pontuação, grafia e acentuação, e a narrativa oral; entre a articulação (excelente!) das idéias e a sua

manifestação verbal. Tive que lê-lo várias vezes, até impregnar-me do seu conteúdo, para recuperar as formas infinitivas dos verbos sem o –r final, ou palavras sem acento, ou palavras quebradas por reanálise, para que o texto fizesse sentido, já que a escrita não representa a entonação e outras características vivas do texto oral. As interferências da fala no nível do léxico não impedem a compreensão da estória, mas mostram pontos de reanálise que merecem um tratamento especial no final deste artigo: *mão mãe, a pareceu, a queles*.

O texto apresenta as características básicas da narrativa: introdução, com a fórmula clássica de iniciar estórias infantis, como é o caso de *Era uma vez*; apresentação da situação e dos personagens: o ninho e os passarinhos; a apresentação dos acontecimentos na ordem cronológica, refletindo o modo como eles acontecem no mundo real; d) ligação dos fatos cronológicos entre si através de palavras conetivas, como: *e, então, aí, enquanto, depois, depois que, por isso*; e) representação da fala dos personagens no diálogo usando discurso direto, e os verbos *gritar, falar e responder*.

Como trazer à consciência de Fabiana os fatos de reanálise? Como contribuir para o aprimoramento do texto? A resposta a estas perguntas deve ser produzida levando em conta que é preciso fazer com que Fabiana reorganize a estrutura morfológica que internalizou, sem tocar na sintática, que está praticamente toda de acordo com a gramática da língua padrão. As estratégias e técnicas mais produtivas para que a autora reconstrua seu conhecimento sobre detalhes fonético-gráficos, e sobre os limites das palavras, devem provir de discussões entre as alfabetizadoras e as próprias produtoras desse tipo de texto.

*(8) 4ª série: Quem sou eu? Escreva sobre mim! – Tiago
 Maria bonita e aquela amarelinha.
 Joana a feia e muito umilde maria
 gosta de ficar dibicando fundo para
 corta Joana mais Joana mem
 liga porque. todos Acha ela feia
 ela se acha a pipa mais linda
 da fase da terra Mas quando Maria veste
 o vestido amarelo com rosa
 Joana se sente emvejosa e vai e
 veste o vestido de vermelho e
 fica muito linda e então começa*

*a disculti quando chegaram os pião
e disseram Joana linda Maria
se rasgou se toda e então Joana
ficou sendo a mais linda*

O texto de Tiago é uma resposta a um comando imperativo explícito para identificar e descrever um personagem: quem sou eu? escreva sobre mim! A ilustração, entretanto, oferece dois personagens, duas pipas, complicando a tarefa da criança, que não consegue se concentrar em nenhum deles, e passa a criar uma estória extremamente interessante, articulando as duas pipas e fazendo-as interagir. O texto esperado seria descritivo, mas Tiago utilizou-se de uma estratégia muito comum, que consiste em transformar qualquer relato em narrativa, e tenta contrastar os dois personagens, estabelecendo um confronto clássico entre o bem e o mal, entre o feio e o bonito: a bonita é má, a feia é boa e humilde, mas também sente inveja. O texto apresenta características adequadas do gênero descritivo: está no presente narrativo e no gerúndio; a narrativa do texto (Mas quando Maria veste o vestido...) continua no presente, por pressão da ilustração, do estímulo e do encaminhamento. Os conectivos são apropriados às funções que desempenham, de cooperar na construção da trama da narrativa e marcar contraste, finalidade, simultaneidade, adversidade e seqüencialidade temporal.

O texto de Tiago contém marcas explícitas de fala letrada, como *fase da terra*, e mostra um grau muito alto de interferência do estilo letrado, que se manifesta nas hipercorreções: *disculti*, *amarelhinha*, *emvejosa*. Cabe desafiá-lo a encontrar um ponto de equilíbrio e distinção entre os canais falado e escrito.

Nos dois últimos textos, faço referência a uma técnica de autocorreção, em que o próprio aluno relê seu texto à procura de pontos que devem ser reorganizados e/ou aprimorados.

*(10) 3ª série: O piquinique – Sueli
Nos fomos a um campim, só que ele não
era de mar, ele era de cachoeira.
E aquele luqugar e minado de árvores todas bem
verdinhas nenhuma caida nenhuma maltratada
todas em perfeito estados.
E pela parte da manhã eu e meu irmão fomos passear*

*tinha uma cachoeira. Uma e maior que a outra
depois nos fomos ao
lugar que minha mãe meu pai minha erma
e a namorada do meu irmão. meu pai e minha mãe
estavam fazendo churrasco para o almoço
dai eu e meu irou buscamos os restantes
nos sautamos de uma cachoeira de 30 metros
cheia de pedra a agua tinha 2 metros.
e depois almosamos fomos passear por la
dai comesou a chover. demoitizinha fomo embora.*

Sueli, após releitura de seu texto, procedeu às seguintes correções: *canpim* para *camping*, porque estava muito parecido com *capim*. *Luqugar* para *lugar*, dizendo que tinha se enganado; e *minado* para *é minado*, dizendo que tinha esquecido o acento; *erma* para *irmã*, e *meu irou* para *meu irmão*, sem comentários. Os erros deste texto mostram que há estruturas de pensamento que não se autocorrigem, mesmo após uma série de releituras pelo próprio produtor do texto, e que portanto precisam de participação efetiva do professor. É o caso de *comesou*, *almosamos* e *fomo*. Minha interpretação é que convergem conhecimentos de distinta natureza, que só progressivamente e por ensaio-e-erro vão sendo adquiridos, sendo mais veloz o processo se houver diretividade da parte do professor.

*(11) 4º série – O tiatro – Jadir
No dia 2 de Outubro a
escola estadual ...
foi fazer um passeio para o tiatro
que se jamou Criansa ja e quando
nós jeguemos ao tiatro la entrou
outros colejos como o 25 de julho
o cesilia merelhes e quando começou
eu ajei munto bom eles fizeram munta
jente rir ate tinha um bebado que
deceu das escadas ganbalhando
e valava o tiatro sobre umas griansas
que estavam protejendo sua prasinho
porque eles quiriad destruir*

*e construir um sopim senter e
eu ajei que o fim estava jato porque
tinha que agar logo naquele momen
to eu queria munto mais.*

O depoimento da professora sobre o trabalho de reorganização do texto a partir de sua releitura foi que, Jadir alterou sozinho os termos seguintes: *chamou, criança, chegemos, Cecilia Merelhes, achei, gente, canbaleando, falava, pracinha, Shopping Center, achei, chato, acabar.*

Começamos pelas qualidades positivas dos textos dos alunos, com atenção para as principais características discursivas e morfossintáticas esperadas e, efetivamente, verificadas nos textos produzidos pelos alunos em idade de alfabetização: a) utilização adequada dos recursos de figura e fundo, que se manifesta através de: 1) continuidade do tópico em cada segmento discursivo; 2) tempo verbal adequado a cada situação (evento ou estado); 3) modo verbal adequado a cada situação relatada (*realis, irrealis*); 4) coordenação e subordinação adequadas ao tipo de vínculo que se verifica entre os constituintes oracionais; 5) ordem vocabular adequada ao grau de saliência de cada constituinte; b) controle sobre o nível de interferência da fala na escrita e vice-versa: escrita ‘falada’ e fala ‘letrada’, e c) coesão e coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, aceitabilidade e intencionalidade normais em qualquer texto produzido em situação real de comunicação.

Se por um lado os textos dos alunos têm qualidades que nos encantam, por outro são marcados por uma série de problemas, que se distribuem entre os domínios da sintaxe, do léxico e da fonologia, e podem listar-se como segue: 1) a forte influência da linguagem das cartilhas e dos textos de iniciação à leitura e escrita, sobretudo na concepção de texto como resultado da reunião de várias frases declarativas afirmativas, no presente do indicativo, sobre o mesmo tema; 2) concordância e regência confusas, com mistura dialetal e reanálises freqüentes; 3) léxico fortemente marcado pela vivência pessoal e cultural do aluno, sem prestígio na comunidade; 4) influências dialetais na sintaxe, no léxico e na fonologia; 5) influências de pressão estrutural na grafia.

Notas

- 1 A orientação da pragmática lingüística aqui acolhida baseia-se em Richard Rorty, sobretudo em *Contingência, ironia e solidariedade*, publicada por Presença, Lisboa, 1994.
- 2 Esta opção pela narrativa de experiência pessoal decorre da etnografia de William Labov, em seus estudos sobre o inglês negro dos Estados Unidos, a partir das narrativas de meninos de rua, nos anos 60.
- 3 Estamos utilizando os termos representação e imaginário aqui em sentido lato, o que não exclui as suas vinculações históricas quer com a teoria das representações sociais, iniciada por Serge Moscovici, com *A representação social da Psicanálise*, publicado no Brasil pela Zahar, e ora em franco desenvolvimento no país, quer com a teoria do imaginário social, nos termos de Baczo e Castoriadis.
- 4 Esta oposição entre figura e fundo é considerada hoje clássica nos estudos sobre representação social, tanto em termos gerais quanto no mundo da linguagem. Em sua origem, na teoria da Gestalt, estava estreitamente associada com o campo visual.
- 5 Na prática, dessas características resulta a continuidade do tópico no discurso narrativo, uma vez que normalmente o falante emite uma série de enunciados sobre si mesmo, dando conta do que se passou na linha do tempo. Um texto clássico sobre a continuidade do tópico foi organizado por Talmy Givón, em 1983, intitulado *Topic Continuity in Discourse*, publicado pela Benjamins, Filadélfia.
- 6 Os exemplos de fala e de escrita das crianças, aqui relatados, foram coletados numa orientação de cunho sociolingüístico, para estudo do uso da língua em situação real de comunicação.

Referências bibliográficas

- Baczo, Bronislaw. Imaginação social. In: *Enciclopédia Einaldi*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Castoriadis, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- Givón, Talmy. *Topic Continuity in Discourse*. Philadelphia: Benjamins, 1983.

Labov, William. *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

Moscovici, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio: Zahar, 1978.

Rorty, Richard. *Contingência, ironia, solidariedade*. Lisboa: Presença, 1994