

INTERPRETAÇÃO DA ESCRITA INFANTIL: A QUESTÃO DA AUTORIA

*Cynthia Raya Kristensen**
*Regina Maria Freire***

Introdução

Uma visão tradicional de aprendizagem define como fundamental, para a construção da escrita, o treino das chamadas habilidades básicas: percepção auditiva e visual, esquema corporal, lateralidade e noção temporo-espacial, entre outras. Da alfabetização, enfatiza a cópia, o ditado e a leitura de texto, frases, palavras, e os aponta como primordiais para o domínio da correspondência entre fonema e grafema. As atividades lingüísticas, como separar sílabas, ditado, cópia, formar frases interrogativas, exclamativas, afirmativas, passar frases para o plural, singular, completar palavras consideradas “difíceis”, escrever várias vezes a mesma palavra para fixar o padrão correto, são entendidas como formas de aprendizagem para o uso correto de regras gramaticais, de pontuação e de ortografia, as

* Fonoaudióloga clínica, mestranda em Fonoaudiologia, PUC-SP.

** Fonoaudióloga, doutora em Psicologia da Educação, professora titular, PUC-SP.

quais são realizadas mecanicamente pelo aluno; este executa o exercício solicitado, sem vinculá-lo à constituição de texto escrito ou oral. Durante todo período escolar, o erro é evitado e, se persistir, é considerado como uma dificuldade para aprender, isto é, para fixar o padrão correto da escrita. Há, portanto, indicação de tratamento específico.

Encontramos, na literatura, diferentes explicações para os erros realizados pelas crianças em processo de alfabetização, bem como no fracasso escolar. Grande parte dos autores considera as habilidades básicas da linguagem como a causa do insucesso escolar. E, o que é mais grave, referem os erros comuns ao início do processo de aquisição da escrita – dificuldade para aprender a ler, inversão, omissão, confusão de símbolos, ausência de habilidades intelectuais e sensoriais; dificuldades perceptuais de tempo, espaço e conseqüentemente dificuldades na percepção auditiva e visual; distúrbio de atenção, memória e lateralidade – a um distúrbio de leitura e escrita, por alguns denominado de dislexia.

Outros referem que a aquisição da escrita depende de uma complexa integração dos processos neurológicos e de uma evolução harmoniosa de habilidades básicas como percepção, esquema corporal, lateralidade e outras (Maisonny, B., 1984). A importância do desenvolvimento das habilidades básicas pode ser vista de uma maneira mais sistemática na pré-escola, que tem a função de fornecer à criança os pré-requisitos necessários para aprender a ler e a escrever.

Existem autores, ainda, que se utilizam de outras denominações, como problemas de aprendizagem, dificuldade de leitura e escrita, distúrbio de leitura e escrita, mas sempre remetem às mesmas questões: o problema reside nas manifestações gráficas da criança, e a única solução é seu encaminhamento, pela escola, a profissionais especializados, a fim de que supere as ditas dificuldades.

Segundo esta visão, estar alfabetizado ou escrever correto significa dominar o código alfabético, as regras gramaticais e a pontuação. Senna (1995, pp. 223-4), ao discutir a natureza da psicogênese da língua escrita, diz que, dentro desta linha teórica, a prática de alfabetização:

concentra-se exclusivamente no desenvolvimento das habilidades específicas de codificar e decodificar, concentrando-se a prática alfabetizadora no desenvolvimento do domínio sobre o código escrito, que por sua vez é encarado como capaz de associar diretamente a fala a uma representação gráfica.

Neste contexto, a escrita espontânea não tem lugar, já que não é considerada como produção de texto, e os usos sociais da escrita, em que se observam a relação da criança com a escrita e como ela a está constituindo, não são enfatizados. Mesmo quando é dada à criança a oportunidade de produzir uma escrita espontânea, a ela são apontados somente os “erros” ortográficos e gramaticais. Se tem criatividade, jamais é questionado o modo como produz sentido. Ainda neste contexto, não há lugar para o sujeito; é considerada somente a língua como estrutura, como se não houvesse interação entre sujeito e objeto “escrita”.

Mas, veremos que todo processo da linguagem escrita situa-se numa outra instância, se tomarmos como ponto de partida as seguintes afirmações:

- os sistemas de escrita são invenções culturais com propósitos comunicativos (Rego, 1987, p. 132);
- a prontidão para ler e escrever não é treino de habilidades perceptuais, mas construção de valores e uso sociais da escrita.

Freire (1997, p. 10) afirma:

devemos lembrar que o processo de aquisição da escrita pela criança tem início com seu nascimento, pois, antes ainda de escrever e ler, o bebê já é falado pela mãe através de um discurso oral perpassado pela textualidade. Esse processo de aquisição tem continuidade nas práticas discursivas orais em que portadores de textos são significados e onde a escrita passa a ter uma função social. (...) nesse processo social – o chamado letramento – que a criança é efetivamente preparada para a alfabetização.

Apenas o domínio das regras do Português e do código gráfico não garante o uso adequado da escrita. Muitas crianças que dominam o código gráfico são incapazes de produzir um texto coerente, com início, progressão e final; sua forma de uso da escrita é artificial e repetitiva. Rego (1987, p. 138) diz:

a capacidade para produzir textos que se enquadrem nos padrões da linguagem escrita envolve habilidades lingüísticas complexas como idealização dos papéis de autor e audiência, um domínio de padrões de coesão, coerência e recursos sintáticos semânticos inerentes aos usos escritos da língua.

Neste artigo, iremos nos distanciar da visão que localiza nas habilidades perceptuais os pré-requisitos para um domínio adequado do código gráfico, e privilegiaremos uma outra direção, ou seja, aquela na qual o processo de aquisição da escrita será significado a partir de:

- uma releitura do erro, que passa a ser considerado como lugar privilegiado de análise, indício da relação que a criança tem com a escrita;
- uma concepção que atribui à escrita o lugar de constituição do sujeito e do funcionamento da língua. De acordo com a visão interacionista, em aquisição de linguagem, “a natureza do objeto escrita é simbólica” (Freire, 1997), e o outro tem papel primordial neste processo, pois é ele quem resgata a escrita e a interpreta como atividade simbólica;
- uma afirmação de que a escrita espontânea constitui um espaço necessário e privilegiado para a produção de textos infantis, pois é quando se dá a escolha da criança sobre o que vai escrever;
- uma escrita espontânea, que constitui ainda um lugar particular que aponta como o objeto escrita é significado pela criança; é a partir dessa significação que será possível exercer a autoria, sobre a qual falaremos adiante.

Este estudo, portanto, tem como objetivo mostrar que a constituição de um texto não depende apenas do conhecimento e do uso correto das normas da língua. Pretende-se alçar aqui o conceito de *autoria*, conceito esse que tem um papel fundante na constituição do sujeito escriba. Por outro lado, estaremos reinterpretando os chamados erros, que aqui deixarão de ser vistos como indícios de saber sobre a língua para serem lidos como indícios de saber a língua (metaforizando De Lemos).

A questão da autoria

Ao se apropriar da escrita, a criança lida com o simbólico para produzir um discurso escrito, portanto este estudo se propõe a mostrar que, para a constituição e produção de sentido de uma escrita, é preciso posicionar-se como autor do próprio discurso e, para tal, intervêm fatores que as disciplinas terapêuticas – Fonoaudiologia, Psicologia, Psicopedagogia – e a escola frequentemente desconsideram.

Uma abordagem que tematiza a questão da autoria do discurso escrito é a vertente lingüística da Análise do Discurso, tal como proposta por Michel Pechêux na França e desenvolvida no Brasil por Eni P. Orlandi.

A opção pela Análise do Discurso dá-se porque esta se propõe a analisar os processos de constituição do fenômeno lingüístico pelos possíveis sentidos que geram um texto, oral ou escrito, e não somente a analisar o seu produto, ou seja, analisar a aplicação correta das normas da língua. O objetivo da Análise do Discurso é compreender o funcionamento da linguagem, os modos como os sentidos são produzidos e circulam no discurso, concebendo-o como um objeto “histórico-social”¹ (Orlandi, 1996, p. 56)

Para se abordar a questão da autoria, é necessário a explicação de conceitos que a Análise do Discurso introduz, tais como a noção de sujeito e de situação como constitutivos da linguagem e do discurso.

O sujeito da linguagem é um sujeito social que se constitui no que Pechêux chama de “forma-sujeito”, pois, ao mesmo tempo em que é assujeitado pela ideologia, “ele ocupa, na formação discursiva que o determina, com sua história particular, um lugar que é especificamente seu” (Brandão 1991, p. 65).

Um discurso constitui um efeito de sentidos entre locutores. Efeito porque, como afirma Orlandi (1988, p. 103),

1. O social apresenta-se não como traços sociológicos empíricos (classe social, idade, sexo, profissão), mas como formações imaginárias que se constituem a partir de relações tal como elas funcionam no discurso. O histórico é definido não como fatos e datas, como evolução e cronologia, mas como significância, ou seja, como trama de sentidos, pelos modos como eles são produzidos.

supõe, entre outras coisas, a relação de interlocutores na construção de sentidos. Sem esquecer que os sentidos não são propriedades privadas: nem do autor, nem do leitor. Tampouco derivam da intenção e consciência dos interlocutores. São efeitos da troca de linguagem. Que não nascem nem se extinguem no momento em que se fala.

O sentido implica que haja uma relação necessária entre o dizer e a exterioridade, ou seja, as condições de produção. Estas condições são formações imaginárias constituídas pela imagem que o locutor tem de seu lugar, do outro e do referente do discurso; a imagem que o ouvinte tem de seu lugar, do locutor e, assim, sucessivamente.

A noção de sujeito tem como função a noção de autor. A questão da autoria é colocada por Orlandi (1996, p. 69) como uma função-autor que se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem (do discurso), produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim.

O sujeito constrói sua identidade como autor, ou seja, assume o papel de autor estabelecendo uma relação com a exterioridade e, ao mesmo tempo, com sua interioridade. Ao autor é dada a responsabilidade do texto que produz; como afirma Orlandi (op.cit., p. 69), “o autor responde pelo que diz ou escreve pois é suposto estar em sua origem”. O discurso do sujeito que ocupa uma posição de autoria está inscrito na história. Orlandi (op cit., p. 69) explica que “o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações. O que significa que, embora ele se constitua pela repetição, esta é a parte da história e não um mero exercício mnemônico”. O sujeito que só repete (exercício mnemônico) não se constitui como autor e, ao não se constituir como autor, não produz algo interpretável.

Orlandi (op. cit., 70) afirma ainda que “a inscrição do dizer no repetível histórico (interdiscurso) é que traz para a questão do autor a relação com a interpretação, pois o sentido que não se historiciza é ininteligível, ininterpretável, incompreensível”, e esclarece que “a repetição histórica inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra: interdiscurso. Este, a memória (rede de filiações), que faz a memória significar”.

Tfouni (1995, p. 54), ao se referir à questão da autoria na produção de texto escrito, afirma que esta seria a “noção eixo do conceito de letramento enquanto processo sócio-histórico”, que a autoria está presente não só no discurso escrito como também no oral penetrado pela escrita e que

o autor tece o fio do discurso procurando construir para o leitor/ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, que tem começo, meio e fim; o sujeito lida com a dupla ilusão: de não ser a origem do seu dizer e também de pretender que o que diz/escreve seja tradução literal de seu pensamento.

Tfouni (op.cit., p. 45) mostra, ainda, que o processo de autoria do texto escrito não depende do grau de escolaridade do sujeito:

a função-autor não é prerrogativa possível apenas para aqueles que aprendem a ler e a escrever, mas antes, é uma função ligada a um tipo de discurso, isto é, o discurso letrado – que por ser social e historicamente constituído (como todos os discursos o são) pode estar também acessível àqueles que não dominam o código escrito.

Gallo, ao pesquisar como se dá a passagem do discurso oral para o discurso escrito de alunos, cita que

a assunção de autoria pelo sujeito, ou seja, a elaboração da função autor consiste, em última análise, na assunção da “construção” de um “sentido” e de um “fecho” organizadores de todo texto. Esse fecho, apesar de ser um entre tantos outros possíveis, produzirá para o texto, um efeito de sentido único, como se não houvesse outro possível. (1991, p. 58)

A escola constitui o lugar ideal e necessário para o aluno exercer a autoria, pois é necessário que este experimente práticas diversas para saber como se produz um texto. Orlandi (1988, p. 79) diz:

o que tem faltado, desse ponto de vista, quando se pensam as condições de produção da escrita, na escola, é compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Essa assunção implica, segundo o que estamos procurando mostrar, uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social.

Gallo (op. cit., p. 59) afirma que

a escola é uma instituição “mantenedora” e uma instituição “produtora” do discurso escrito (as produtoras são rádio, TV, jornal, livro, revistas), pois o discurso escrito não será ensinado, mas somente estudado e analisado, impedindo que o aluno se constitua em sujeito do discurso escrito.

Ainda Gallo (op. cit., p. 59) explica que:

Quando o estudante entra na escola, sua produção lingüística se inscreve no discurso da oralidade. Mesmo depois de alfabetizado, seus textos permanecem inscritos nesse discurso, e assim permanecerão até o fim do período da escolarização. Nada acontecerá a esse aluno para que ele aprenda o discurso escrito. Seus textos, a princípio não modelares, e sua forma, não normativa, assim permanecerão. Se, no entanto, o aluno consegue por um exercício alucinado de cópia, leitura, etc. produzir textos modelares e corretos do ponto de vista da Norma, ainda assim seu texto, por não ser legítimo, não produzirá um efeito de sentido “único”. (...) Na verdade, a Escola faz parecer que o texto, quando produzido segundo as normas da “correção” e “clareza”, é um texto legítimo. O que é um grande engodo. Na verdade, ele só é legítimo dentro dos portões da Escola onde foi produzido.

A síntese do que se apresentou acima, nos dizeres de seus autores, mostra que autor é uma função, representação que o sujeito do discurso assume como produtor da linguagem oral/escrita. No processo de criação de um texto, o que está em jogo é a historicidade do sujeito: como autor do seu próprio discurso, ele deve buscar no interdiscurso o que pretende formular no intradiscurso.

Exercer a autoria no discurso escrito significa produzir um texto no qual a seqüencialidade indica um enredo com efeitos de sentido, utilizando mecanismos de coerência e coesão e, por fim, criar um final, que, embora seja sempre arbitrário, produz um sentido único para o enredo da história: a compreensão de um texto torna-se diferente antes e depois da decisão do final.

A partir das considerações feitas, há necessidade de se refletir até que ponto a escola e a fonoaudiologia favorecem a inserção das crianças na linguagem escrita para que tenham condições de exercer a autoria.

Material e método

Por meio da análise de textos infantis, pretende-se mostrar que existe autoria nas produções escritas das crianças desde o período inicial da alfabetização, ainda que tais textos não estejam inscritos na normatividade da língua.

Com o objetivo de ensinar redação aos alunos, a escola, de maneira geral, trabalha somente a pontuação e as regras gramaticais em primeira instância, esperando daí que o aluno produza um texto coerente e coeso com início, progressão e final. A fonoaudiologia tradicional também segue este mesmo caminho: ensina as crianças com dificuldade de aprendizagem tudo o que não foi possível aprender na escola, seguindo os mesmos passos. Não se está querendo dizer com isto que as regras gramaticais, a ortografia e, enfim, todos os aspectos formais da nossa língua não mereçam importância e não devam ser ensinados na produção de um texto. No entanto, estes aspectos não devem assumir a primazia, pois antes é necessário que a criança conheça a função da escrita, entre no funcionamento de um discurso escrito, para que, a partir dos deslocamentos que a escrita promove, possa se defrontar com o real da língua. É importante que a escrita seja materializada, o que se dá por meio das normas de uma língua em funcionamento.

Em relação a estas questões, Gallo (1995, p. 105) afirma que “a norma não é um ‘dado’, mas justamente um dos efeitos de sentidos produzido pelo texto do discurso escrito – o efeito que faz parecer ‘dado’ o que é ‘construção’”.

O critério a ser adotado para a análise dos textos infantis é o de autoria. Relembrando, autor é aquele que, ao produzir um texto, se representa em sua origem, produzindo-o com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim, promovendo assim efeitos de sentido no leitor. Para se compreender o que é efeito de sentido, há a necessidade de se compreender que o sentido não está em nenhum lugar, ele se produz nas relações dos sujeitos e dos sentidos “pela inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas” (Orlandi, 1993, p. 20). Os sentidos possíveis fazem parte da língua e, ao buscar os vários sentidos de um texto, pode-se determinar a sua autoria por um sujeito. Quanto mais efeitos de sentidos possuir um texto, mais marcada estará a autoria deste texto.

A partir das considerações acima sobre a questão da autoria, procederemos à análise de textos escritos produzidos por crianças. Esta análise incidirá sobre

o discurso escrito interpretado como “efeito de sentidos entre locutores” e não como normas da língua padrão. Os aspectos formais não serão analisados aqui por não ser o objetivo deste estudo.

As produções coletadas foram elaboradas por alunos da 2ª série do primeiro grau de uma escola da rede particular na cidade de Rio Claro (SP). A idéia – Uma história incrível – foi sugerida pela professora a partir de um filme sobre invenções e de um livro sobre histórias malucas, levado à escola por um aluno, lido e comentado pela classe. Os alunos desta escola são incentivados a ler muito, a professora trabalha com diferentes tipos de textos: jornal, revistas, livros, receitas de culinária, instruções de jogos e outros. O trabalho com leitura e produção de texto espontâneo acontece desde o período pré-escolar.

Antes de iniciar a análise propriamente dita, faz-se necessário apontar para um fato interessante: embora todos os alunos assistissem juntos ao mesmo filme, lessem o mesmo livro e a sugestão do tema tivesse sido a mesma para todos, encontrou-se uma grande diversidade na constituição dos textos quanto aos personagens, o enredo e a conclusão. Este fato mostra que o significado dado a qualquer objeto simbólico tem a ver com seus efeitos de sentidos, ou seja, com a sua historicidade.

Texto 1: Marcos e Misto

Interpretação

Os critérios exigidos para a realização da função autor – que o texto se apresente com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim – estão presentes neste texto. O tempo passado, utilizado no início e presente em todo o texto, aponta a posição que a criança ocupa dentro do discurso: a de narrador. Este se mostra conhecedor do que aconteceu e se propõe a narrar os fatos para o leitor.

O texto organiza sua discursividade em torno do efeito de sentido de suspense, ao atribuir uma atitude ao passarinho “foi ver o passarinho e percebeu que ele estava bem encolhidinho, quieto”, mas não disse o que tinha e “foi dormir”. O sujeito narrador relata os fatos e prende o leitor ao texto. Somente no parágrafo seguinte, ele conta o porquê da atitude do pássaro: “encontrou um

ovinho”. O mesmo ocorre quando o personagem principal diz que: “ficou pensando no ovo até a noite”. O efeito de suspense se encerra quando descreve características do pássaro incrível que havia nascido: “ele tinha um rabo de arara, asas de pinta gol, pés de pinta silgo”. O nome escolhido – “Misto” – parece caracterizar a ave que nasce da mistura de outras aves. Pode-se notar, neste momento do texto, que a aluna define sua direção ao produzir um efeito de sentidos de final. Finalmente, pode-se afirmar que esta aluna consegue colocar-se como autora do próprio discurso produzindo um texto com autoria claramente marcada.

Texto 2: Om sientista muito malucão

Interpretação

Este texto também preenche os requisitos referidos por Orlandi para que o sujeito do discurso ocupe uma posição de autor ao constituir um texto: apresenta início, progressão, não contradição e final.

O sujeito narrador inicia o texto apresentando ao leitor o cientista malucão que chegou na cidade e inventava “cada coisa”. A partir daí, descreve as invenções deste cientista, utilizando o recurso da reiteração da frase “ele é muito malucão”, o que provoca um efeito retórico que, junto com a descrição das invenções impossíveis, como “uma cachoeira de dentes, um rato de metal, uma caneta de papelão”, confirma e marca cada vez mais a idéia proposta no título.

O recurso da reiteração utilizado durante a progressão do texto, a criação dos objetos impossíveis e o efeito de sentido de final que se constitui em um efeito de surpresa – a invenção dos policiais que não morreriam para proteger sempre a cidade – mostram como esta criança constitui a autoria.

Texto 3: O tigre de medrozo

Interpretação

Neste texto, observa-se como o aluno desenvolve com propriedade o tema. Cada fato narrado sobre o tigre e sua sequencialidade mostra, cada vez mais, o “medo” que o tigre sente, ou seja, o aluno acrescenta sempre um sentido a mais

para deixar claro para o leitor como o tigre é realmente medroso – “(...) tinha medo de todos até de uma formiga (...) só ficava escondido (...) não podia ver ninguém que tremia de medo (...) tinha medo do rio porque tem peixe (...)”.

Observa-se, também, a presença da oralidade na escrita “(...) fechou os olhos para ele não ver ninguém mas bate a cabeça na árvore e chorou mais e estava perdido e gritou e ninguém vinha e gritou mais e ninguém respondianada e nem o peixe pulava (...)”, a fim de marcar elementos de coesão, o que confere ao texto um efeito progressivo e coerente.

Pode-se notar claramente como o final da história foi criado em função de toda direção do texto: o aluno explicou exatamente como era o tigre, o que os pais sentiam em relação ao medo dele, um acontecimento que demonstrou seu medo, e, em função disto, a resolução que o tigre tomou: “e viu que ser medroso era ruim e ganhou coragem e achou sua casa”.

Gallo (1996, p. 58), referindo-se ao fecho de todo texto, diz que

a elaboração da função autor consiste na assunção da construção de um sentido e de um fecho organizadores de todo texto – o fecho que apesar de um entre tantos outros produzirá para o texto o efeito de sentido único, como se não houvesse outro possível.

Diante da análise realizada deste texto, pode-se dizer que o aluno ocupa a posição de “função-autor” e produz o texto com autoria.

Texto 4: Os amigos e o tesouro

Interpretação

O sujeito-narrador demonstra, na elaboração deste texto, que está conhecendo os fatos no momento em que eles estão sendo narrados. Isto é marcado ao relacionar sempre um novo acontecimento ao personagem coelho:

o coelho foi colher frutas, quando chegou na sua toca viu um sapo, conversaram, à noite o sapo foi embora, no dia seguinte quando o coelho foi colher cenoura encontrou um baú de ouro, quando escureceu foi dormir mas ao por pijama estava rasgado, quando foi costurá-lo enfiou a agulha no dedo e foi até a farmácia, quando voltou o tesouro desapareceu e ele ficou triste.

Este fato aponta para o que Gallo afirma ao dizer que não há sentido *a priori*, ele é sempre uma construção, mesmo quando o aluno já idealiza o que pretende escrever.

Durante todo o texto, o aluno também caracteriza sempre seu dizer, com o suposto objetivo de deixar claro para o leitor sua idéia: “toca bem bonita”, “coelho bem desageitado”, “sapo meio orelhudo”, “quase desmaiou de medo”, “chorou de alegria”.

O efeito de sentido como algo mágico, encantado, está presente quando o aluno cita a chegada, a partida do sapo e o aparecimento do baú de ouro, deixando implícito ao leitor que o propósito da visita do sapo era deixar o baú de ouro.

A autoria presente neste texto está marcada pelos efeitos de sentidos que produz, pelo uso de mecanismos de coerência e coesão, pela seqüencialidade dos (vários) fatos que constituem uma progressão e tornam o texto inequívoco para o leitor.

Texto 5: Os piratas

Interpretação

Mesmo com a ausência dos elementos de coesão entre as frases que confeririam ao texto uma progressão, existe no interior deste uma seqüencialidade que produz o efeito de sentido progressivo: o texto se apresenta com início, em que o aluno mostra qual acontecimento ele vai narrar – “vinha vindo um barco, o ajudante do chefe do outro barco avisou e mandou armar as bombas pois pareciam bandidos”. Os fatos narrados a seguir relacionam-se com este início, isto é, os fatos que seguem são uma conseqüência deste início.

Ao finalizar, produz um efeito inesperado. É um fato do interdiscurso que quem acha o tesouro é que vive feliz para sempre. No entanto, quem viveu feliz para sempre neste texto foi o “do bem” porque se livrou da turma “do mal” e não porque achou o tesouro.

Observa-se, neste texto, que os aspectos formais exigidos pela normatividade da língua, como grafia correta das palavras, uso das regras gramaticais,

segmentação adequada e pontuação, interferem e dificultam a interpretação, como nos seguintes recortes: “er um ves vinha um ei o aquele baco” – “comesou atilai bobus e o dobe e acentou no o tro baco e farou o boco”.

Este texto, num primeiro olhar, parece não possuir autoria devido ao efeito que o desrespeito às regras da língua gera no leitor. Mas, ao buscar os efeitos de sentido que o texto produz e ao considerar os critérios de progressão, não contradição e final, pode-se afirmar que este texto possui autoria.

Texto 6: Felipe quis acampar na floresta

Interpretação

Neste texto, a seqüencialidade dos fatos constitui uma progressão e também um enredo coerente. Porém, o fecho não produz um efeito de final e sim de continuidade, deixando o leitor à espera de fatos que determinariam um sentido único, proposto pelo tema “uma história incrível”, e uma relação conseqüente com o enredo da história.

Cabe à função-autor construir um fim. Neste texto, não há título; a hipótese levantada é que o sujeito narrador deve ter tomado como título o tema proposto pela professora, o qual tem uma relação com a história construída por ele.

Pode-se então determinar, a partir da produção deste texto, que este aluno apresenta indícios de autoria. Indícios porque não se pode afirmar que não há autoria, pois é possível interpretar os sentidos produzidos no texto, porém não apresenta um fecho que se constitui em uma parte importante de qualquer produção escrita; é o fecho que define, organiza e reorganiza todo enredo da história construída.

Texto 7: A turma

Interpretação

Observa-se neste texto a presença de elementos de sua realidade, ou seja, a aluna busca o que escrever na memória histórica, inscrevendo seu dizer no interdiscurso. Produz assim um evento interpretável, fato que se concretiza quan-

do escreve sobre a procura do tesouro nos sete mares e sobre a companhia do professor Kinbyn (personagem de um programa de TV que realiza experiências e invenções interessantes).

Cabe aqui uma reflexão de como estes personagens entram nas histórias construídas pelas crianças. Os personagens ou fatos não se constituem em uma repetição formal, o aluno não está simplesmente repetindo algo que leu, ouviu, enfim conheceu. Trata-se de uma repetição histórica, “a que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo” (Orlandi, 1996, p. 20).

É este fato que faz a língua significar, e, na função autor aparece, de maneira mais clara, a repetição histórica. Orlandi afirma ainda que a constituição do autor supõe esta repetição. O efeito de sentido que este texto produz é de que, aconteça o que acontecer durante a viagem, sempre haverá uma solução, pois a “novíssima invenção – a máquina” poderia se transformar em qualquer objeto. Além do mais, a turma levaria junto o inventor, consistindo aí o efeito de surpresa.

Existe uma relação conseqüente entre o enredo e o final do texto, o que lhe confere um sentido único. Além disso, o fecho produz no leitor um efeito de sentidos inesperado, pois no baú havia livros de contos de fadas e mais um “bilhão de livros e só um pouco de ouro em volta do ultimo livro”, e, mais, “lendo todos os livros a turma ficou mais inteligente do que já era”.

Pela seqüencialidade dada aos fatos narrados, o que torna o texto coerente e coeso, pelos vários efeitos de sentido que produz e pelo final, este é um texto com autoria.

Texto 8: Cadeludo

Interpretação

O sujeito-narrador inicia e termina o texto dentro do repetível formal – “era uma vez” e “feliz para sempre” –, mas o texto preenche alguns critérios citados por Orlandi no que diz respeito à autoria: o texto apresenta coerência, progressão e final.

A aluna produz, em todo o texto, um efeito de suspense que confirma, cada vez mais, o tema proposto pela aluna: “era uma vez uma cidade que era muito mal assombrada”.

Pode se notar aqui, mais uma vez, a presença de fatos da realidade na produção dos sentidos, e este texto, repetimos, não é uma cópia, uma repetição formal, a aluna incorpora este dizer (o personagem cadeirado da telenovela) no seu dizer e constrói o texto com outros sentidos possíveis – “(...) os sentidos não retornam apenas, eles se transformam, deslocam seu lugar na rede de filiações históricas, eles se projetam em novos sentidos” (Orlandi 1996, p. 72).

Não está escrito no texto que as pessoas da cidade ficaram esperando o homem atacar outra mulher novamente para poderem atacá-lo também, mas a maneira como a aluna narra os fatos, o modo como trabalha a linguagem e sua seqüencialização supõe que o “não dito” provoque o sentido como se fosse dito: que todos ficaram aguardando o homem mau atacar novamente. Orlandi (1995, p. 72) refere-se a este fato como uma das formas de silêncio: “o silêncio faz parte do processo de significação e seria o que não é preciso ser dito”. O final da história, criado em função do enredo construído, reorganiza todo sentido da história.

A autoria deste texto está marcada pela coesão, coerência, pelos efeitos de sentido que provoca no leitor e pelo fecho que, ao defini-lo, determina um sentido único para a história.

Conclusão da interpretação

Na análise realizada neste estudo de textos de alunos da segunda série, pode-se constatar que, mesmo estando no início da escolaridade, esses alunos produzem textos em que a autoria está presente. Esta função da escrita – a autoria – manifesta-se de forma mais marcada em alguns textos do que em outros.

Observa-se como os critérios exigidos para a realização da função-autor estão presentes explicitamente nos textos: “Marcos e Misto”, “On sientista muito malucão”, “O tigre de medrozo”, “Os amigos e o tesouro”, em que o sujeito-narrador organiza a discursividade do texto de modo que há sempre produção de vários tipos de efeitos de sentidos.

A autoria presente nestas narrativas é um efeito de sentido produzido pela posição de sujeito-narrador que o aluno ocupa, colocando-se na origem do seu discurso, indiciando que sabe o que vai escrever.

Todas as produções escritas apresentam um enredo em que a seqüencialidade dos fatos caminha para uma progressão, a qual culmina, em função desta progressão, em um final. Este fato está presente em todas as produções escritas, exceto em “Uma história incrível”, cujo fecho narrado pelo aluno não produz um efeito de final e gera um sentido de possível continuidade, deixando o leitor à espera de fatos que produzam esse final.

O texto “Os piratas” parece, a princípio, destituído de autoria, por apresentar uma sucessão de frases sem significado, devido aos erros de ortografia, à falta de conectivos explícitos, à pontuação incorreta, o que inclusive dificulta sua compreensão. Porém, ao buscar os possíveis sentidos que geram um texto, que determinarão ou não a autoria, encontra-se, neste texto, produção de efeitos de sentido inseridos numa seqüencialidade em que fatos são narrados. Considera-se que a autoria estará marcada pelo modo como o texto produz sentido e não pelo modo como nele são resolvidas as questões quanto à gramática e à ortografia. Este texto, portanto, possui autoria. Orlandi (1996) diz que o sujeito concretiza a função-autor se o texto produzido for interpretável. E só será interpretável se sua formulação estiver inscrita no discurso (memória histórica), pois assim a função-autor historiciza seu dizer.

Conclusões preliminares

A noção de autoria utilizada como princípio para analisar as produções escritas infantis aponta-nos uma forma diferente de olhar o processo de aquisição da escrita e do letramento. A análise mostrou que estas produções apresentam autoria mesmo que não estejam inscritas nas normas de nossa língua. O uso incorreto das regras gramaticais, da pontuação, da ortografia deixa de ser um obstáculo para a inserção social da criança e para a produção do discurso escrito em fase inicial de alfabetização. Subverte-se, assim, a ordem dos acontecimentos, ou seja, propõe-se que as práticas discursivas escritas, interpretadas pelo outro, levem a criança ao uso das regras determinadas pela língua.

A principal questão envolvida aqui é que, para que a criança possa exercer a autoria na escrita, é preciso que se represente como autor, que ocupe esta posição. Para tal, é necessário inseri-la no contexto histórico social. É possível

observar que, dentro desta perspectiva, o erro assume outra interpretação: ele é o indicador do movimento que a criança realiza na escrita, ele faz parte do processo de sua aquisição, enquanto, na visão tradicional de linguagem, o erro assume o papel de indicador de uma suposta dificuldade em aprender. O modo como o adulto lida com este fato junto à criança pode afastá-la da linguagem escrita.

Diante destas considerações, os educadores devem favorecer a inserção da criança na linguagem escrita concebendo a alfabetização e a prática desta dentro de um outro ponto de vista teórico, para que ela possa realmente produzir um texto correto quanto à forma gramatical, pontuação e ortografia, bem como quanto à autoria, com início, meio e fim.

Espera-se que estas considerações possam promover efeitos de reflexão tanto na área da Fonoaudiologia como na da Educação. A noção de autoria deveria servir de base para a elaboração de qualquer prática, quando o objetivo do trabalho com a escrita fosse formar sujeitos da/na linguagem escrita. Embora existam muitas outras questões a serem tematizadas quando o que está em cena é a inserção da criança na língua escrita, entendemos que aquelas apontadas neste estudo podem se constituir nos primeiros passos.

Resumo

Este estudo tem como objetivo mostrar que é possível encontrar autoria ou indícios desta nas produções escritas de crianças em fase inicial de alfabetização. Para tal, é necessária a adoção de uma outra concepção teórica que aquela centrada numa visão tradicional de aprendizagem. Para que se possa analisar uma produção escrita tendo como critério a autoria, adotou-se como modelo teórico a Análise do Discurso da Escola Francesa. Produções de escrita espontânea foram analisadas e interpretadas. Concluiu-se que as produções escritas infantis apresentam autoria, mesmo que não estando inscritas nas normas da língua. O uso correto das regras gramaticais, da pontuação, da ortografia deixa de ser um obstáculo para a inserção e a produção no discurso escrito em

fase inicial de alfabetização. O caminho torna-se assim inverso, ou seja, é a partir das práticas discursivas escritas que a criança usará as regras determinadas pela língua.

Palavras-chave: escrita, autoria, letramento.

Abstract

The aim of this study is to show that it is possible to find authorship or traces of it in the written output of children in the initial phase of the literacy process. For this, it is necessary to adopt a theoretical conception that does not focus on a traditional view of learning. In order to analyze written outputs using the authorship as a criterion, the French perspective of Discourse Analysis was adopted as the theoretical framework.

Spontaneous written outputs were analyzed and interpreted. It follows that infantile written outputs show authorship even though they are not inscribed in the rules of the language. The proper use of grammatical rules, of punctuation, of orthography ceases to be an obstacle to the insertion and output of the written discourse in the initial phase of the literacy process. Therefore, it should be the other way round: beginning from practical written outputs, the child will use the rules determined by the language.

Key-words: writing, authorship, literacy.

Resumen

El objetivo de este estudio es demostrar que es posible encontrar autoría o vestigios de ella en las producciones escritas de niños en el comienzo de la alfabetización. Para eso es necesario adoptar una concepción teórica diferenciada de la visión tradicional de aprendizaje. Para poder analizar una producción escrita bajo el criterio de la autoría, se adoptó como modelo teórico el Análisis del Discurso de la Escuela Francesa. Fueron analizadas e interpretadas producciones de escritura espontánea. Se concluyó que las producciones escritas infantiles presentan autoría, aunque no sigan las reglas de la lengua. El uso correcto de las reglas gramaticales, la puntuación y la

ortografía dejan de ser obstáculos para la producción del discurso escrito en el comienzo de la alfabetización. El camino es inverso: a través de las prácticas discursivas escritas, el niño usará las reglas determinadas por la lengua.

Palabras claves: letramiento, escritura, autoría.

Referências bibliográficas

- BRANDÃO, E. H. N. (1991). *Introdução à análise do discurso*. Campinas, Editora da Unicamp.
- FREIRE, R. M. (1997). "A metáfora da dislexia". In: LOPES FILHO, O. (org.). *Tratado de Fonoaudiologia Prática*. São Paulo, Roca.
- GALLO, S. L. (1995). *Discurso da escrita e ensino*. Campinas, Editora da Unicamp.
- TFOUNI, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez.
- MAISONNY, B. S. (1984). "A dislexia em questão". In: AJURIAGUERRA, J. de et alii. *A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- ORLANDI, E. P. (1988). *Discurso e leitura*. Campinas, Editora da Unicamp.
- _____. (1993). *As formas do silêncio*. Campinas, Editora da Unicamp.
- _____. (1996). *Interpretação*. Petrópolis, Vozes.
- REGO, L. B. (1987). "O Desenvolvimento da língua pela criança: uma perspectiva sócio-funcional". In: SCOZ et alii. *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- SENNA, L. A. G. (1995). *Psicogênese da língua escrita: universos lingüísticos e teorias da alfabetização*. São Paulo, Alfa.

Recebido em out/00; aprovado em ago/01.

Anexos

Texto 1

Centro de Ensino Novo Triunfo "Cinglo"
Rio Claro, 1 de abril de 1997.
nome: Bruno D. Branga

Uma história ficcional

Marcos e Misto

Era uma vez um menino que se chamava Marcos.

Um dia ele foi a um sítio e viu um pássaro machucado e resolveu cuidar dele.

Marcos pegou os curativos e levou o pássaro para casa.

Ele fez um ninho para o pássaro e cuidou muito bem dele, fez os curativos e colocou o pássaro no ninho.

De noite Marcos foi ver o passarinho e percebeu que ele estava bem encolhido, quieto, então ele foi dormir.

No dia seguinte contou de ir para a casa Marcos foi ver o pássaro e pegou ele na mão e encontrou um ovo no ninho.

Quando chegou em casa não ficou pensando no ovo até a noite.

Outro dia Marcos acordou e foi direto para o sítio ver o pássaro.

E quando chegou viu que o passarinho tinha nascido, mas era um passarinho incrível ele tinha um rabo de anara, asas de ponta gel e pé de ponta sulca e em fim era um pássaro muito engraçado, por isso seu nome ficou sendo Misto.

Todos os dias Marcos vai visitar seu amiguinho Misto.

Texto 2

Contos de Imagem novo / Doulos / Jojo Inglês
Rio Claro, 1 de Abril de 1997
nome: Pedro Henrique Herdel Jordão

Uma história incrível

Um inventista muito malucoso

Chega na cidade um inventista malucoso.

Ele inventava cada coisa ele inventou um cachorro de plástico um rato de metal um gato de pano. Ele era muito malucoso.

Ele inventou a cidade de perna para o ar ele é mesmo muito malucoso.

Ele inventou uma cachoeira de dentes uma borracha de pano furto e dentes uma maquiagem de madeira uma caneta de papelão ele faz também uma prancha que cola ele é muito malucoso.

Um dia ele foi inventou um polígrafo que nunca morre e a cidade ficou protegida com os policiais.

Texto 3

Conteúdo da Escrita: 1995 Drumão Uígio
 Rio de Janeiro Abril de 1997
 Nome Paulo Henrique Bruno Siqueira
 2º série B1

Uma história incrível

O tigre de medroso

Era uma vez um tigre de medroso que era
 muito velho que tinha medo de todos de uma
 formidável maneira ele só tinha medo de
 e o tigre não podia ver uma cordão e todos
 e todos diziam - Tigrão medroso e não podia
 ver ninguém que temia de medo tem medo
 de uma pessoa tem seus parentes e não tem
 nunca se choram e nunca um amigo
 de ninguém e tinha medo de reis porque tem
 pena e nunca comidava com ninguém
 e seu pai tinha vergonha de seu filho
 que tinha o apelido de tigre medroso e
 sua mãe chorava de tristeza e a filha
 vez de não era uma formidável que matou
 com o pai quando não comou e chorou
 e ninguém consegue acordar e não tem
 pena quando começou a chorar e
 se começou a pulso de tanto chorar e
 começou a chorar e não um uso parecido
 e ficou os olhos para ele não ver ninguém
 mas logo o cabelo na orelha e chorou
 mais e estava perdido e grande e ninguém
 achava e gritava mas e ninguém responde
 não e não o plim plim e o corvo no
 céu e foi pra todo lugar e não achou
 e não que ser medroso ou ruim e
 ganhou coragem e achou a sua casa

Texto 4

Contos de Ensino Novo Triunfo "Anglo"
Rio Claro, 1 de abril de 1997
nome Kays M. Furlani
2º-81

Uma história incrível

Os amigos e o tesouro

Um belo dia numa toca bem bonita, um coelho bem desajeitado foi colher algumas frutas na pomar.

Quando Ricardo chegou com a queda sexta base de comidas, a sua toca era um sopo mais molhado, palando de lá para cá.

O coelho que achou mais de medo.

O sopo chamado trisica foi ajudar o Ricardo a se levantar.

Os dois entraram dentro da toca para conversar e cada um falar sobre a sua vida.

A noite caiu e já era a hora do sopo ir embora.

No dia seguinte o coelho Ricardo foi com um sereno e encontrou um lago de água na beira do rio.

Ele abriu a guisa chorou de alegria.

Encurruou e o coelho foi dormir, mas ele tinha que fazer pijama, então o pijama estava rogado e ele teve que costurá-lo.

Com querer, ele enfiou a agulha no seu dedo e foi para a farmácia tirar a agulha do seu dedo machucado.

Quando ele foi para a sua casa o tesouro desapareceu e ele ficou muito triste.

Texto 5

Conto de Enxerto "Novos Trunfos Ganga"

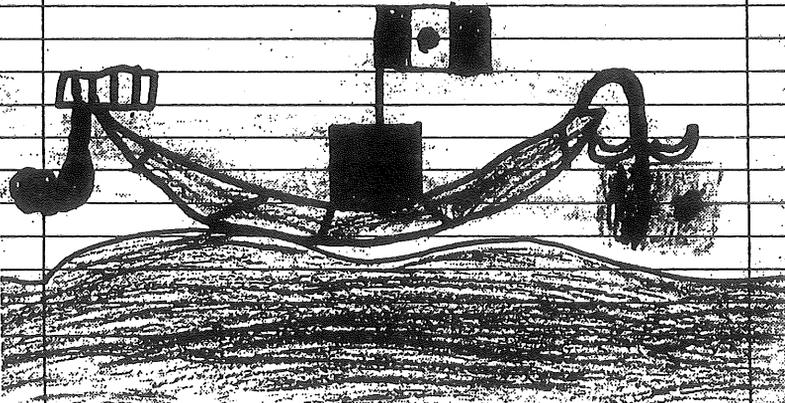
Rio Uruguay, 1 de Abril de 1997
nome: José Luiz

Uma história incrível

Nome: Os Piratas

Eu um vez tinha um avô: aquele avô
fala o apelido do esse do avô
de parece badador com os bonitos
capitão quando começou a viajar e então
começou a utilizar o barco e o veleiro
orientar no o the barco e forou o barco
do mar e o mar marchou o esse do len
mas os apêdo e o barco apêdo e esse do
mar e um do barco e pegou o esse do barco
do mar for mais e acho o tesoro e
o stole viver. filiparecece co or
seus amigos

fim



Texto 6

Polos

Uma história incrível

Um dia um pai chamado Felipe quis acampar na floresta. Ele convidou seus amigos e os dois foram acampar, quando eles chegaram no lugar eles começaram a brincar.

Eles brincaram e brincaram até não poderem mais quando estavam ficando escuros Felipe e seu amigo tiveram uma ideia.

E depois foram dormir no dia seguinte quando eles levantaram o amigo de Felipe quis voltar para casa e Felipe também quando eles estavam voltando tinham um monte de casacos e que eles e depois de tanto tempo eles chegaram cada um em sua casa.

E disseram sobre

- a mãe do pai

fim

Texto 7

Centro de Escolas Novo Tempo Braga
Rua das Flores de Abril de 1992
Mestre da escola da minha
2º nível B1

Tenho que ir para a escola
A turma

Para uma viagem a um
ma que seria pronto
Tudo os dias a turma
no encontro no parque agiti-
co

Se não tem tanta coisa a fazer
a escola para os alunos
Relembro para o jardim e terreno
nos 7 meses e para garantir
eles vão com a professora
Kunfuz

Ela ia ajudar os meninos na
viagem

Por dia marcado eles par-
tirão com a professora e o monte
de pranchas e máquinas a máquina
pode ser transportada para a
viagem

Depois de 30 horas de viagem
a viagem e mais novo da turma
falou

Eu falava eu encontro um
bom e professor pediu para
a máquina para uma máquina
no

Texto 7 (cont.)

E não é que era mesmo uma
boa a Cibiana conseguiu pagar
o Mateus tentou alvar para
chamar a atenção depois de 7 horas e
mais ele conseguiu alvar e lá
também não é um monte de
livros e Gabriel diz
— Quis não os livros, Mateus
— O livro é: O livro adormecido,
a gata de livros, Lunderata, mais
um livro de livros depois de
tudo os livros também não são
se de uma unidade de estudo
livro que era a casa ou
lá fora lendo todos os livros
eles não são mais inteligentes do
que já eram

(11)

Texto 8

Conto de Enredo Nova Escrita
 Cópia
 Rio Claro, 1 de abril de 1996
 nome: Iordilê C. Muniz

Uma História maravilhosa

Tema: Cadeludo

Era uma vez uma cidade
 que era muito acabada.
 um dia um moço muito mal
 estava passando por ali.
 ele queria ir ver na noite de
 lua cheia um dia ele estava ali
 quando de repente ele atacou uma
 a moça ficou lá por muito tempo
 os homens não criam nada mas as
 mulheres eram disertas que nada um
 os homens criam para procurar e encon
 são a mulher, e no outro dia já era
 noite e homem apareceu quieto, mas
 mas ele não soube nenhuma coisa,
 apenas veio pensando o que ia fa
 zar para outra noite de lua cheia
 ele voltou e ele atacou uma mul
 linda amarela, porém uma noite
 e ele estava preparado, para atacar,
 ele foi chegando chegando e ele
 estava quase chegando e atacou,
 e todos atacaram ele, e nunca
 mais voltou, e a cidade
 viveu feliz para sempre,
 porque ele nunca mais
 atrapalhou a cidade linda
 e muito querida

fim