

QUANTOS PEDACINHOS TEM A PALAVRA GABRIEL?

Ana Antônia de ASSIS (UFMT)

ABSTRACT: This study investigates the relationship between orality and writing. This study examines the process of literacy acquisition of five and six year old children in their classroom interaction with the teacher. Data for the study come from a three month participant observation period in a private middle-class elementary school in Cuiabá, Mato Grosso. The research provides a contextualized analysis of how these children and their teacher react and interact with respect to writing. Writing fixes marks in space whereas orality is evanescent in time. Findings show that children must gradually make use of metalinguistic knowledge to learn how to write.

O enfoque no indivíduo não é um tópico de investigação recente. Todavia, observar e descrever como a singular ecologia sociocultural de uma única sala de aula talha a interação de um grupo de crianças, em fase de aquisição da escrita, com a professora compõe uma história nova, nascente nos últimos anos, pelo menos, no Brasil. Este trabalho assenta-se em dois pressupostos teóricos. Primeiro, a crença de que linguagem e cultura estão inextricavelmente enredadas e que tratá-las separadamente desvirtua ambas as noções (ver Erickson 1986, Agar 1994). Segundo, a crença de que não há

continuidade entre a linguagem oral e escrita e que ambas se instauram em pólos diferentes. Conforme Ong (1982), a vertente da oralidade é marcada pelo tempo, pela evanescência, pelo corpo, pela performatividade e dependência do contexto em contraste com a vertente da escrita, marcada pelo espaço, pela permanência, pela exterioridade ao corpo, pela representação e autonomia do contexto. Em consonância com Ong, Olson (1991:276) também assinala que há uma relação conceptual entre o conhecimento da escrita e da metalingüística.

Partindo desses pressupostos, observei por três meses, como crianças de uma cultura acentuadamente letrada vivenciam o processo de alfabetização. Neste trabalho, relato, por meio da observação participante, com registros em diário de campo e áudio, as primeiras sondagens daqueles momentos da interação em que os atores tiveram como tópico a segmentação da corrente da fala ou a espacialização da linguagem escrita. A pergunta de fundo da pesquisa tem sido “Como a professora medeia a passagem da tríade **oralidade-tempo-som** para a tríade **escrita-espaço-visão**?” (Cox 1995:338). Para começar, descrevo o cenário, os atores sociais e o método da pesquisa. Em seguida, adentro a sala de aula e tento descrever como a professora e as crianças interagem a propósito do conceito de palavra (a unidade básica naquela classe de alfabetização), contrapondo-o aos significados imprimidos por lingüistas.

A ESCOLA E A SALA DO PRÉ E CA.

“Não se pode ensinar tudo a alguém, pode-se apenas ajudá-lo a encontrar por si mesmo”. (Gallileu) (frase no calendário postado num mural da sala do Pré e CA).

A escola em que realizei a pesquisa surgiu em 1972.¹ Foi comprada em 1976 pela atual diretora, na época recém-formada no Rio de Janeiro, com estágio na escola “A Chave do Tamanho” do professor Lauro de Oliveira Lima e na escola Montessoriana “Schollen”. Segunda a diretora, sob a nova direção, a escola se solidificou em Cuiabá como uma das únicas a implementar um programa de ensino inteiramente sistematizado dentro da linha construtivista proposta por Piaget. Seus professores são continuamente formados para “ensinar a criança a aprender e não para passar a informação. Até a 8ª série a experiência física da criança e as suas ações são priorizadas”. Há quatro anos, introduziu no Maternal, Pré e CA (Classe de Alfabetização) conhecimentos da psicogênese da escrita, baseando-se nos resultados da pesquisa desenvolvida por Emília Ferreiro (1992) e sua seguidora no Brasil, Esther Grossi (1990). A apropriação da escrita e da leitura advém da construção do próprio conhecimento da criança.

Situada num bairro central de Cuiabá, no Bairro Dom Aquino, a escola, desde o ano passado, conta com um prédio novo de dois andares matizado pelas cores amarelo, branco e azul. São doze salas de aula no total, uma biblioteca com auditório, um laboratório, duas quadras em área aberta e uma cantina na área coberta.

Conta, ainda com uma casa antiga, conjuminada ao

prédio, que serve à administração e onde estão instaladas as oficinas de arte, a cozinha e dois parquinhos ao fundo. De porte pequeno, a média de alunos é de cento e setenta, estes distribuídos em salas de no máximo vinte e cinco, no período matutino. No vespertino, oferece cursos livres de música, esporte e língua estrangeira, além de uma turma de Maternal e outra de Pré e CA. Atende a alunos oriundos da classe média urbana e de famílias abastadas economicamente, cujos pais são profissionais liberais, funcionários de bancos, repartições públicas ou empresas privadas. Filhos de pais letrados, daqueles que usam a língua escrita no cotidiano com frequência, crianças adentram a escola já com uma série de conhecimentos do uso da escrita, vivenciados em diversos contextos sociais.

A sala do Pré e CA da turma da manhã reúne crianças entre quatro e sete anos de idade, sendo que a maioria de cinco anos compõe o Pré e a maioria de seis anos forma o CA. Como todas as outras salas da escola, esta possui ar-condicionado. É iluminada por luz fria e é impecavelmente bem cuidada. Tudo na sala é manuseado pelas crianças. Cinco mesas brancas quadradas, acompanhadas de cadeiras coloridas, apropriadas ao tamanho delas, assumem diferentes configurações dependendo das atividades. Uma mesa menor serve de apoio para a professora quando esta não está sentada ao lado das crianças. Três paredes funcionam como murais ou cadernos coletivos, para onde sempre é dirigido o corpo da criança, seja através do passear dos olhos ao lerem o Tesouro da Sala, o Calendário, o Alfabeto, a Seqüência Numérica e outros, seja através das mãos ao colarem cartazes ou figuras. Num canto há um pequeno armário

com livros e gibis de fácil manuseio para a delícia das crianças nos momentos permitidos. Há duas estantes com três prateleiras cada uma, onde se assentam os materiais instrucionais a serem usados pelas professoras da manhã e da tarde. Na parede central, fica o quadro negro. Abaixo, postadas no chão em série, encontram-se os “Tesouros” das crianças (pastas plásticas coloridas que contêm suas produções). Numa metade da parede, ao lado das estantes das professoras, as crianças penduram lancheiras, deixam os sapatos, sandálias ou tênis no chão e colocam as mochilas nos encostos das cadeirinhas.

A sala do Pré e CA ganha vida às 7:10 da manhã. Em número de dezessete no início, hoje catorze, oito meninos e seis meninas chegam em fila, às vezes, cantando. Desvencilham-se das lancheiras, mochilas e sapatos, preparando-se para as atividades da manhã que só terminam às 11:40. São crianças alegres, ativas e curiosas como tantas outras de muitas escolas. Algumas mais quietas, outras mais indóceis. Todas circulam confortavelmente pela sala, ora envolvendo-se com entusiasmo nas tarefas, ora se distraíndo com outros afazeres, ora trocando afagos ou entrando em pequenos conflitos com os colegas e a professora. A professora Luciana (nome fictício) assim resume seus sentimentos por elas: *“Ana, sei que às veze pareço brava com eles, mas eu morro de paixão por eles”*.

A professora é nova na escola. Começou neste semestre com a turma do Pré e CA. Em janeiro, recebeu treinamento intensivo para seguir a linha construtivista

adotada pela escola e usar os conhecimentos da psicolinguística na sua prática pedagógica. Professora há nove anos, cinco dos quais em classe de alfabetização, declarou estar muito feliz por poder pôr em prática aquilo que sempre quis fazer:

“Finalmente tenho a oportunidade de vir para uma escola que puxa a gente. Sempre quis ensinar dentro da linha construtivista, leio bastante sobre isso, na faculdade também tive a oportunidade de estudar, conversar trocar idéias sobre os processos de aquisição da criança. Nas outras escolas, por o ensino ser muito tradicional, não há espaço para a gente poder aplicar essas idéias” (Luciana, Entrevista Gravada, 11/04/96).

Amante dos estudos, sonha com mestrado e doutorado e lamenta ter tido que parar a faculdade este ano para poder trabalhar em dois períodos. Aceitou dar aulas nessa escola por poder contar com um competente apoio pedagógico dentro da linha construtivista, seja através da interlocução diária com a coordenadora de ensino, seja através de cursos diversos ministrados em sábados alternados, alimentando seu desejo de continuar a aprender. Ela disse procurar, inclusive usar esses conhecimentos na 2ª série da outra escola onde leciona. A sua maior crença é de que é *“na primeira infância que se constrói um ser humano independente, sem medo de construir e derrubar hipóteses, sem medo de extrapolar os seus limites”*. Mostrou ser uma professora atenta às necessidades das crianças, não só planejando diariamente

as suas atividades como avaliando continuamente o seu trabalho:

“A criança aprende de acordo com os desafios que elas encontram, por isso acho que o CA parou, os desafios já não estão tão ‘desafiadores’ (indicou com os dedos o gesto de aspas para a última palavra). Preciso trazer atividades diferentes, individualizar mais ainda” (Luciana, Entrevista Gravada, 30/05/96).

Mostrou-se preocupada quando percebeu que o lúdico parecia estar perdendo espaço na sala:

“A minha preocupação maior é que a aula não seja massificante, têm que sentir prazer, tô achando que tá sufocando. Falta um desafio adequado para cada um. Precisa ter mais jogos. Os jogos para o CA estão muito fáceis” (Luciana, Entrevista Gravada, 30/05/96).

Assim de um lado, pude observar, havia uma professora interessada, motivada, dinâmica, inteiramente envolvida pelo seu trabalho; e, de outro, as crianças, alegres e curiosas, em processo de familiarização com a professora, com as regras de socialização da escola e da sala de aula e com as regras da leitura e escrita.

O MÉTODO DE PESQUISA

O estudo, relatado neste artigo, faz parte de um projeto maior intitulado *Escritas, oralidades e escolas: um estudo etnográfico comparativo*” (ver Cox e Assis 1993), iniciado há três anos, que investiga o processo de alfabetização de crianças em duas escolas, uma de periferia em que as crianças pertencem a famílias cujos pais são, na sua maioria, iletrados e da classe trabalhadora braçal; e a outra, de bairro central urbano em que as crianças são, na sua maioria, de famílias de classe média letrada. Este estudo refere-se à segunda escola já descrita acima.

Participei e observei, por três meses, a classe de investigação deste estudo, tomando notas dos eventos sistematicamente enquanto interagia com as crianças e a professora. Por meio de um gravador, gravei o evento (a frisa) que se tornou no decorrer do período da observação participante o foco deste estudo. Além de entrevistar a professora formalmente, ao interagir com ela diariamente pude elicitá-la e apreender, através de conversas informais, o seu ponto de vista “in loco” sobre o que acontecia na sala de aula. Procurei seguir os modos sistemáticos e contínuos de observar, ouvir e perguntar que constituem os procedimentos de coleta do método etnográfico (Erickson 1986). Com base nas notas de campo, na gravação em áudio e nas entrevistas com a professora é que relato as primeiras descobertas desta investigação. Mostro, principalmente, o ponto de vista da professora Luciana a respeito da sua ação no evento da frisa.

A PALAVRA COMO UNIDADE BÁSICA NA SALA DO PRÉ E CA

Após quase dois meses de aula, os eventos da manhã na sala do Pré e CA começavam a se tornar previsíveis para as crianças; embora, com menor frequência, as regras da interação e socialização na sala de aula e de transição de uma atividade para outra ainda devessem continuamente ser lembradas pela professora. Típica e genericamente, a manhã do Pré e CA compreendia atividades de linguagem, jogos corporais, matemática e oficina de artes, com intervalos para o lanche e parquinho. Mais especificamente, a aula seguia uma seqüência de eventos subdivididos em: (I) a leitura do Tesouro da Sala, do Calendário, da Chamada, do Alfabeto e da Seqüência Numérica; (II) a escrita da Frisa, da Cópia, do Recorte e Colagem; (III) a hora do Lanche; (IV) a hora da Rodinha (Conhecimento Social); a escrita da Seqüência Lógica ou Estorinha; (V) o Jogo Corporal (Psicomotricidade); (VI) a Matemática; (VII) a Oficina de Artes e (VIII) o Parquinho.

Num processo metodológico de afunilamento próprio da etnografia que procede das observações gerais dos eventos comunicativos para a seleção de um evento de fala específico (Hymes 1974), dentre as atividades de escrita, a *frisa* se impôs como um evento central a ser observado². Do ponto de vista pedagógico, fez-se acontecimento diário imprescindível enquanto a professora experimentava diversos horários à procura do momento mais eficaz para a sua realização. Quando perguntada que tipo de atividade não deixaria de incluir na sua aula, mencionou imediatamente a *frisa*, seguida pela leitura do Tesouro da Sala. Do ponto de vista teórico, a frisa é um evento culturalmente definido e constitui um contexto

significativo para ação, interpretação e avaliação. A frisa materializa a individualização da palavra e o processo de espacialização e objetivação da escrita, objeto deste estudo.

A palavra, “a matéria-prima da linguagem”, “a moeda dos símbolos visuais”, nos dizeres de Edward Sapir (1954) é o meio circulante da sala do Pré e CA. Encontrava-se, graficamente, colada nos objetos da sala como cadeira, mesa, quadro negro, ar-condicionado, etc. Encontrava-se nos nomes das crianças (construídos pela mesmas através de recortes e colagens de letras de revistas), colados na parede para sinalizar o lugar de suas lancheiras e nas sua pastas-tesouro para identificação. Encontrava-se no Tesouro da Sala, postado no mural. Ali, configurava-se como um conjunto de palavras (somente nomes substantivos) listadas em colunas verticais (à maneira dos dicionários) em forma de letra bastão e cursiva. Conforme a professora relatou:

“Estas palavras são significativas para as crianças, foram elas que ditaram as palavras, os seus nomes, as partes do corpo que conhecem, os objetos, os animais e as frutas; constituem um banco de dados disponível para consulta. Essas palavras são somente substantivos porque indicam as coisas que elas gostam, são as coisas que a gente vê, que a gente pega que elas têm contato” (Luciana, 09/04/96).

A palavra era a unidade básica (“o banco de dados”) nesta classe de alfabetização, seja na leitura seja na escrita. Como qualquer falante nativo de sua língua, a professora intuía, na sua experiência lingüística, tanto na sua forma normalizada e escrita quanto da resultante do uso cotidiano, que, em regra geral, não há a menor dificuldade em perceber a palavra como uma “realidade psicológica”. Segundo Sapir (1954:45), todos nós temos “o sentimento” da palavra, sobretudo dos nomes. Este autor percebeu quão prontamente o índio, falante de uma língua não escrita, não tem dificuldade em ditar um texto, palavra por palavra, a um investigador lingüístico e chegar ao reconhecimento de segmentos enunciados entre os quais era possível colocar uma pausa, mas que, de certa forma, eram percebidos como indivisíveis, se chamados à pausa pelo investigador. De modo análogo, a criança, no seu linguajar do uso cotidiano, também intui as palavras; tende, naturalmente, a ligá-las entre si ao modo do fluxo da oralidade, mas, assim como o índio, se chamada à pausa e feito compreender dela o que se pretende, é capaz de isolar a palavra como tal na sua oralidade.

Se a palavra é um “sentimento”, nos dizeres de Sapir (1954:45), percebida pelos leigos, na escrita ela não o é. Torna-se uma entidade analítica, uma unidade gramatical, morfológica, produto de vários critérios de identificação e classificação nas gramáticas normativas e na lingüística geral.

Valendo-se desse saber intuitivo das crianças no tocante à palavra, natural à oralidade, a professora pode

construir com elas o conjunto de palavras do Tesouro da Sala. No entanto, foi só. A professora, letrada na tradição do Ocidente, com vocábulos listados em dicionários e diferenciados de uma maneira exata na escrita através de espaços à direita e à esquerda, por meio do qual o status da palavra se auto-evidencia, inevitavelmente, é levada a crer que o conceito de palavra na escrita é óbvio para a criança (Robins, 1977). Tal expectativa parecia se materializar no próprio feitio da frisa. Senão vejamos.

A HORA DA FRISA

A frisa compreendia três tiras retangulares de cartolina branca, grampeadas, aproximadamente, com oito centímetros de comprimento e dois de largura. Cada criança recebia o conjunto de três tiras pela professora para escrever “*uma coisa que gostam*”, “*a palavrinha que quiserem*”. A professora visava a produção escrita espontânea da criança, onde ela é “*para escrever a palavrinha do seu jeito*”.

O espaço à direita e à esquerda da palavra que marca a palavra no texto escrito, evidenciava-se no pedido de uma única palavra em cada tira na frisa. Todavia, o pedido não garantia a escrita da palavra tal qual a professora a concebia. A escrita da criança variava de acordo com os seus estágios no processo da escrita. Luciana sabia disso. Ela sempre se referia às crianças como em fase pré-silábica, silábica e alfabética (ver Emília Ferreiro 1993). Disse Luciana:

“Uma criança pode apenas desenhar, pode fazer um desenho e acrescentar do lado alguns rabiscos, pode escrever muitas letras repetidas ou letras diferentes (fase pré-silábica); pode colocar uma letra para cada sílaba (fase silábica), fazer a relação som e letra (fase alfabética). No começo, eles acham que não sabem nada, que não sabem escrever. Dizem “mas eu não sei escrever”. A gente pede “escreve do seu jeito”. A criança desenha e escreve, o pré-silábico faz rabiscos”. Eles não atinam que a escrita é feita com letras, eles pensam que a gente lê e escreve nos desenhos. Um exemplo bem claro é o Lucas, ele desenhou um hominho e as letrinhas do nome dele. Então eu disse: “lê Lucas” (sem querer estava tampando com a mão o desenho do hominho) e ele disse - “tira a mão do hominho, não dá pra lê”. Só começam a ler quando percebem que se escreve nas letras e não nos símbolos. A lista das palavras do Tesouro é mais uma ferramenta para desvincular o símbolo da palavra” (Luciana, Entrevista Gravada, 30/05/96).

Após escrever uma palavra (ou o que interpretavam como sendo a palavra) em cada tira, a criança se dirigia ao colo da professora para a sua leitura. Nesse momento, a professora podia solicitar da criança para apagar ou acrescentar e, até mesmo, modificar letras, se a criança percebesse na sua leitura um descompasso quantitativo ou qualitativo entre sons e letras. Após a leitura final da palavra pela criança, a professora escrevia no verso da tira, em letra bastão, a forma correta da palavra para que a

criança pudesse comparar a sua escrita (individualizada) com a convencional (a da professora). Disse Luciana:

“O objetivo da frisa é para a criança aprender a pensar, com a frisa a criança tem a oportunidade de construir e derrubar hipóteses, entrar em crise. Ela passa a entender que daquela maneira que ela escreveu, ela não é capaz de ler” (Luciana, Entrevista Gravada, 30/05/96).

O grau de familiaridade da criança com a frisa e o seu nível de proficiência modulavam o tom da interação e a recepção da professora à produção da criança. Por exemplo, se a professora percebesse que a criança ainda estava no nível pré-silábico, ela aceitava transcodificar as garatujas ou seqüência de letras que a criança escrevia de acordo com a sua interpretação como enunciado frasal (por exemplo, “papai me levou `a fazenda e eu caí do cavalo”). Luciana entendia que na fase pré-silábica era natural a criança emendar as palavras no ritmo da fala. Em conversa informal comentou: *“Eu reparei, e isso é uma observação minha, não li em livro nenhum, que quando a criança é pré-silábica, ela escreve muita frase, ela não isola a palavra”* (escreve, neste sentido, é a maneira que a criança **interpreta** o que escreveu na frisa).

Todavia, à medida que a criança avançava na escrita (fase silábica e alfabética), outras estratégias se impunham. Nesse momento, Luciana enfatizava *“não pode copiar a palavrinha que vocês já conhecem”, “não pode frase, é só uma palavra”*. Para ela, eram a prática e o

avanço nos processos de aquisição da escrita da criança que iriam determinar quando intervir. Daí, entender que no pré-silábico a criança ainda não sabe segmentar, mas no silábico “o dedinho marca, ela (a criança) sente a necessidade de contar os pedacinhos”. Assim disse:

“Ela (a criança) começa a isolar a palavra quando ela já está no silábico. Aí ela começa a se preocupar com quantas vezes ela abriu a boca para falar determinada coisa. Quer dizer ela começa a analisar o que ela está escrevendo. No pré-silábico é global, no silábico o dedinho marca, ela sente a necessidade de contar os pedacinhos” (Luciana, Conversa informal, 21/05/96).

Segundo Luciana, a quantidade de palavras na frisa, em número de três, permite à criança testar as suas hipóteses através de subgeneralizações e à professora acompanhar tal processo. Por exemplo, disse ela, quando uma criança escreve boraha (borracha), caha (caixa), hão (chão), a professora pode perceber que ela está experimentando a escrita do som [ʃ].

As cenas abaixo ilustram algumas situações de leitura da frisa quando a criança lê/interpreta para a professora o que escreveu. Paula havia escrito na primeira tira CDEO seguida do desenho de um quadrado. A primeira palavra de André, acompanhada do desenho, era GVIBRO. (Os nomes das crianças são fictícios).

Cena 1:

Luciana chama Paula para ler a frisa. Colocando-a no colo, diz:

— *Se passar você apaga, se faltar você escreve. Cadê a borracha?* (procurando a borracha entre as coisas que se encontram na mesa. Outras três crianças estão sentadas à mesa escrevendo na frisa).

— *É... ca-der-no* (Paula lê em voz baixa, simultaneamente passando o dedinho embaixo e marcando o compasso dos “pedacinhos”):

— *Num tá faltando nada?* (pergunta a professora)

Paula apenas olha para a escrita no papel.

— *Então olha da tia como é que é. Ca-der-no tá? Tá aqui.*

(Luciana escreve no verso da tira a palavra correta em letra bastão, marcando em voz alta cada sílaba)

(Gravação, 15/04/96)

Cena 2:

— *André! André!* (Chama a professora)

André, já sentado no seu colo, começa a ler.

— *Ga-vi-ão* (segmenta a palavra na fala e na marca gráfica, passando os dedinhos embaixo)

Luciana aponta o lado direito da palavra que André escreveu e pede:

— *Escreve gavião aqui pra tia.*

André escreve a letra G. A professora pergunta

– *O que que tá faltando pra gá?*

– *O quê?* (pergunta André)

– *Aqui tem o gê não é? O que tá faltando pra gá?*

– *O gê?* (pergunta André)

– *O gê tá aí já. O gê está aí.*

– *O gê?* (pergunta novamente André)

– *O gê, o gê tá aqui* (aponta a letra que André escreveu),

André, é esse o gê.

– *Gá:: gá::* (a professora repete prolongamente a primeira sílaba da palavra)

– *O gê?* (repete André)

– *Gá::* (novamente repete a professora) *o gê tá aqui, André. Esse é o gê. Tá faltando alguma coisa aqui para ficar gá. Você sabe disso.*

– *O gê e o a?* (André fala acertadamente, mas a professora entende vê em vez de gê)

– *Não é vê meu amor. Num tá o gê aí? Gá:: O que que tá faltando? Você falou a letrinha.*

– *Igual de gato?*

– *Igual de gato! Tá faltando só uma letrinha para ficar gá.*

– *O tê?* (arrisca André)

– *Não meu amor gá::* (repete)

André finalmente escreve o a de gá e acrescenta corretamente a próxima sílaba vi. Resta ão. Luciana diz pensa ã::o lembra da palavrinha “mão” do Tesouro.

– *Eme* (André escreve a letra eme)

– *Não ão, o resto*

André escreve mr e a professora aceita.

(Gravação, 07/05/96)

Na cena 1, Paula lê a seqüência de letras CDEO em voz alta como “caderno”, marcando no compasso dos dedos (ao passar o dedinho embaixo de C - DE - O) e da entonação as três sílabas da palavra. Luciana dirige a atenção de Paula para o que escreveu, perguntando se falta alguma letra. Paula permanece em silêncio, sem resposta, Luciana contrapõe a sua escrita a de Paula para a verificação.

Na cena 2, Luciana ajuda André a escrever a palavra gavião. André havia escrito GVIBRO, desencadeando uma longa seqüência de fala em que a professora tenta fazê-lo escrever corretamente a palavra a partir da nomeação de letras e sílabas.

INTERPRETAÇÃO E CONCLUSÃO

As cenas acima ilustram que a introdução à escrita é um novo saber. Primeiro, o “sentimento” de palavra que a criança tem em nível oral não é suficiente para encontrar

as segmentações na escrita em nível de letras, sílabas, palavras ou frases como conceitos morfológicos. Por meio da mediação da professora, a criança vai descobrindo, aos poucos, que não servem desenhos, não servem palavras emendadas, não servem letras que não obedeçam a uma certa ordenação; não servem seus conhecimentos baseados no saber da oralidade.

A frisa, como o Tesouro da Sala, lista as palavras ao modo dos verbetes dos dicionários, isoladas. A escrita da professora no verso da frisa funciona, simbolicamente, como a definição da palavra. Ali, diante da frisa em branco, no processo de apagar e acrescentar letrinhas e pedacinhos, a criança deve analisar, pensar, confirmar e derrubar hipóteses. A primeira delas: o saber oral deve ser reelaborado, redescoberto na escrita. Eventualmente, a criança descobre, por exemplo, que a hipótese silábica na escrita não aparece como uma aplicação direta da possibilidade de recorte sillábico em nível oral. Saber responder corretamente em nível oral à pergunta diária da professora “Quantos pedacinhos tem a palavra Gabriel?” (ou outras do mesmo gênero), na leitura do Tesouro da Sala, marcando a divisão silábica, batendo palmas ao compasso das vezes que se abre a boca, não garante a escrita da palavra “Gabriel”. Da mesma forma, responder corretamente “O que tá faltando pra gá? (Cena 2), na leitura e escrita da frisa, ou o passar do dedinho embaixo dos pedacinhos pode não garantir a aprendizagem da escrita. Nossos resultados parecem apontar que é preciso ter consciência das unidades discretas que compõem a palavra (letrinhas, pedacinhos, espaços à direita e à esquerda). É preciso, através da mediação da professora,

que a criança, aos poucos, vá se apropriando de uma metalinguagem (Cox, comunicação pessoal).

O evento da frisa oferece alguns dados empíricos que ilustram a objetivação da linguagem nas perspectivas de Ong e Olson. Para Olson (1991:276) a relação conceptual entre o conhecimento da escrita e da metalingüística surge do fato de na escrita (e também na leitura) “a linguagem poder tornar-se objeto de reflexão e discussão”. Não é acidental, que por várias vezes, a professora mencionou que “o objetivo da frisa é para a criança aprender a pensar”. Olson nos fala de dois tipos de metalinguagem: a metalinguagem oral e a habilidade metalingüística. Seu mote principal é de que a escrita é por sua própria natureza, uma atividade metalingüística, ou seja as propriedades sutis da linguagem já estão representadas no sistema escrito. A ortografia por si só torna a língua um objeto de conhecimento e reflexão. Neste nível, por exemplo, inclui-se a distinção entre palavras representadas por espaços, subjacentes ao tipo de feitiço da frisa (cada tira compreendia a escrita de uma palavra).

Com respeito à metalinguagem oral, de acordo com Olson, esta serve para fazer referência ao texto, ou seja, refere-se aos aspectos da escrita. Como pudemos perceber, a professora Luciana, junto com as crianças, fez uso, rotineiramente, da metalinguagem oral, avaliando ou dirigindo a sua atenção e da criança à construção e à compreensão dos termos “palavra”, “letrinhas”, “pedacinhos” “frases” para ler ou escrever. No entanto, convém lembrar com Olson que o processo de reflexão ou verificação na escolha deste ou daquele elemento na escrita

é essencialmente metalingüístico, o conhecimento de uma metalinguagem oral pode ou não ajudar nessas escolhas.

Tentei apresentar aqui, a partir de uma prática de letramento numa classe de alfabetização em que a professora interage com os seus alunos a propósito do espacejamento da escrita na construção da palavra, alguns aspectos sobre a aquisição da escrita na escola. Por abranger um período de observação participante muito curto, embora intensivo, e por focalizar, precisamente, apenas um evento, a frisa, tenho mais perguntas do que respostas. No entanto, podemos arriscar algumas conclusões que merecem maior investigação. Primeiro, a professora Luciana parece se basear na noção de palavra como “sentimento” ou conceito auto-evidente para as crianças. Apoiada por uma metalinguagem oral proveniente de seu próprio conhecimento metalingüístico da escrita, parece não levar em conta que as crianças se iniciam ou ainda estão por adquirir esse conhecimento metalingüístico; que elas ainda operam sob o eixo da oralidade. Segundo, parece não perceber que a metalinguagem oral por si só pode não garantir, embora possa auxiliar, a escrita.

Todavia, a tentativa de operar a partir dos processos psicolingüísticos da escrita, descritos por Emília Ferreiro, faz com que Luciana, dependendo das fases de aquisição (pré-silábica, silábica ou alfabética) em que se encontram as crianças, leva a professora a aceitar, pelo menos inicialmente, as hipóteses da criança a partir do seu conhecimento de mundo. Além disso parece, intuir, com propriedade, o caráter solipsístico da escrita de que nos fala Ong (1967). Na relação da escrita com o pensamento, vale lembrar que a frisa é emblemática no sentido que Ong

imprime à escrita. O que as crianças estão, sub-repticiamente, apreendendo/aprendendo por meio da individualização das palavras em frisas é o próprio processo solipsístico do homem ao se tornar um ser escrevente, ao trocar o ouvido (próprio da linguagem oral) pelo olho (próprio da linguagem escrita). Diz Ong (1967:129):

“Não posso ver tudo que é visível ao meu redor ao mesmo tempo. Como Merleau - Ponty expressa no seu livro “O olho e o espírito”, a visão é um sentido dissecador. Ou, colocando de outro modo, pode-se dizer que é seqüencial. Ela apresenta um coisa após outra . . . A realidade de fácil acesso ao meu redor através do olhar, apesar de estar simultaneamente à mão, pode ser apreendida pela visão somente numa sucessão de “fixos” (tradução desta autora).

NOTAS

¹ Meus agradecimentos à diretora e às coordenadoras pedagógicas da escola em que realizei a pesquisa pelo total apoio recebido e generosa disponibilidade. Agradeço ainda, especialmente, à professora e as crianças, não só por me acolherem na sala com cordialidade, mas porque sem elas este trabalho não seria possível.

² Eventos são segmentos culturalmente definidos e limitados de atividades que constituem contextos significativos para ação, interpretação e avaliação (Bauman 1986).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- AGAR, M. H. (1994) **Language shock: Understanding the culture of conversation**. New York: William and Morrow.
- BAUMAN, R. (1986) **Story, performance, and event: Contextual studies of oral narrative**. New York: Cambridge University Press.
- COX, M. I. P. (1995) Letras e coisas entre linhas. In: **Revista de Educação Pública**, v. 4, nº 5, pp. 331-351.
- COX, M. I. P. e ASSIS, A.A. (1993) Escritas, oralidades e escolas: um estudo etnográfico comparativo. Projeto de Pesquisa UFMT.
- ERICKSON, F. (1986) Qualitative Methods. In: Robert L. Linn & F. Erickson (orgs.) **Research in Teaching and Learning**, vol. 2, New York. Macmillan Publishing Company.
- FERREIRO, E. (1992) **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez Editora.
- GROSSI, E. P. (1990) **Didática da Alfabetização**, vols. 1,2,3. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- OLSON, D.R. (1991) A escrita como atividade metalingüística. In David R. Olson & Nancy Torrance (orgs.) **Cultura Escrita e Oralidade**. São Paulo: Editora Ática, 267-286.

ONG, Walter J., S.J. (1982) **Orality and Literacy: The Technologizing of the Word**. London and New York: Methuen.

ONG, Walter J., S. J. (1967) **The Presence of the Word: Some Prolegomena for Cultural and Religious History**. Minneapolis, Oxford: University of Minnesota Press.

ROBINS, R. H. (1977) **Linguística Geral**. Porto Alegre: Editora Globo.

SAPIR, Edward. (1954) **A linguagem. Introdução ao estudo da fala** - Rio de Janeiro.