



Aquisição da Escrita: uma abordagem cognitivo-discursiva

Terezinha Barroso*

Abstract

Traditionally, school has had a mechanical approach to the writing acquisition process. This paper intends to show that writing acquisition should be also thought as the cognitive and discursive capacity of using language meaningfully. To support this view, we discuss how child behaves in terms of managing linguistic resources to codify information, basing the meaning construction mostly time on conceptual frames and pragmatic knowledge

Introdução

No decorrer das últimas décadas, o ensino de Língua Portuguesa vem sendo orientado por concepções de linguagem diferentes que definem o que seja *escrita* e *leitura*. Nos anos 60, por exemplo, a competência para a aprendizagem dessas habilidades estava ligada aos exercícios de *prontidão* que eram desenvolvidos na escola em período preparatório, através de um conjunto de atividades psicomotoras que, uma vez bem desempenhadas pela criança, produziriam as condições necessárias para uma boa alfabetização. Grande ilusão! Esses aspectos são, sem dúvida, auxiliares na execução gráfica, linear e espacial da

* Professora de Língua Portuguesa e Didática e Metodologia de L.P. do C.A João XXIII/UFJF. Mestre em Linguística/UFJF.

escrita, mas não determinam certamente o processo cognitivo de compreensão da escrita como um sistema de representação da linguagem humana. Tal percepção da escrita como aquisição de uma técnica treinada psicomotoramente ainda perdura até os nossos dias e atribui aos métodos o poder exclusivo de alfabetizar.

Na década de 70, estudos sobre o desempenho escolar de crianças de classes sociais diferentes, o reconhecimento de variantes lingüísticas como formas legítimas de comunicação, e a constatação da participação de conhecimentos prévios - *currículo oculto* - que a criança traz para a escola e que participam efetivamente de seus *achados*, fizeram com que o enfoque sobre a escrita-leitura se desviasse das questões de ensino, apoiadas em métodos varinhas-de-condão, para as questões de aprendizagem¹. Essas investigações foram enriquecidas na década de 80 com as pesquisas construtivistas sobre a psicogênese da escrita, desenvolvidas por FERREIRO (1986) e seus colaboradores que trouxeram à pedagogia da alfabetização idéias e práticas renovadoras que apresentam como elemento central do processo de aprendizagem um sujeito ativo que questiona, reflete sobre o sistema de representação da escrita, elabora hipóteses sobre a relação letra/som, construindo o conhecimento numa troca interativa entre sujeito/objeto. Tal teoria destaca a competência individual do sujeito no uso e na prática da escrita, desmistifica a idéia de que o ensino das letras garante conseqüentemente a competência para a compreensão da escrita e da leitura, mas deixa de considerar essa competência como prática discursiva, social mais ampla.

Atualmente, as discussões sobre o ensino da escrita-leitura têm ultrapassado os limites das pesquisas sobre a meta-reflexão fonológica pertinente ao período de construção de hipóteses sobre a escrita pela criança, para receber contribuições apoiadas em outras áreas afins, como a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Análise do Discurso, a Pragmática, a Lingüística Cognitiva, Textual que contribuem para a sustentação teórica das pesquisas em Lingüística Aplicada.

Estudos mais recentes sobre *letramento*² desenvolvidos inicialmente por KLEIMAN (1995) buscam a compreensão dos processos envolvidos na construção da escrita para formar um indivíduo letrado, capaz de reconhecer os diferentes usos sociais da língua nas suas diferentes modalidades que não só a escrita, de modo a adequá-la com sucesso às situações comunicativas, e

¹ É possível o acesso a informações mais detalhadas dessas relações em SOARES, Magda. *Linguagem e Escola*. S.P. Ática, 1980, quando a autora apresenta os estudos de Labov e Bordieu.

² O conceito de *letramento* começou a ser usado nos meios acadêmicos por KLEIMAN (1991), com o objetivo de separar os estudos sobre o "impacto social" da escrita dos estudos sobre a alfabetização. O termo refere-se, assim, às práticas discursivas que precisam do modelo escrito para torná-las significativas em contextos específicos, com finalidade específica, e que não envolvem necessariamente o domínio da leitura e da escrita. Desse modo, a alfabetização é parte de um processo mais amplo, que é o de *letramento*, e é possível que tenhamos indivíduos não alfabetizados, mas que sejam, no entanto, *letrados*.

analisam as práticas de alfabetização na escola a partir de observação da interação entre professor e aluno. SOARES (1997) em reflexões dedicadas à questão, reforça a diferença entre ser *alfabetizado* e ser *letrado*, e atribui à escola a tarefa de formar indivíduos *alfabetizados/letrados*, ou seja, indivíduos que, dominando a técnica de codificar e decodificar sons e letras, também sejam capazes de usar socialmente a leitura e a escrita, atendendo adequadamente às diferentes demandas sociais.

As mudanças de enfoque teórico que vêm sustentando as diferentes práticas de ensino de Língua Portuguesa nos permitem, hoje, uma concepção mais abrangente, interdisciplinar do processo de aquisição da escrita. Cabe à escola organizar as práticas de leitura-escrita de modo a conceber a palavra nas suas relações textuais e o texto como unidade formal e conceptual, a perceber as diferenças formais e funcionais entre as modalidades oral e escrita e seus diferentes usos na prática social, tarefa árdua para o escritor iniciante, uma vez vencida a etapa de codificação dos sons, mas condição indispensável para a formação de um indivíduo totalmente letrado.

1. A Aquisição da Escrita: revendo concepções

1.1 A escrita na escola: visão tradicional

Tradicionalmente, a escrita na escola tem sido vista como um fim em si mesmo. Na busca para a resposta do para que se escreve na escola, nos deparamos com razões totalmente desvinculadas do objetivo da escrita na sociedade, onde se escreve para um interlocutor determinado, com objetivos definidos, com intenções comunicativas, num contexto real de interação, onde o significado é negociado intersubjetivamente.

Ao contrário, a escrita no contexto escolar está presente nos exercícios de cópia, nos treinamentos ortográficos, nos questionários que exigem pouca elaboração nas respostas, nos exercícios de gramática. O tratamento artificial, não significativo, dispensado à escrita no contexto escolar é reforçado pela figura nebulosa do interlocutor-leitor das produções escolares. A escrita é tipicamente restrita e dirigida a uma audiência imediata, a um interlocutor oficial - o professor - que, mais do que qualquer outro fator, condiciona *o que* escrever, e *o como* escrever. Atendendo a uma necessidade puramente escolar, a escrita é concebida como um depósito de regras gramaticais e ortográficas, conquistadas a partir de repetições de modelos que, tomados isoladamente, não são suficientes para se chegar ao desempenho proficiente de escritor. Nessa perspectiva, tem-se uma escrita uniforme, padronizada, controlada, despersonalizada, mas sem a presença dos *malditos erros* que *desconcertam* o professor.

Nesse contexto, nebulosa também passa a ser a figura do interlocutor-escritor, mero repetidor de expressões *bonitas*, de palavras controladas pelas dificuldades ortográficas, ou famílias silábicas, ou por estruturas sintáticas elementares propostas por textos rudimentares das cartilhas, com modelos de qualidade textual bastante duvidosa, tais como o citado por SALOMÃO (1994):

- (1) Roque é quieto?
 Roque jogou o caqui no aquário.
 Roque comeu o queijo do Quirino.
 Roque queimou o leque.
 O leque era de Quitéria.
 — Moleque, eu quero meu leque!

em que o significado do texto está comprometido pela baixa qualidade textual: ausência de continuidade temática, uso abusivo de períodos simples, estruturas sintáticas repetitivas, coesão referencial a partir da reiteração do mesmo sintagma nominal, ausência de pistas lingüísticas necessárias à negociação de informações no universo do discurso.

A existência de textos “modelares” de tamanha pobreza textual revela, sem dúvida, uma visão limitada da trajetória de aquisição da escrita pela criança, ou seja, uma vez vencida a tarefa de codificação de sons em letras para a formação de palavras, passemos a arranjá-las em frases, e eis surgindo um texto de um sujeito alfabetizado! Perde-se, assim, a dimensão textual, discursivo-cognitiva da linguagem, e a função da escrita deixa de ser certamente a motivação maior para a aprendizagem.

Diante de tal *performance* escolar, não é de se admirar que o pequeno aprendiz, frente a tal pressão, renda-se à vontade da escola e reproduza, à sua maneira, os mesmos *tiques* dos textos de cartilha.

O exemplo (2), abaixo, demonstra o dilema da criança entre ser autora/ sujeito de seu próprio texto, ou ser reprodutora fiel dos padrões de textos emoldurados pela escola:

(2)

Natal Cartília
 modi do Natal Mamãe rumore
 a ve de Natal Papai rumore
 O Natal é, muito bonitinho.
 Eu gosto do Natal.
 Eu ganhei muito bocado no Natal.
 Eu fiquei muito feliz.
 Eu ganhei muito bocado.

Em (2), as duas primeiras linhas do texto revelam um domínio de escrita inteiramente diverso do restante da produção. Ocorrem incidência maior de desvios ortográficos, aproximação da escrita ao modelo oral, segmentação inadequada de expressões, registro de variação dialetal, ausência de pontuação. É nesta seção do texto, no entanto, que percebemos a tentativa da criança em elaborar seu próprio texto, narrando seu próprio Natal. A partir da terceira linha da produção, essa tentativa é interrompida, e o redator adere ao modelo da cartilha: cada linha correspondendo a uma unidade frasal delimitada por ponto final, estrutura textual construída por frases soltas, com coesão seqüencial marcada artificialmente, redundância de recurso coesivo referencial, repetições de palavras, frases e idéias sem nenhuma autoria.

A quem pertence o Natal descrito na segunda seção? À escola. Para quem narrar um Natal tão despersonalizado? Para o professor.

1.2 A escrita na escola: visão cognitivo-discursiva

Uma concepção limitada de escrita, como a esboçada acima, impede o professor de ultrapassar o nível do formal e avançar em uma prática pedagógica que concilie *aquisição da escrita* - domínio da técnica de codificar sons em letras - com *aquisição do texto escrito* - capacidade de compreender o texto escrito como unidade conceptual, discursiva e comunicativa.

A abordagem discursiva, cognitiva da língua requer que o professor esteja informado de que o uso efetivo da linguagem exige, além do conhecimento lingüístico que envolve a adequação da língua às regras que a estruturam, também a capacidade do sujeito de, uma vez definido o tipo de ação pretendida através do discurso, ser capaz de fazer escolhas lingüísticas adequadas que atendam à *agenda do discurso*³, definida por fatores de intencionalidade, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade e relevância.⁴

O processo de aquisição do texto escrito requer, assim, que o produtor, além do domínio de conhecimento lingüístico, lance mão, simultaneamente, de duas estratégias: uma de natureza cognitiva e outra discursiva, qual seja, ter representado para si mesmo uma possível imagem do conhecimento de mundo de seu interlocutor e criar, a partir dessa imagem, o significado de seu discurso num processo constante de negociação intersubjetiva de referentes mentais, via descrições, referências, e, por outro lado, adequar a negociação desses referentes ao tipo específico de texto que atenda a uma agenda comunicativa

³ O termo *agenda do discurso* é utilizado por BEAUGRANDE de. *Introduction to the Study of Text and Discourse*.1993, e designa as circunstâncias comunicativas locais, intenções, prioridades, expectativas, objetivos dos interlocutores e que interferem na configuração do discurso.

⁴ Maiores informações sobre o assunto podem ser obtidas em VAL, C. M. G. *Redação e Textualidade*. S.Paulo. Martins Fontes, 1990, como também em BEAUGRANDE, 1993, op. cit.

específica, viabilizando, assim, a criação de significados por parte de seu interlocutor, para que o texto cumpra sua função comunicativa.

A competência em manipular essas duas habilidades dá ao indivíduo a *consciência de escritor*, ou seja, a percepção de que escrever é criar uma audiência imaginária, é interagir na ausência de interlocutor, é escolher com propriedade o gênero discursivo, é construir significados e fazer referências a partir de pressuposições, e, na ausência delas, ser capaz de, por meio de expressões lingüísticas, negociar com sucesso representações mentais que possibilitem a construção de um modelo mental proposto, a partir do processamento cognitivo dessas expressões.

2. O texto escrito da criança: convivendo com o regime de escassez

Para fazer referências a entidades discursivas, estabelecer relações entre elas, conectar informações dentro ou fora do texto, dentro ou fora do mundo real, o sujeito se serve de recursos lingüísticos de referência que mapeam no decorrer do discurso as representações mentais pretendidas – construções cognitivas participativas do significado – que pretende negociar com seu interlocutor. Empreender tal tarefa com sucesso torna-se um grande desafio para o aprendiz, principalmente, quando a prática pedagógica prioriza a escrita meramente como código. Assim é que em sua trajetória de aquisição do texto escrito, uma tarefa se coloca para o redator iniciante: adequar com sucesso representações mentais e expressão lingüística de referência para que juntamente com o leitor o sentido do texto seja construído. Nessa tarefa, a criança se depara basicamente com dois *regimes de escassez*: de um lado, a expressão lingüística é o máximo de que dispõe para criar significado; de outro, a expressão lingüística não cobre o campo de significações a ser criado (SALOMÃO, 1992).

2.1 Escassez de expressão lingüística

No início da aquisição do texto escrito, o desempenho lingüístico-cognitivo do redator aprendiz se revela através de um texto redundante, com recursos referenciais pouco variados. Como consequência, a criança constrói um texto situacionalmente centrado, esquemático, apoiado em esquemas conceptuais e textuais, o que requer do leitor cooperação acima das expectativas usuais – vinculadas a textos de redatores mais experientes – via inferências e pressuposições.

Tomemos como exemplo, a presença da repetição plena da forma lingüística de referência em textos infantis que ilustra, a princípio, a situação de escassez de recursos lingüísticos a que se refere SALOMÃO (1992). Estudos

longitudinais sobre a aquisição de recursos formais de referência por alunos de 1ª e 2ª séries, realizados por MIRANDA e BARROSO (1992) acusam a escassez de recursos formais de coesão referencial, assim como também a ocorrência de repetição lexical e pronominal nas produções infantis, conforme atestam os exemplos (3):

- (3) a. Um dia *robo copi* fio na casa.
da *sua mai robo copi* achou.
um ladrau mato no casa.
da *sua mai* e logo a mai.
ficou mu hito orogosa.
e *robo copi* ficou orogoso. fim. (em “O robo copi a taca os ladrosi” - 1ª série)
- b. ... Em uma manhã ensolarada um pintinho chamado pixote foi pescar e *ele* pegou um lindo peixe no outro dia *ele* foi na praia ... (em “O pinto Pixote” - 1ª série)

Importante ressaltar, no entanto, que, no caso de textos produzidos por redatores iniciantes, a escassez de variedade de recursos lingüísticos para a codificação de informações negociadas no texto resulta na configuração de um texto redundante sim, mas, de coesão garantida.

2.2 Escassez de expressão lingüística e apoio a esquemas conceptuais e conhecimento pragmático na construção do significado

No processo de construção da modalidade escrita, um outro desafio se coloca frente ao redator iniciante: transpor para a escrita os modelos mentais em que se baseiam as referências e significações expressas lingüisticamente no texto.

O significado, as construções mentais que o sujeito é capaz de criar enquanto processa o texto, seja como produtor, seja como leitor, a sua capacidade de processar categorias lingüísticas e associá-las a conhecimento de mundo necessários à efetivação de significados se dão a partir de *esquemas conceptuais* que nos possibilitam organizar de maneira integrada as informações de mundo necessárias e indispensáveis à construção do significado (FILLMORE:1982). *Esquemas conceptuais* socialmente partilhados são operativos para a construção da coerência e do significado textual, principalmente quando da inabilidade do redator em construir um texto em que esse apoio não sobrecarregue a capacidade cooperativa do leitor.

Nesse caso, para a construção do sentido, passa a atuar um princípio maior da comunicação, ao qual GRICE (1967) denominou *Princípio Cooperativo*, postulando que no processo comunicativo, os interlocutores, na busca

de sentido do texto, se orientam pelo pressuposto de que as informações emitidas pelo falante/escritor formam um todo coeso e coerente, o que predispõe o ouvinte/leitor a acreditar na relevância, na informatividade do conteúdo do texto.

O exemplo (4) a seguir ilustra o que acabamos de afirmar:

- (4) O pato era amigo do sapo o sapo também porque o sapo pegou a namorada do pato.

Ai o pato viu a mulher do sapo e fez uma armadilha para o sapo.

E quando ele olviu ele bateu a porta achando que a mulher estava com pato.

Quando ele entrou no quarto ele viu que era uma gravado na cama dele.

Ele ficou uma fera com o pato ele descobriu todo que era falço.

Ai ele quis matar o pato so porque ele pegei a sua namorada o sapo falou pra ele mesmo:

Praque ele fes iso todo porque

(em “O sapo pula e o pato” - 2ª série)

Numa primeira leitura, o texto (4) nos parece incoerente. No entanto, se formos suficientemente cooperativos, somos capazes de identificar as relações de referência e significação implícitas às expressões lingüísticas utilizadas pelo redator. O acesso ao *esquema* adquirido via conhecimento pragmático: relação amorosa/ traição/ vingança, por parte dos interlocutores, permite diferentes construções mentais, onde as entidades cognitivas introduzidas no discurso têm seu domínio e são codificadas lingüisticamente de acordo com a percepção do redator sobre o status informacional dessas entidades na mente de seu leitor.

A expressão, ... *o sapo pegou a namorada do pato* é instrução lingüística que remete o leitor imediatamente ao conhecimento pragmático, determinado culturalmente, de traição, flagrante, e a um contexto pressuposto de *quarto*, *cama* que possibilitam a construção de um espaço cognitivo, onde a referência definida a esses termos é possível. Os esquemas conceptuais criados pragmaticamente, por sua vez, estruturam o significado do verbo *pegar*, juntamente com o dos demais sintagmas definidos: *a porta*, *no quarto*, *na cama dele*, indispensáveis à construção dos significados subseqüentes no texto. É também esse mesmo conhecimento que permite ao leitor decifrar ambigüidades no texto, provocadas pelo uso redundante da referência pronominal: *ele*, assim como buscar significado no uso inadequado do conector lógico *porque*, no primeiro parágrafo, com uma leitura adversativa, e não causal.

A coerência e o significado textuais de (4) estão, assim, apoiados na capacidade do leitor de partilhar com o autor do texto do mesmo esquema conceptual – esquema culturalmente partilhado, a que LAKOFF (1988:136) denominou *Modelos Cognitivos Idealizados*⁵ – embora não se desconsidere, no momento da recepção, o excessivo ônus cooperativo que tal texto requer do leitor.

O conjunto de exemplos em (5) vem reforçar o afirmado acima. Embora as orações sejam sintaticamente semelhantes e apresentem o mesmo verbo – *pegar* – tem-se, claramente, caso de construções de significados diferentes, vinculados a esquemas conceptuais, que são diferentemente evocados e determinados pelo contexto cultural:

- (5) a. Fulano *pegou* a namorada depois das cinco.
b. Fulano *pegou* recuperação.
c. Fulano *pegou* um livro na biblioteca.
d. Fulano *pegou* uma gripe.

Em cada um dos exemplos de (5), temos representações mentais não intersubstituíveis, o que garante uma significação diferente para o verbo *pegar* em cada uma das sentenças.

O excessivo apoio a esquemas conceptuais que impõem ao conhecimento pragmático a responsabilidade maior pela coerência do texto nem sempre produz, do ponto de vista do leitor, um texto escrito suficientemente claro e coerente, no qual as conexões textuais e intertextuais se estabeleçam naturalmente; ao contrário, compromete o sucesso da negociação de informações no universo do discurso.

É esta, portanto, mais uma das dificuldades a ser vencida pelo redator iniciante na tentativa de superar as limitações do sistema de comunicação unimodal: a passagem do *modo pragmático* para o *modo sintático* da escrita (GIVÓN:1983), e ser capaz de produzir um texto com coerência, suficientemente independente do contexto de situação, em que o apelo a esquemas cognitivos como instrumento coesivo não sobrecarregue a capacidade cooperativa do leitor.

Acreditamos, como VIEIRA (1988:165) e KATO (1988:193), que a aquisição do texto escrito como modalidade discursiva relativamente distinta da oral, assim como a ampliação das estratégias lingüístico-discursivas específicas desta modalidade não se dão espontaneamente, mas a partir de uma interação pedagógica efetiva. É na escola que a transferência e o

⁵ O termo em negrito é utilizado por LAKOFF e é assim definido: *modelos cognitivos* são idealizações e abstrações construídas pelo sujeito a partir de sua interação com modelos culturais, construídos coletivamente, que podem não ter correspondência total com a realidade externa. Esses modelos, assim como os frames, scripts e esquemas conceptuais, a partir do conhecimento pragmático, estruturam o significado e possibilitam a interação entre expressões lingüísticas e representações mentais.

realinhamento de estratégias para a modalidade escrita devem ser desveladas para a criança, à medida em que toma consciência das limitações que a linguagem escrita lhe impõe. Só assim, o redator poderá, conscientemente, monitorar estratégias metacognitivas de produção do texto. A partir da aquisição do canal léxico-semântico, próprio da modalidade escrita, o redator aprendiz é capaz de ampliar a gama de significações que é capaz de expressar em sua língua, à medida em que ampliam-se os recursos lingüísticos adquiridos. Tal tarefa será, no entanto, efetivada à medida em que a escola for espaço onde se escreve com significado, onde quem escreve tem autoria de seu próprio texto. e não cumprindo apenas uma tarefa mecânica.

Qualquer ação pedagógica que vise ao desenvolvimento da escrita requer conhecimento do professor dos processos de criação da textualidade, das diferenças entre modalidade oral e escrita, dos enquadres discursivos para os diferentes usos da linguagem, da participação de esquemas conceptuais e do conhecimento pragmático na formação do significado.

Creditamos aos cursos de licenciatura, formadores de professores de linguagem, a tarefa de propiciar momentos de discussões que possibilitem aos futuros professores fundamentarem análises de textos de seus alunos para que sejam capazes de traçar procedimentos pedagógicas eficazes para que a criança tenha desenvolvidas estratégias metacognitivas que lhes possibilitem escolher, por deliberação própria, uma determinada expressão lingüística de referência, compatível com o status informacional dos referentes no processo de negociação intersubjetiva do significado do texto.

Referências Bibliográficas

- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FILLMORE, Charles. *Frame Semantics*. In: *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin Publishing Co, 1982, 111-37.
- GIVÓN, Talmy. **Topic continuity in discourse: A quantitative cross-language study**. Amsterdam, Benjamins, 1983.
- KATO, A. M. (org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- MIRANDA, Neusa Salim e BARROSO, Terezinha M. **A construção da coesão na linguagem escrita: cadeias referenciais**. Intercâmbio - Uma publicação de pesquisas em Linguística Aplicada - 2º INPLA. São Paulo: PUC/SP, 1992.

SALOMÃO, M. Margarida Martins. **A participação de esquemas cognitivos na construção da coerência de redações escolares.** Intercâmbio - Uma publicação de pesquisas em Linguística Aplicada - 2º INPLA. São Paulo: PUC/SP, 1992.

_____. *Quem é o analfabeto?* In: Caderno de Apoio I - VITAE/UFJF/SEE-MG. 1994.

SOARES, Magda. *O que é letramento e alfabetização.* In: **Letramento, um tema em três gêneros.** Belo Hoprixonte, Autêntica 1998

VIEIRA, M. A. R. *O desenvolvimento da elipse em textos narrativos, descritivos e argumentativos.* In: KATO, A. M. op. cit.