

A ESCRITA DE ESTÓRIAS POR CRIANÇAS:
As Implicações Pedagógicas do Uso de um Re-
gistro Lingüístico

Lucia Browne REGO (Universidade Federal de Pernambuco)

ABSTRACT: This paper examines the story writing ability of first graders who attended the same pre-school classes in private schools in Recife.

On the basis of a socio-functional perspective of language and of language learning our empirical analysis suggests that:

- a. The differences in the children's performances indicate that there are language acquisition processes which need to be further investigated.*
- b. A better knowledge of these processes and of their developmental contexts might contribute to improve language teaching in pre-school years.*

Introdução:

Na perspectiva sócio-funcional de Halliday (1973, 1978) uma língua constitui um sistema de potencialidades semânticas relacionadas às diferentes situações de uso numa cultura específica. De acordo com esta abordagem teórica as variações lingüísticas não são determinadas apenas por fatores como a região ou a classe social. Ao lado dos dialetos existem os diferentes registros lingüísticos. Os registros correspondem às variações lingüísticas associadas aos diferentes contextos de uso de uma língua numa dada sociedade.

Os registros se configuram em decorrência da atuação de três fatores básicos: a natureza dos significados

expressos através da língua que algumas vezes reflete a própria atividade social em que os participantes estão engajados; a natureza da relação social existente entre o emissor e o destinatário, ou seja, os papéis sociais envolvidos; e a modalidade da comunicação adotada, isto é, se se trata de fala ou escrita ou de um misto de ambas. Estes três fatores básicos correspondem respectivamente aos aspectos informacionais, interpessoais e textuais existentes nas línguas. (Para uma análise mais detalhada desses fatores ver Gregory e Carrol, 1978).

A noção de registro se concretiza nas expectativas que são geradas em relação à linguagem que deve aparecer em diferentes situações de uso, em função de uma associação constante entre os três fatores mencionados acima. Assim, como bem afirma Smith (1982), embora seja difícil especificar as diferenças exatas entre os vários registros lingüísticos, é fácil detectar quem sabe usá-los adequadamente.

Existem convenções léxico-gramaticais e algumas vezes fonológicas ou de natureza gráfica relacionadas aos diferentes registros lingüísticos. Usar uma língua adequadamente envolve uma capacidade para selecionar as convenções lingüísticas apropriadas aos seus diferentes contextos de uso.

Gregory e Carrol (1978) consideram que a capacidade de um indivíduo para usar diferentes registros reflete o acesso que ele teve aos diferentes usos da língua, dentro da comunidade em que vive. Segundo os autores, a mudança de registros pode indicar também o nível de educação formal e a existência de uma consciência de diferentes normas lingüísticas.

A noção de registro proposta por Halliday é, portanto, um referencial teórico importante para os estudos de aquisição da linguagem pela criança. À luz desta concepção podemos afirmar que a aquisição de uma língua se viabiliza através do domínio das convenções léxico-gramati

cais, fonológicas e gráficas relacionadas aos seus diferentes contextos de uso. Trata-se de uma aprendizagem de natureza sócio-funcional, e esta afirmativa tem consequências interessantes quando se trata de promover a transposição das formas orais para as formas escritas de comunicação. O domínio do sistema de escrita não se reduz ao domínio do simbolismo gráfico. A língua escrita tem funções bem definidas nas sociedades e se manifesta através de diferentes registros. Não se escreve uma carta usando as mesmas convenções de uma estória. A estória escrita para adolescentes não tem o mesmo teor e a mesma organização de uma estória escrita para crianças.

O uso de determinados registros escritos, por sua vez, implica em novas formas de processar a linguagem, pois envolve uma transposição para formas mais explícitas de comunicação, nas quais a linguagem verbal tende a constituir uma representação clara e autônoma de significados (ver Olson, 1977). Nos diferentes usos conversacionais da linguagem os participantes encontram-se numa relação face a face. A linguagem que é geralmente produzida nestas circunstâncias está apoiada pelos elementos extra-lingüísticos atuantes nestes contextos, como expressões faciais, gestos, contornos entoacionais e outros elementos presentes na situação. Estes elementos permitem aos participantes do discurso a utilização dos recursos extra-verbais presentes na situação, envolvendo textos nos quais predominam um sistema de referências exóforicas.

Embora alguns usos da língua escrita possam estar fortemente apoiados por um contexto extra-verbal, permitindo, por exemplo, que se antecipe o significado do texto a partir das figuras ou de um determinado invólucro ou recipiente, esta não constitui a principal tônica da comunicação escrita, sobretudo aquela que permeia a aprendizagem escolar a partir do primeiro grau. Nos livros textos da primeira série um aluno que ingressa no

primeiro grau já se defronta com formas de usar a língua como uma representação autônoma do significado. A língua que é usada nos textos escolares e cujo domínio o ensino de primeiro grau de certa forma pressupõe no aluno, envolve variedades do português que se caracterizam pelo seu caráter formal, abstrato e impessoal.

O domínio de formas de expressão verbal vinculadas aos diferentes contextos de conversação vai ser insuficiente para o uso da língua como mediadora da aprendizagem escolar. A língua usada na escola é formal, isto é, obedece a uma gramática distinta da gramática que utilizamos nas conversações. É abstrata, isto é, não está inserida em situações concretas imediatas em que os elementos do contexto extra-verbal funcionam como recursos importantes para os processos de compreensão e produção. É impessoal, ou seja, envolve um distanciamento entre o autor e a audiência.

Como salientam Gumperz e Gumperz (1981), o problema de aprender a usar a língua escrita reside em grande parte em dominar um novo sistema de alternativas sintático-semânticas para expressar significados que usualmente são transmitidos através de pistas prosódicas ou que estão evidenciados no próprio contexto em que ocorre uma conversação. A integração entre as informações novas e as velhas num texto escrito requer que se passe a usar o texto verbal como a principal fonte de expressão do significado.

A experiência de uma criança com o registro escrito de histórias pode ter um papel muito importante no sentido de promover uma transposição para formas de comunicação mais explícitas e mais compatíveis com a língua cujo domínio a escola tem por finalidade promover. A história escrita envolve uma relação impessoal entre o autor e o destinatário da mensagem. Não se trata de uma relação onde os dois polos da comunicação se conheçam ou estejam numa relação face a face. Além do mais, a língua que aparece nos livros de história difere do ponto de vista léxi

co-gramatical da língua que falamos, constituindo uma linguagem mais formal e abstraída de um contexto situacional específico. Embora a estória contada possa ter pontos em comum com a estória escrita, falta-lhe sobretudo as características de impessoalidade e de formalidade, não podendo por isso mesmo caracterizar-se como vinculada ao mesmo registro lingüístico.

São bem pertinentes, portanto, as observações de Wells (1982) e Snow (1983) de que a leitura de estórias em voz alta para crianças não leitoras desencadeia mudanças importantes na forma de elas usarem a linguagem, mudanças estas de fundamental importância para um posterior sucesso escolar. Em cuidadoso estudo longitudinal Wells (1983) demonstrou que a experiência precoce com a leitura de estórias na família foi a variável que mais se relacionou ao sucesso posterior das crianças em tarefas de leitura na escola. Resultados semelhantes foram obtidos por Kroll (1983) no que se refere a tarefas de redação.

A nossa realidade escolar, no entanto, está longe de considerar os aspectos sócio-funcionais da língua escrita na forma como prepara uma criança para ser alfabetizada. Carraher (1984) e Rego (1985) em observações sistêmicas realizadas respectivamente nas primeiras séries das escolas públicas e no pré-escolar de escolas particulares de Recife verificaram que as professoras não têm o hábito de ler estórias para as crianças. A prática pedagógica se pauta por uma hierarquia didática, segundo a qual, os usos da língua escrita devem suceder ao comando dos mecanismos de codificação e decodificação.

Na pré-escola a criança é sobretudo treinada nas habilidades consideradas básicas para o domínio das correspondências grafo-fônicas. O domínio dessas correspondências, por sua vez, ocupa o centro do processo de alfabetização, durante o qual os textos escritos utilizados na escola refletem uma seleção cuidadosa das correspon-

dências grafo-fônicas previamente ensinadas às crianças, como no exemplo abaixo:

A ave voa
Dudu dá o dedo à ave
O dedo de Dudu dói
Dudu diz: ai, ai, ai!
Didi tem pena dele
Didi dá o dado a Dudu

Em nome, portanto, de um propósito didático, fragmenta-se a aprendizagem da leitura e da escrita em etapas em decorrência das quais o propósito comunicativo e as características naturais a uma comunicação desaparecem, para dar lugar a textos artificiais que servem apenas à finalidade escolar de assegurar o domínio das correspondências grafo-fônicas.

Enquanto educadores, precisamos estar cientes dos limites impostos à criança por este tipo de abordagem ao ensino da língua materna. Em estudo anterior (Rego, 1985), demonstramos como uma criança pode ler e escrever textos adiante das expectativas escolares para um alfabetizando, na medida em que esteja familiarizada com a linguagem dos livros. A aquisição das convenções léxico-gramaticais envolvidas nos registros escritos de histórias pode ocorrer muito antes de uma criança ser capaz de ler e escrever, a partir de seu interesse em aprender a linguagem dos livros (ver Scollon e Scollon, 1981; e Rego, 1985).

As crianças, ao ingressarem na primeira série do primeiro grau, já poderiam, portanto, possuir esquemas narrativos bastante elaborados, assim como o domínio de convenções léxico-gramaticais bem mais compatíveis com o nível de explicitação verbal necessária a um texto escrito.

Neste trabalho, pretende-se demonstrar que esta, po

rêm, não é a situação de uma boa parte das crianças que ingressam na primeira série do primeiro grau em escolas particulares conceituadas em Recife e tecer algumas considerações sobre as implicações educacionais dos dados analisados.

A Escrita de Estórias por Crianças Recém-Alfabetizadas

A análise de um corpus constituído de 70 estórias, escritas por crianças de classe média e alta que haviam começado a frequentar a primeira série, permitiu constatar que o desempenho das crianças nesta tarefa refletê diferentes níveis de conhecimento do registro escrito de estórias.

Embora tivesse sido solicitado às crianças que escrevessem uma estória, cerca de 47,2% dos textos produzidos pelas crianças não puderam ser incluídos na categoria estória, por não conterem as características convenionadas para este registro. Esta parte do corpus constituiu-se de textos heterogêneos que foram agrupados em quatro categorias.

A categoria I constituiu-se de textos nos quais a representação pictográfica tinha prioridade. A criança se limitava a escrever uma ou duas frases descritivas do desenho. Este tipo de produção pode ser ilustrado com o exemplo abaixo:

O cachorro tem medo da lagarta.

Na categoria II foram incluídos os textos que se aproximavam mais da escrita de cartas ou bilhetes, contendo expressões relativas a estes registros como no exemplo abaixo:

*O vinho da pascoa
tem que faze com a*

*uva roxa e para você
quando toma vinho você
faz como Jesus um
beijão chau Fim Felix
pascoa*

Nos textos da categoria III havia um considerável aumento da produção verbal por algumas crianças, porém, o gênero narrativo produzido se aproxima mais de um diário ou de um relato de uma experiência pessoal, como se pode constatar no exemplo abaixo:

*O aniversário de mamãe
Oje é o dia do aniversário da minha mãe
A minha mãe nem sabia qui era o aniversario dela
Ela pensava que era o meu.
Ela disse assim pra mim filho oje é o seu ani-
versário
Eu disse assim para ela não mamãe é o seu ani-
versário
E foi assim que acabou a istoria as duas fise-
ram o aniversário.*

No entanto, a maioria dos textos caíram na categoria IV. Estes foram os textos que refletiram mais diretamente a influência do treino escolar durante a alfabetização. Nos textos que integram esta categoria as crianças escreveram três ou quatro sentenças justapostas, assegurando a continuidade de tópico através de recursos coesivos como a repetição e mais esporadicamente uma referência anafórica do tipo pronominal. Neste tipo de texto, a exemplo do que ocorre nas cartilhas, não era utilizado o princípio de integração textual, segundo o qual, o artigo indefinido é sempre o marcador das informações introduzidas no texto pela primeira vez. Observa-se o seguinte texto ilustrativo desta categoria:

O passaro perdido

O pássaro saiu da gaiola

O pássaro si perdeu e caiu abaixo

Ele ficou ferido

Neste texto a sentença inicial pressupõe que o leitor já sabia de que pássaro se trata e de que gaiola também, quando a forma mais apropriada seria: "Era uma vez um passaro que caiu de uma gaiola".

No restante do corpus, isto é, o correspondente a 52,8% dos textos produzidos foi possível reconhecer traços característicos do registro de estórias, como o uso de marcadores lingüísticos do tipo "era uma vez", "um dia", "viveram felizes para sempre" e a observância de alguns princípios de coesão textual. As crianças, no entanto, revelaram diferentes níveis de elaboração de um esquema narrativo e usaram construções lingüísticas típicas de situações coloquiais. A maior parte das estórias foram incompletas, não contendo a estrutura convencional de estória, segundo a qual, a seqüência dos eventos narrados culmina na resolução final de uma situação problema apresentada no início (ver, por exemplo, Rumelhart, 1977 para uma análise desta convenção).

Foi possível, portanto, identificar nesta segunda parte do corpus diferentes níveis de evolução do registro de estórias.

Um número reduzido de textos (7 ao todo) foram reproduções de partes de estórias conhecidas. Embora a atividade de reproduzir estórias possa ser parte do processo de aquisição deste registro (ver Rentel e King, 1983 para uma apreciação desta questão), considerou-se esta pequena parte do corpus como mais pertinente para um estudo da memória para estórias. Na análise dos demais textos foram dectados os seguintes tipos de desempenho:

- a. *O texto se circunscribe à introdução de uma estória. A criança constrói um começo convencional de estória sem chegar, no entanto, à elaboração do problema central, introduzindo simplesmente o personagem principal e um cenário, como no exemplo abaixo:*

Tique taque

Era uma vez um menino que ganhou um relójo muito obrigado papai de nada meu filho todas as noites o menino botava o relójo para despertar tique taque era 1 hora da manhã

- b. *A criança elabora uma pequena introdução e delinea um problema central. Embora este tipo de produção incorpore uma segunda parte da organização inicial da estória, sendo uma possível manifestação de um esquema narrativo mais elaborado, o texto permanece inacabado. O exemplo abaixo é ilustrativo deste tipo de produção:*

O macaco

*Era uma vez um macaco
Ele era muito sapeca e um dia
Ele escorregou numa casca de
banana ele quebrou a perna*

- c. *A criança elabora um texto com começo e final de estória. Neste tipo de texto a criança se preocupa com a introdução e com o desfecho da estória, porém, não consegue elaborar uma trama, isto é, um evento ou uma seqüência de eventos que contribuam para a resolução final da situação problema apresentada. Um exemplo bastante ilustrativo des-*

te tipo de texto é o seguinte:

*O ataque das formigas
era uma vez uma tropa de formigas elas queria
pega o bisouro
um dia elas foram pega o bisouro o bisouro apa
receu e elas pegaram o bisouro*

Neste texto a situação problema inicial que se coloca para os personagens centrais, "conseguir pegar o besouro", é subitamente resolvida sem a explicação dos meios utilizados para tal. Uma outra forma de atribuir um final à estória consistiu em apelar para um marcador lingüístico característico do final de uma estória, sem muitas vezes nem sequer chegar a delinear uma situação problema. Isto é, por exemplo, o que acontece no texto abaixo:

O menino e a sua flor

*era uma ves um menino pore
um dia ele foi pasia e ele encontrou
uma flor e pegou e prantou
e ela creseu e viveram felis para
sempre - fim*

- d. *A criança escreve uma estória completa com começo, meio e fim.* Apenas um número bastante reduzido de crianças foram capazes de elaborar uma estória seguindo os padrões convencionais para o uso deste registro escrito. Estas estórias equivaleram a 2,8% do total do corpus analisado. Um exemplo ilustrativo do desempenho mais adequado a esta tarefa é o seguinte:

O ovo de Páscoa

Era uma vez um
 Coelho branquinho
 Ele tinha um pompom
 Fofinho e ele entregava
 Os ovos de Páscoa mais um
 Dia os ovos de Páscoa acabaram
 E uma menina ficou sem ovos
 De páscoa mais a dona coelha
 Cochichou na orelha dele dizendo
 Lá em casa a mais ovos sobrando
 E lá vai o coelho correndo para buscar
 Os ovos de Páscoa e entregou para a menina
 e ela ficou feliz.

Nesta estória, apesar de pequena, é possível distinguir-se uma introdução na qual o personagem central, o coelhinho, é caracterizado; uma situação problema que é a falta de ovos de Páscoa e a conseqüente tristeza da menina; uma trama simples representada pela intervenção de Dona Coelha; e a resolução final, ou seja, o coelho consegue mais ovos de Páscoa e dá para a menina.

O texto reflete, portanto, a atuação de um esquema narrativo bem mais elaborado, além de conter expressões, construções sintáticas e recursos coesivos bem característicos de uma narrativa escrita. Observe-se, por exemplo, a ausência do uso de "aí", muito característico de estórias contadas e a presença de construções como: "mais (mas) a Dona Coelha cochichou na orelha dele dizendo lá em casa a (há) mais ovos sobrando". Esta construção sintática condensa várias proposições e apresenta o verbo haver no sentido de existir, como é comum aos usos formais da língua. Além do

mais, a criança revela um domínio consistente do princípio de integração textual segundo o qual as informações novas, isto é, aquelas que são introduzidas no texto pela primeira vez, devem vir precedidas de um artigo indefinido, restringindo os usos dos artigos definidos à função coesiva que lhe é peculiar, ou seja, como marcadores de uma informação já previamente introduzida no texto.

O domínio deste princípio integrador só é possível a partir de uma exposição a textos mais elaborados, pois em muitos textos simplificados escritos para crianças, costuma-se violar este princípio. É o que acontece, por exemplo, nos textos das cartilhas e em livros infantis nos quais o texto funciona apenas como um acessório da gravura, contendo um sistema de referências que remete o leitor à figura.

As crianças que obtiveram este último tipo de desempenho, revelaram um nível de explicitação verbal extremamente importante para lidar com a linguagem de uma forma mais simbólica e abstrata, o que provavelmente irá contribuir para o seu melhor desempenho em outras tarefas escolares que envolvam um domínio mais eficiente da linguagem escrita.

Conclusão

A análise, portanto, de um corpus representativo da produção escrita de estórias por crianças recém-alfabetizadas oferece-nos alguns elementos importantes para refletir sobre a prática pedagógica na pré-escola.

Em primeiro lugar, as diferenças de desempenho linguístico observadas nas crianças poderão servir de imediato para uma discriminação dentro do próprio contexto

escolar entre os bons e os maus alunos no que se refere a tarefas que envolvam redação. Não seriam estas diferenças o resultado de uma contradição existente no próprio sistema escolar, que ao subtrair o contato da criança com os usos sociais da escrita durante a fase de pré-escolar, contribui para fomentar estas desigualdades?

Em segundo lugar, o uso de convenções léxico-gramaticais complexas e mais compatíveis com os usos escritos da língua por parte de algumas crianças sugere a possibilidade de uma aquisição anterior, independentemente de um ensino explícito da gramática e das regras de ortografia e de pontuação uma vez que estas crianças tinham acabado de ingressar no primeiro grau. Evidências de aquisições semelhantes nos são oferecidas por Scollon e Scollon (1981) e Rego (1985), através de estudos longitudinais já referidos de crianças que estiveram amplamente expostas à leitura de histórias.

O uso de uma linguagem mais compatível à natureza do texto que a criança se propõe a escrever pode, pois, nos levar a dois pontos interessantes de reflexão. O primeiro deles diz respeito aos próprios processos envolvidos na aquisição da língua escrita. A possibilidade de uma aquisição independente de um treino escolar específico é sugestiva da existência de habilidades por parte da criança que precisam ser melhor aproveitadas no período pré-escolar.

O segundo é uma decorrência do primeiro. Uma aquisição independente de um treino escolar específico não significa uma aquisição no vazio. É necessário conhecer melhor os processos de socialização que facilitam estas aquisições.

Investigações que venham a esclarecer estes processos e a forma como a criança elabora o seu conhecimento da língua escrita poderão contribuir de uma maneira substancial para uma prática pedagógica muito mais eficaz no que se refere ao ensino da língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARRAHER, T.N. (1984) Face-Saving and Literacy in Brazil; *Sociological Abstracts*; May.
- GREGORY, M. e CARROLL, S: (1978) *Language and Situation. Language Varieties and Their Social Context*. Language and Society Series; London, General Editor John Spencer, Routledge & Kegan.
- GUMPERZ, C.J. e J.J. GUMPERZ, (1981) From Oral to Written Culture: The Transition to Literacy. In M.F. Whithead (ed.) *Variation in Writing*; New York, Lawrence Erlbaum Associates.
- HALLIDAY, M.A.K. (1973) *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold.
- _____. (1979) *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London, Edward Arnold Ltda.
- KROLL, B.M. (1983) Antecedents of Individual Differences in Children's Writing Attainment. In B.M. Kroll & G. Wells, (Eds.) *Explorations in the Development of Writing: Theory and Research*. s.l., s.ed.
- OLSON, D. (1977) From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing. *Harvard Educational Review*; vol.47, nº 3, August, 257-281.
- REGO, L.L.B. (1985) Descobrimos a Língua Escrita Antes de Aprender a Ler: Algumas Implicações Pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 66(152): 5-27, jan./abr.
- _____. (Em preparação). A Preparação para a Alfabetização: Uma Comparação entre o Contexto Escolar e a Família.
- RENTEL, V. e M.KING, (1983) Present at the Beginning; In: P. Mosenthal, L. Tamor & S. Walmsley, (eds.) *Research on Writing*; New York & London; Longman.
- RUMELHART, D.E. (1977) Understanding and Summarizing Brief Stories. In D. Laberge & Samwels (Eds.) *Basic Pro-*

- cesses in Reading: Perception and Comprehension.
Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- SCOLLON, R. e S.B.K. SCOLLON, (1981) *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*; Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- SNOW, C.E. (1983) Literacy and Language: Relationships During the Preschool Years. *Harvard Educational Review*, vol. 53, n° 2, 165-189, May.
- SMITH F. (1982) *Writing and the Writer*; London, Heinemann Educational Books.
- WELLS, G. (1982) Story Reading and the Development of Symbolic Skills. In Wells (ed.) *Language, Learning and Education*. University of Bristol, Centre for the Study of Language and Communication.
- WELLS, G. (1983) Preschool Literacy Related Activities and Success in School. In D. Olson, et alii, (eds) *The Nature and Consequence of Literacy*. s.l., s. ed.