

CAPÍTULO

1 6

Evolução da Escrita

Até aqui temos falado principalmente da leitura tal como a criança a concebe no curso de seu desenvolvimento, isto é, de suas interpretações de um texto impresso ou produzido pelo adulto. Porém, obviamente, a criança é também um produtor de textos desde a tenra idade. Numa criança de classe média, habituada desde pequena a fazer uso dos lápis e dos papéis que encontra na sua casa, podem-se registrar tentativas claras de escrever – diferenciadas das tentativas de desenhar – desde a época das primeiras garatujas ou antes ainda (2 anos e meio ou 3 anos).

Estas primeiras tentativas de escrita são de dois tipos: traços ondulados contínuos (do tipo de uma série de *emes* em cursiva), ou uma série de pequenos círculos ou de linhas verticais. Naquele momento, já existe escrita na criança: é a maneira de escrever aos 2 anos e meio ou 3 e, ainda que a semelhança do traçado em relação à do adulto não passa de ser global, os dois tipos básicos de escrita aparecem: os traços ondulados contínuos (com a continuidade da escrita cursiva); os círculos e riscos verticais descontínuos (com a descontinuidade da escrita de imprensa).

Agora: imitar o ato de escrever é uma coisa, interpretar a escrita produzida é outra. Uma das perguntas importantes a se colocar é a seguinte: A partir de que momento a criança dá uma interpretação à sua escrita? Em outras palavras, a partir de que momento deixa de ser um traçado para se converter num objeto substituto, numa representação simbólica? Estas perguntas somente podem ser

respondidas mediante estudos longitudinais pormenorizados, a partir de 2 ou 3 anos (coisa que estamos realizando atualmente). Mesmo que ainda não possamos dar os resultados dessas investigações em curso, uma coisa torna-se clara desde já: a grande importância do nome próprio, pelo menos em crianças de classe média. (Obviamente, é preciso fazer estudos comparativos para demarcar o respectivo peso das influências ambientais e das concepções infantis.)

No começo da interpretação da própria escrita, a criança pode acompanhar seus desenhos de outros sinais que representam seu próprio nome. Se trabalhar sobre o modelo da escrita de imprensa (grafias separadas), pode usar várias grafias similares, mas de tal maneira que em todas elas, como conjunto, diz seu próprio nome, mas em cada uma delas tomadas separadamente, também diz seu nome. A hipótese de que o que escrevem são os nomes logo se generaliza progressivamente aos nomes de objetos. Lilliana Lurçat (1974) narra assim alguns exemplos de escrita de sua própria filha:

Aos 3 anos e 4 meses, Elena desenha dois retângulos de tamanhos diferentes, um representando uma cana grande, e o outro uma cana pequena. Cada desenho vai acompanhado de um signo. O comentário é o seguinte: "Marquei uma cana grande, marquei uma caninha". O signo utilizado é uma curva semifechada; o notável é que a dimensão dessa curva é proporcional à da cana: uma curva grande para a cana grande e uma pequena para a caninha. O signo se separa mal do objeto, é próximo ao ideograma, manifestando uma confusão entre o que é significado pelo signo e o significante em si. Pode-se citar outro exemplo da dependência na qual se encontra o signo em relação ao desenho. É a realização de uma série de círculos que representam bombons; cada um deles está acompanhado de um signo em forma de curva semifechada e do comentário: "Marquei". A correspondência termo a termo do objeto e do signo é também uma ilustração do sincretismo inicial do desenho e da escrita (p. 84).

(Esclarecemos que, em francês, as crianças utilizam, de preferência, as expressões "j'ai marqué" ou "j'ai fait des marques", no lugar de "écrire". "Marquer" é ao mesmo tempo mais amplo e mais vago que "écrire", porque abarca tanto a escrita como a realização de outras marcas, incluindo os números.)

Este exemplo de L. Lurçat nos introduz à apresentação de nossos próprios dados, já que várias das crianças que interrogamos estão, aos 4 anos, num nível similar.

1 - COMO AS CRIANÇAS ESCREVEM SEM AJUDA ESCOLAR

A exploração sobre a escrita da criança foi realizada de várias maneiras:

- 1) pedindo-lhes que escrevessem o nome próprio;
- 2) pedindo-lhes que escrevessem o nome de algum amigo ou de algum membro da família;

- 3) contrastando situações de desenhar com situações de escrever;
- 4) pedindo-lhes que escrevessem as palavras com as quais habitualmente se começa a aprendizagem escolar (mamãe, papai, menino, urso);
- 5) sugerindo que experimentassem escrever outras palavras, as quais seguramente não lhes haviam sido ensinadas (sapo, mapa, pato, etc.);
- 6) sugerindo que experimentassem escrever a seguinte oração: "Minha menina toma sol".

Esclarecemos que estas situações não se sucediam umas às outras de uma maneira fixa nem de um modo contínuo: eram tarefas que fomos propondo no curso de nossa exploração com a criança, buscando os momentos mais propícios. Como veremos, as crianças que se negaram a escrever são poucas e, geralmente, estas negativas são interpretáveis no marco da evolução total. Várias crianças disseram, é claro, que não sabiam escrever, mas bastou aceitar esse fato e incitá-las a serem, é claro, que não sabiam escrever, como tu pensas", para obter delas uma resposta escrita. Sempre fizemos ler o texto produzido pela criança (imediatamente após, e também, na medida do possível, alguns minutos depois).

Os resultados obtidos com as crianças de 4 a 6 anos de CM e CB nos permitem definir cinco níveis sucessivos (que propomos, provisoriamente, como níveis ordenados, sujeitos às retificações e aos complementos que suscitem as atuais investigações em curso, já que, como veremos, os resultados obtidos superam em novidade as nossas previsões, e as técnicas que empregamos ficaram para trás com respeito à informação que potencialmente pode ser obtida). Faremos uma breve referência à escrita do nome próprio no contexto de todas as escritas realizadas pela criança; porém, em seguida, retornaremos a isso, já que o nome próprio requer uma análise particular.

NÍVEL 1 - Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, temos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e respostas ou de combinações entre ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas.

No que diz respeito à interpretação da escrita, está claro que, neste nível, a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado: todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que a criança as considere como diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente (se quis escrever uma palavra num caso, e outra palavra no outro caso). Com essas características, torna-se claro que a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação: cada um pode interpretar sua própria escrita; porém, não a dos outros. Como diz claramente Gustavo (4a CB), quando lhe

N. de T. Palavras usadas habitualmente na iniciação escolar em espanhol: mamã, papá, menin, urso.

pedimos que interprete uma escrita nossa: "Não sei, porque cada um sabe o que escreve, e eu sabia o que escrevia". Se alguém não sabe o que escreveu, mal pode perguntar tal coisa a outro; a escrita é ininterpretável se não se conhece a intenção do escritor (ver Figuras 6.1, 6.2 e 6.3).

Entretanto, no mesmo nível, podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido. Um exemplo disso nos dá o mesmo Gustavo. Ele trabalha sobre o modelo da cursiva, e todas suas escritas são linhas onduladas extremamente parecidas entre si. Gustavo acaba de escrever desta maneira "pato". Então lhe perguntamos:

Podes escrever uso (oso)? Será mais comprido ou mais curto? Por quê?

Mais grande.
(Gustavo começa a fazer uma escrita inteiramente similar, mas que resulta mais comprida que a anterior, enquanto pronuncia as sílabas). Uf-so. Você viu? Sai mais grande. Porque é um nome mais grande que o pato.

Esta claro que aqui "um nome mais grande que o pato" quer dizer "o nome de um animal maior que o pato". Outro exemplo desse tipo de conduta, no mesmo nível que Gustavo, é o de David (5a CB) que, trabalhando também sobre o modelo da cursiva, acaba por propor uma determinada escrita para "meu irmão vai à escola" e, quando lhe pedimos, imediatamente apóds, que escreva somente "papai", nos diz: É mais difícil porque é mais comprido".

Este é um ponto muito interessante: a criança espera que a escrita dos nomes de pessoas seja proporcional ao tamanho (ou idade) dessa pessoa, e não ao comprimento do nome correspondente. Vejamos vários exemplos: o mesmo David acha que "papai" se escreve "mais comprido" que David Bernardo Méndez (seu nome e sobrenome completos).¹ Num contexto completamente diferente, uma menina que acaba de completar 5 anos e que está em psicoterapia por um problema ativo leve e que pede, regularmente, em cada sessão, à sua terapeuta que lhe escreva seu nome, desta vez pede: "Escreva-me meu nome. Mas tens que fazê-lo mais comprido, porque ontem fiz aniversário". Em outro contexto diferente, uma menina mexicana de 5 anos, chamada Verónica, escreve seu nome assim: VERO, mas pensa que, quando for grande, vai escrever com "o ve grande" (isto é, BERO, já que no México o v é chamado "be pequeno" e o B é o "be grande"). Jorge (4a CM), que conhece suas próprias iniciais (ainda que não saiba escrever, Jorge nos explica: "A(s) letra(s) de meu nome é tão comprido...! Mais que o nome do meu papai. O nome de meu papai teria que ser mais comprido porque é mais grande, e o meu é mais comprido" ("e o meu" deve entender-se como "porém o meu" ou como "e resulta que o meu", em função da entonação)). Estes dados e outros recolhidos nos mais diversos contextos evidenciam uma tendência da criança a tratar de refletir na escrita algumas das características do

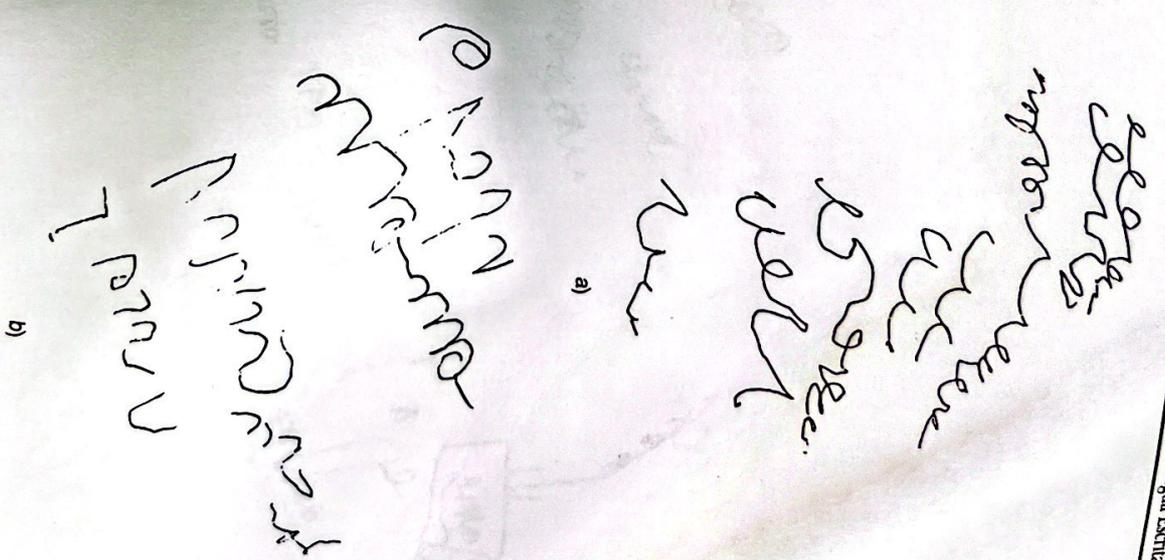


FIGURA 6.1 Exemplos de escrita própria do nível 1. a) Alejandra (5a CM). b) Ximena (4a CM).

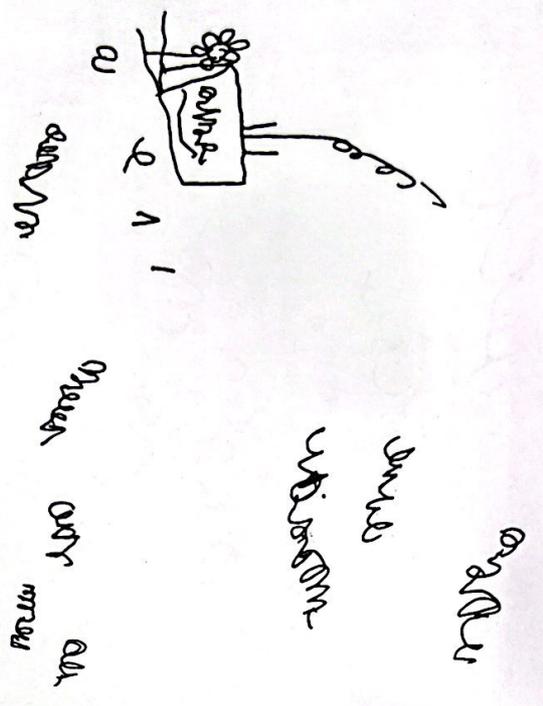


FIGURA 6.2 Exemplo de escrita. David (5a CB).

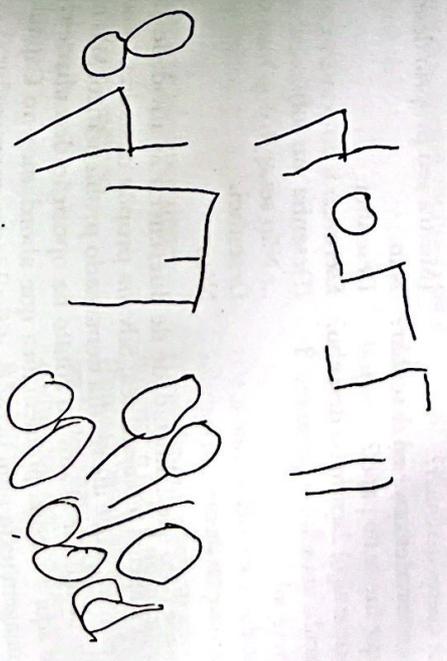
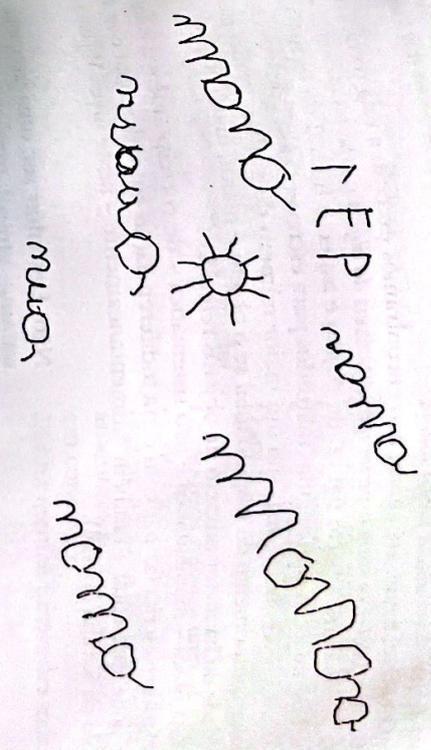


FIGURA 6.3 Exemplos de escrita própria do nível 1. a) Debora (4a CB); b) Diego (4a CM).

objeto. (Os exemplos de L. Lurçat que antes citamos são também desta categoria.) A escrita é uma escrita de nomes, mas os portadores desses nomes têm, além disso, outras propriedades que a escrita poderia refletir, já que a escrita do nome não é ainda a escrita de uma determinada forma sonora.

O notável é que, até agora, não encontramos exceção a esta regra: a correspondência se estabelece entre aspectos quantitativos do objeto e aspectos quantitativos da escrita, e não entre aspecto figurado do objeto e aspecto figurado do escrito. Isto é, não se buscam letras com ângulos marcados para escrever "casa", ou letras redondas para escrever "bola", mas sim um maior número de grafias, grafias maiores ou maior comprimento do traçado total se o objeto é maior, mais comprido, tem mais idade ou há maior número de objetos referidos.

Esta busca – momentânea e não sistemática – de correspondência entre objeto referido e escrita faz par com certa indiferenciação entre desenhar e escrever que se pode apresentar – também momentaneamente – neste nível. Vejamos um exemplo de Silvana (4a CB):

- Sabes escrever?
- (Faz um desenho) Isto é escrever ou desenhar?
- Escreve uma casa.
- O que escreveste?
- Desenhaste ou escreveste casa?
- E se queres desenhar?
- É o mesmo, escrever ou desenhar?
- O que fizeste no papel?
- (Escreve algo) Escrevo ou desenho?
- Desenha um sol.
- Escreve sol.
- Desenhaste ou escreveste?
- Escreveste também?
- Não. Desenhar sei: uma casa, uma menina, um sol, uma nuvem.
- Desenhar.
- (Desenha uma casa).
- Uma casa.
- Escrevi.
- (Mostra seu próprio desenho).
- Não.
- Desenhei.
- Escreve.
- (Desenha um sol).
- ... Não sei.
- Desenhei.
- Não.

Torna-se claro que a dificuldade de diferenciar as atividades de escrever e de desenhar é apenas momentânea: Silvana propõe desenhar como uma alternativa ao escrever, o que lhe resulta demasiado problemático. Mas não tem dificuldade em identificar os atos do adulto na oposição desenhar/escrever. Reencontramos aqui a mesma problemática que abordamos no Capítulo 2 sobre a distinção imagem/texto num livro: as dificuldades momentâneas de distinguir "o que é para ler" em um livro correspondem aqui às dificuldades momentâneas entre as atividades de escrever e de desenhar: ambas são produtoras de grafias interpretáveis, mas o modo de remeter ao objeto próprio do desenho não é o mesmo que o modo de remeter ao objeto próprio da escrita (nem sequer a este nível).

Outro exemplo interessante desta problemática é o de Edith (4a CB): ela tenta de escrever, sobre o modelo da cursiva, várias palavras soltas, e então lhe pedimos que escreva "minha menina".

- Podes escrever "minha menina toma sol"?
- (mi mena toma sol)
- (mi mena toma sol)
- (Repete a ordem)
- O que diz?
- Diz sol ou é um sol?
- Diz sol ou é que escrevestes "minha menina toma sol".
- Como queiras.

Minha menina toma sol? Faço o sol? Uma menina? (Desenha um sol). Sol diz... depois vou fazer uma menina. O sol.

Como isso? (mostra uma de suas escritas anteriores).

(Faz uma escrita muito parecida às anteriores, sobre o modelo de "mamãe" em cursiva).

Minha menina toma sol.

Sol.

Não, um sol, nada mais.

O que diz?

E isto o que é? (o sol desenhado previamente).

Diz sol?

Um último exemplo que podemos citar e que mostra ainda mais claramente os problemas de encontrar uma diferença precisa entre escrever e desenhar é o de Roxana, um dos sujeitos menores da amostragem de 4a CB:

- Sabes escrever?
- Diz brinquedinho ou é um brinquedinho?
- Escreve para que diga brinquedinho.
- Sim, um brinquedinho (desenha um boneco).
- É um brinquedinho.
- (Debaixo do desenho junta uma escrita sobre o modelo da cursiva).

Desenha outro boneco semelhante ao anterior e diz): é um menino. (Junta debaixo uma escrita tipo cursiva onde alternam curvas com traços ondulados, que poderia corresponder a *enene*).

- Escreve "minha menina toma sol". (Repete a ordem).
- Alí diz "minha menina toma sol"?
- Bu quero que escrevas para que diga "minha menina toma sol".
- (Desenha um sol).
- (Desenha outro sol).
- Não.

(Acima do desenho de um sol, junta uma escrita tipo cursiva, composta de traços curvos, próximos a *e* e *a*).

Podes escrever "o menino come um alfajor"?

O que é?
O que diz?

Podes escrever "pau"?
O que escreveste?
E para que diga pau?

(Faz um traçado em espiral que se fecha sobre si mesmo).
Um alfajor.

(Junta um texto tipo cursiva, como uma série de varinhas e). Meu menino come alfajor.

(Desenha cinco traços verticais).
Paus.

(Junta uma escrita tipo cursiva, com traços tipo e e tipo n).

Edith e Roxana já têm uma maneira de escrever bem diferenciada do desenho. Caberia perguntar-se se estas crianças usam o desenho como "escapatória" a respeito da escrita. Os dados que possuímos nos levam a preferir esta função interpretativa. Assim como antes (Capítulo 2) vimos que a imagem não ficava totalmente excluída do que "é para ler" e podia funcionar como um complemento do texto; e da mesma maneira que, lendo um texto acompanhado de uma imagem (Capítulo 2) assinalamos que num primeiro nível a criança, passando do texto à imagem e da imagem ao texto com a maior fluidez, aqui também aparece o desenho *como que provendo um apoio à escrita, como que garantindo sua significação*. A aparição da representação gráfica do objeto nos parece significativa, já que não está sugerida por nós (nossas intervenções, tratando de ver se a criança distinguia desenhar ou escrever, funcionavam melhor em sentido contrário). Em Roxana, particularmente, o desenho, que sempre precede a escrita, pareceria funcionar como uma garantia da significação desta última: como se a escrita sozinha não pudesse "dizer" tal ou qual coisa, mas emparelhada com o desenho pode servir para "dizer" o nome deste. Este emparelhamento pode levar, às vezes, a uma tentativa de inserir a escrita dentro do desenho, como ocorre com David (5a CB):

Queres escrever?
É o mesmo?

O que diz?
Diz ou está desenhado?
Sabes escrever "casa"?

Desenho?

Não. Eu não sei fazer desenhos. Eu sei fazer uma casa (desenha uma casa com uma árvore; acrescenta a fumaca que sai da chaminé).

Aqui? Fumaca.
Está desenhado.
Vamos ver se sai... aqui dentro... (faz grafismo tipo cursiva dentro da casa. Cf. ilustração 2; há uma proximidade mar-

cante entre esses grafismos e os correspondentes à representação simbólica da fumaca).

Uma limitação de nossa técnica – que talvez seja parcialmente responsável pela aparição de tais desenhos – é que, pedindo à criança que escreva substituindo os isolados e, em seguida uma oração, agíamos com a suposição de que essas palavras podem ser escritas sem ter indagado previamente a opinião da criança a respeito. Depois do que vimos no Capítulo 4, relativo à diferença de *status* das diversas classes de palavras em relação à escrita, esta objeção nos parece válida. Assim, classes que estamos realizando atualmente, procuramos explorar mais a fundo este problema.

Em todos os exemplos que analisamos, correspondentes a este primeiro nível o tipo de escrita-modelo é a cursiva. Assim, escrevem um total de seis crianças de nossa amostragem (três de 4a CB, um de 5a CB e dois de CM, de 5 e 6 anos). Porém, a escrita-modelo também pode ser a imprensa. Neste caso, estamos na presença de grafismos que se aproximam dos números ou das letras. Liliana (5a CB), tanto como Diego (4a CM), apresentam caracteres mesclados (além de múltiplas inversões). Simplificação e modificações na orientação dos caracteres são a regra. L. Lurçat também o demonstra (Elena tem então 4;1):

As primeiras letras, ainda que muito alteradas, distinguem-se dos híbridos anteriormente utilizados na imitação da escrita (...). As esquematizações são frequentes: as letras são reduzidas a seus elementos, barra e círculo, barra e dois círculos; aparecem ângulos, retângulos e triângulos que se substituem às letras. Quando as letras são identificáveis, as inversões de orientação aparecem (p. 87).

As razões da aparição simultânea de letras e de números já foram expostas no Capítulo 11. No que se refere à modificação da orientação espacial dos caracteres, neste nível e em níveis subsequentes, assinalamos que não pode ser tomada como índice patológico (prenúncio de dislexia ou disgrafia), mas como algo totalmente normal. Não somente normal como também, em alguns casos, tais inversões são voluntárias, e testemunham um desejo de exploração ativa dessas formas dificilmente assimiláveis. Assim, por exemplo, Cynthia (5a CM) escreve-nos todos os números que conhece, uma vez com a orientação correta, e outra invertendo as relações direita/esquerda ou em cima/abaixo. Essas inversões são voluntárias, algumas aparentemente gratuitas, e outras motivadas: assim quando inverte as relações esquerda/direita ao número 2, diz que assim serve para fazer um pato; quando inverte as relações em cima/abaixo no número 9, explica-nos que, na nova posição, não é mais o 9, mas sim o 6.

Que o modelo de escrita escolhido seja a cursiva ou a imprensa, parece pouco importante para que um dos traços distintivos de nossa escrita já apareça: a *ordem linear*. (Somente Diego – 4a CM – usa, na primeira entrevista, de uma maneira

- A113 = Marisela.
 A311 = Romero (seu sobrenome).
 A31 = Sílvia (sua irmã).
 A311 = Carolina (sua mãe).
 A131 = papai (*papai*).
 A11C = urso (*urso*).
 A113 = cachorro (*perro*).

Está claro que a combinatória não é exaustiva por duas razões: primeiro, porque Marisela começa sempre com a mesma letra (o A não está sujeito a variações de ordem, e talvez funcione, como em outros casos que logo veremos, como indicador simbólico de começo de escrita); segundo, porque Marisela não tem nenhum método para comparar entre si escritas que não sejam espacialmente próximas (em outras palavras, para saber quais das combinações possíveis já foram realizadas). Porém, a intenção de usar as permutas na ordem linear para expressar diferenças de significado, mantendo constante a quantidade e a existência de variedade, é indubitável.

Valeria faz algo semelhante:

- Aron = sapo.
 Aorn = pato.
 Laon = casa.
 Raol = mamãe sai de casa. (*mamá sale de casa*)

Finalmente Romina é talvez quem mais exaustivamente explora as possibilidades de permuta na ordem linear, com um registro de formas gráficas extremamente limitado. Ainda que se negue posteriormente a interpretá-las, propõe como escritas diferentes entre si as seguintes:

- RIOA
 OAIR
 AROI
 OIRA

Parece-nos que casos como estes são particularmente instrutivos para apreender a eventual contribuição do desenvolvimento da escrita ao progresso cognitivo. Tratando de resolver os problemas que a escrita lhe apresenta, as crianças enfrentam, necessariamente, problemas gerais de classificação e de ordenação. Descobrir que duas ordens diferentes dos mesmos elementos possam dar lugar a duas totalidades diferentes é uma descoberta que terá enormes consequências para o desenvolvimento cognitivo nos mais variados domínios em que se exerça a atividade de pensar.

No curso deste desenvolvimento, a criança pode ter tido a oportunidade de adquirir certos modelos estáveis de escrita, certas *formas fixas* que é capaz de reproduzir na ausência do modelo. Destas formas fixas, o nome próprio é uma das mais importantes (se não for a mais importante). Falamos de formas fixas porque, como veremos, a criança desde nível tende a rejeitar outras possíveis escritas

de seu nome que apresentem as mesmas letras, mas em outra ordem. Porém, a correspondência entre a escrita e o nome é ainda *global e não analítica*: à totalidade que constitui esta escrita faz-se corresponder outra totalidade (o nome correspondente), mas as partes da escrita ainda não correspondem a partes do nome. Cada letra vale como parte de um todo e não tem valor em si mesma. (Isto se verá mais claramente quando analisemos em detalhe as condutas relativas ao nome próprio).

O que é importante aqui ressaltar é que a aquisição de certas formas fixas está sujeita a contingências culturais e pessoais: culturais, porque uma família de CM oferece, com maior frequência, contextos para essa aprendizagem (ainda que não seja mais do que pelo simples fato de escrever o nome da criança em seus desenhos, para identificá-los); e pessoais, porque, às vezes, a presença de um irmão maior, que começa a escola de ensino fundamental, costuma ser um fator de inciação compensador de outras inciações culturais ausentes.

Mas também é importante observar que a partir desta aquisição (possibilidade de reproduzir um certo número de formas gráficas fixas e estáveis) aparecem dois tipos de reações de signo oposto: a) bloqueio e b) utilização dos modelos adquiridos para prever outras escritas. Vamos analisá-las separadamente.

O bloqueio parece responder ao seguinte raciocínio: se aprende a escrever, copiando a escrita de outros; na ausência do modelo, não há possibilidade de escrita. Por exemplo, Eugénia (4a CM) conhece somente a inicial de seu nome (diz "uma que tenha todos os risquinhos iguais", enquanto desenha um E com seis linhas horizontais paralelas); porém, diz "eu sei escrever papai e Laurinha", e o faz em maiúsculas de imprensa assim: PAPAÍ, LAURA. Ela se nega a escrever qualquer outra coisa com o seguinte argumento: "Não sei. Nenhuma coisa que não me ensine minha mamãe, não sei". (Na segunda entrevista, Eugénia nos diz que sabe escrever Ana. Começa escrevendo AM, detém-se e objeta: "Falta outra letra, a, para por Ana", e a acrescenta: AAM; mas, tampouco está satisfeita, e dizendo "um erre primeiro", acrescenta M, de tal maneira que o resultado final é MAAM, obviamente uma tentativa de reprodução de MAMMÁE (*mamá*). O que acontece é que Ana é o nome de sua mãe, e Eugénia, como muitas outras crianças, crece e tanto o nome próprio como o nome genérico de mãe podem ser lidos na mesma escrita.)

Roxana (5a CB) sabe escrever mamãe em cursiva e papai em maiúsculas de imprensa, mas se nega a escrever qualquer outra coisa com o seguinte argumento: "Minha mamãe fez assim para saber as coisas, primeiro ela fez tudo para mim e deu-me uma folha e o fiz tudo eu", aludindo, obviamente, a uma situação de cópia de modelos escritos.

Marina (5a CM) sabe escrever seu nome em maiúsculas de imprensa e papai em cursiva, e tampouco se arrisca a escrever outros nomes, ainda que esteja sempre disposta a copiar nossas próprias escritas (assim, copia espontaneamente, mas em espelho, GATO e CACHORRO).

O bloqueio pode ser profundo (manifestando uma alta dependência do adulto e uma concomitante insegurança a respeito de suas próprias possibilidades) ou

simplesmente momentâneo (na situação com o experimentador ou por um certo tempo). Um exemplo deste último nos dá Laura (5a CB). Quando lhe perguntamos o que sabe escrever responde assim: "mamãe, papai, urso, Laura. Laura me ensinou minha mamãe, e papai, urso e mamãe aprendi eu de um livrinho para começar a ler". A diferença de origem de seus conhecimentos se reflete na diferença de letra: escreve Laura em maiúsculas de imprensa e o resto em cursiva (corretamente, exceto para papai (papá) que se converte em "popó"). Negase a escrever as outras palavras que lhe propomos, porque "isso não aparece no meu livrinho". É interessante notar - a respeito do que em seguida veremos - que Laura, na situação de ler palavras acompanhadas de uma imagem, afirma que diz "urso" num texto em que diz brinquedos, em cursiva; porém, que está junto com a imagem de um urso de brinquedo; quando lhe perguntamos se ela sabe escrever urso, nos responde: "Eu sei escrever de outra maneira", e escreve urso corretamente, em cursiva. Finalmente, na segunda entrevista com Laura, conseguimos romper o bloqueio: ela escreve *ataao*, em cursiva, para representar "minha menina toma sol", usando assim as letras conhecidas para antecipar uma nova escrita (ver Figura 6.6).

A utilização dos modelos conhecidos para prever novas escritas compartilha as características das escritas de nível precedente: quantidade fixa de grafias e variedade de grafias. Somente difere do precedente em que as letras são facilmente identificáveis (salvo raras exceções) e em que as disponibilidades de formas gráficas é maior. Exemplos:

Mario (5a CM) sabe escrever corretamente seu nome, papai e mamãe em maiúsculas de imprensa. Mantém uma quantidade constante de quatro grafias para todas suas escritas:

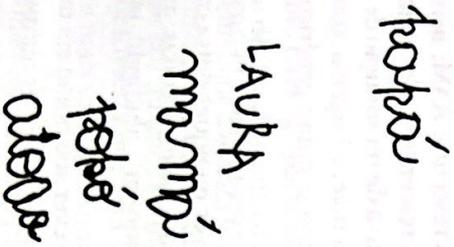


FIGURA 6.6 Exemplo de escrita. Laura (5a CB).

- OMOP = urso. (oso)
 - MOPB = menino. (nene)
 - OMPB = sapo. (sapo)
 - OPBI = minha menina toma sol. (mi nena toma sol)
- Rafael (6a CM) sabe escrever corretamente seu nome em maiúsculas de imprensa, mas conhece, além disso, outras letras e propõe:
- SAIFAR = papai. (papá)
 - MRAFRS = menino. (nene)

Mantém, assim, um número constante de seis letras, número igual ao das letras de seu próprio nome.

Martin (5a CM, ver Figura 6.7) sabe escrever, sempre em maiúsculas de imprensa, seu nome, papai (escrita em espelho de direita para esquerda) e mamãe (mamã) (= MIMI, pelas confusões típicas entre as vogais, tomadas como mutuamente substituíveis por formar um conjunto, e as alternâncias próprias à escrita

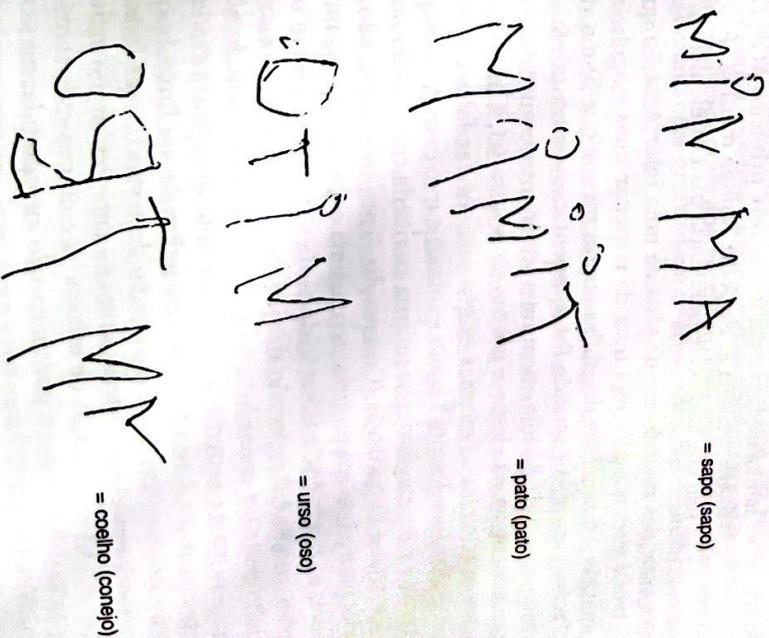


FIGURA 6.7 Exemplo de escrita do nível 2. Martin (5a CM).

deste nome). A partir desses modelos, Martín, conservando um número fixo de 4 ou 5 grafias, propõe:

MINMA = sapo.
MIMIT = pato.
OTIM = urso.
OBTMN = coelho. (*conejo*)
MILTE = minha menina toma sol.

Gustavo (5a CM) sabe escrever seu nome em maiúsculas de imprensa: PAPAÍ (papá), com a mesma letra; porém, com alterações da ordem (= APAP), e mantém com uma mistura de cursiva e de imprensa. Sobre o modelo das letras de imprensa, propõe:

GAELF = sapo (iê "sa-po", mas sem correspondência entre fragmentos).
GEVAO = pato (lê "pa-to", idem).
MNEO = gato (lê "ga-to", idem).
RLEO = urso (escreve primeiro RLE, olha o resultado e objeta "com três letras não diz nada", e junta o; lê o-so ("ur-so"), idem).
AOVE = minha menina toma sol (escreve primeiro AOV, como antes, e logo acrescenta E; em A diz "minha menina" e no E diz "sol", sem que haja correspondência para os elementos centrais).

Estes exemplos nos colocam na pista de uma interpretação que se impõe: até aqui temos visto que a criança trata de respeitar duas exigências, a seu ver básicas, que são a quantidade de grafias (nunca menor que 3) e a variedade de grafias. Porém, ocorre que quando lhe apresentamos outra tarefa, não já a de escrever algo, mas a de decidir – sem interpretar formosamente – quais coisas escritas podem dar ou não lugar a um ato de leitura (cf. Capítulo 2, parte 1), encontramos exatamente as mesmas exigências: que faz falta certa quantidade mínima de grafias (geralmente 3 como mínimo) e que essas grafias sejam variadas. Reencontrar essas exigências na própria escrita da criança não faz nada mais do que reforçar sua importância (Gustavo diz "com três letras não diz nada", empregando, para julgar sua própria escrita, uma expressão que temos escutado repetidas vezes na tarefa de classificação de cartões.) Como esta exigência é puramente interna, isto é, é a expressão das ideias infantis sobre a escrita (já que nenhum adulto pode ter ensinado que palavras tais como "em/de/o/a/e/ê", etc. não se leem, nos parece extremamente importante tê-la encontrado nos mais diversos contextos, o que é, na nossa opinião, índice da sua força.

Para terminar, ressaltamos que a aquisição de certas formas fixas e estáveis que podem servir de modelos de outras escritas é – fato previsível – mais frequente em CM do que em CB, em função de influências culturais exteriores à própria criança, e de pautas culturais que já podem ter sido incorporadas no período pré-escolar. Porém, além disso, assinalamos que a regra geral é uma *preeminência marcadamente escrita em maiúsculas de imprensa sobre a cursiva*. Proeminência em dois sentidos: primeiro, porque as formas estáveis em maiúsculas de imprensa precedem majori-

ariamente, no total da amostragem, as formas em cursiva, indicando claramente a origem extracurricular deste conhecimento (já que, recordemos, na Argentina, a letra escolar é a cursiva); segundo, porque a qualidade da escrita é nitidamente superior em imprensa do que em cursiva (em termos de semelhança com o modelo reproduzido). L. Lurçat assinala também este fato, indicando que sua filha aos 4 anos e meio é capaz de copiar corretamente várias palavras em imprensa, mas não em cursiva, na qual essas mesmas palavras "são rapidamente deturpadas", e conclui: "a precedência do modelo em caracteres de imprensa parece clara" (p. 90).

NÍVEL 3 – Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes.

A mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

A hipótese silábica pode aparecer tanto com grafias ainda distantes das formas das letras como com grafias bem diferenciadas. Neste último caso, as letras podem ou não ser utilizadas com um valor sonoro estável. Vamos analisar cada uma dessas variantes.

Que a hipótese silábica possa aparecer sem que haja grafias suficientemente diferenciadas é absolutamente surpreendente. Porém, há, pelo menos, um caso nítido: Erik (5a CB) usa somente formas circulares, fechadas ou semifechadas, às quais, ocasionalmente, acrescenta uma linha vertical (dando como resultado algo próximo a P). Com essas formas, e trabalhando com caracteres separados entre si, Erik propõe dois caracteres para "sapo" (lido silabicamente como "sa-po" enquanto vai mostrando, fazendo uma clara correspondência: para cada grafia, uma sílaba); escreve também dois caracteres para "urso" (oso) (lido silabicamente "ur/so" como antes); porém, escreve três caracteres para "patinho" (lido como "pa/ti/nho" com o mesmo método de correspondência). (Cf. Figura 6.8.)

Um exemplo de uso da hipótese silábica com grafias diferenciadas, mas sem utilizar as letras com valor sonoro estável, oferece-nos Javier (4a CB), o qual escreve assim: AO é "sa/po" e PA é "ur/so" (oso). (Cf. Figura 6.9.) A escrita de "sapo" como AO poderia fazer pensar numa escrita silábica baseada em correspondência estável das vogais, mas, no contexto total dos textos escritos produzidos por Javier, não há traços disso (assim, o A aparecerá frequentemente e assumirá os mais diferentes valores sonoros).

Pelo contrário, há outros casos (todos eles de 6a CM) em que a mesma escrita ("sapo" como AO) adquire outra significação graças à estabilização do valor sonoro de algumas letras e, muito particularmente, das vogais. Fucundo, que sabe escrever corretamente seu nome, escreve "pau" como AO, e escreve outro A como

Se bem que as vogais em sua representação escrita têm valor estável como em todos esses exemplos, também é certo que podem funcionar como representação de qualquer sílaba na qual essas vogais apareçam. Nossos dados são insuficientes para responder à pergunta equivalente no que diz respeito às consoantes antes.

Um ponto interessante é o seguinte: estas quatro crianças de 6a CM às quais estamos nos referindo utilizam a hipótese silábica para escrever as palavras que lhes propomos, apesar de que todas elas sabem escrever corretamente o próprio nome e outras palavras (como "mamãe" e "papai"). Cabe, então, perguntar-se como é possível que tal coisa ocorra. O certo é que estamos frente a um caso evidente de conflito potencial entre noções diferentes que levam a resultados contraditórios: por um lado, as formas fixas, promovidas por estimulação externa e aprendidas como tais, com uma correspondência global entre o nome e a escrita; pelo outro lado, uma hipótese construída pela criança ao tentar passar da correspondência global para a correspondência termo a termo, que leva-a a atribuir valor silábico a cada letra. Como veremos a propósito da leitura do nome próprio, a coexistência de formas fixas de escrita com a hipótese silábica é fonte de múltiplos conflitos da maior importância para o desenvolvimento posterior do processo do qual nos ocupamos.

Quando a criança começa a trabalhar com a hipótese silábica, das características importantes da escrita anterior podem desaparecer momentaneamente: as exigências de variedade e de quantidade mínima de caracteres. Assim, é possível ver aparecer novamente caracteres idênticos (por certo, quando ainda não há valor sonoro estável para cada um deles) no momento em que a criança, demasiado ocupada em efetuar um recorte silábico da palavra, não consegue atender simultaneamente a ambas as exigências. Porém, uma vez já bem instalada a hipótese silábica, a exigência de variedade reaparece. (Cf. a escrita de Erik e o caso de Facundo, já aludido, quando evita a escrita AA como representação de "mapa".)

No que diz respeito ao conflito entre a quantidade mínima de caracteres e a hipótese silábica, o problema é ainda mais interessante, em virtude de suas consequências. Trabalhando com a hipótese silábica, a criança está obrigada a escrever somente duas grafias para as palavras dissilábicas (o que, em muitos casos, está abaixo da quantidade mínima que lhe parece necessária), e o problema é ainda mais grave quando se trata de substantivos monossílabos (pouco frequente em espanhol, ainda que "sol" e "sal" constituam conhecidos exemplos das palavras iniciais na aprendizagem tradicional). O exemplo mais claro de conflito encontramos num menino de 5 anos, interrogado no México: ele desenha um automóvel, e logo lhe sugerimos que escreva "carro" (a denominação habitual no México); o menino escreve quatro letras AEIO e, quando lhe pedimos que leia o que escreveu, diz "ca/trro", mostrando somente AE; perguntamos, então, "e aqui?", mostrando as restantes; ele vacila e logo diz "motor", mostrando 10 (em seu desenho o motor do automóvel era bem visível por transparência, e a essa parte do desenho, havia dedicado a maior atenção). Não resta dúvida de que aqui estamos na

presença de um conflito cognitivo: em virtude da exigência de quantidade mínima de caracteres (quatro, para este menino) chega a certo resultado; em virtude da hipótese silábica que utiliza quando lê, encontra-se com um "excedente", que é preciso interpretar, já que não o pode eliminar (ficaria com somente duas letras, e com duas letras "não se pode ler"). Tratando de interpretar essa "sobra", vemos reaparecer, neste menino, uma das condutas que no Capítulo 4 caracterizamos como condutas de tipo F: quando no texto se encontra uma "sobra", se faz a hipótese de que estão escritos outros nomes, pertencentes a objetos congruentes com a significação total. No caso da oração "papai chuta a bola", víamos aparecer interpretações, tais como "cancha", "jogadores", "arco", "cadeira". Aqui vemos aparecer "motor", uma parte inerente ao objeto, algo que "vai com o automóvel", necessariamente, algo a que aludimos implicitamente quando o nomeamos.

Já quando as letras começam a ser usadas com um valor silábico fixo, o conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima adquire novas características. Isabel (6a CM) o resolve de uma maneira muito original, intercalando a letra U, como "elemento coringa", e sem dar-lhe valor sonoro:

AUO é "pato"

IEAOAUO é "minha menina toma sol" (mi nena toma sol) (vai realizando uma correspondência silábica perfeita, utilizando as vogais; quando chega a "sol", em lugar de escrever simplesmente o *o*, escreve UO).

TUE é "mate". A escrita é acompanhada das seguintes verbalizações: "não sei fazer o te. Ah, sim! (escreve T). Minha mamãe, com essa letra, põe 'tá' para o telefone. Tem que juntar u (escreve U). Falta o e (escreve E)".

Antes de passar ao nível seguinte, é preciso ressaltar três pontos importantes:

- Já assinalamos, a propósito do reconhecimento de letras individuais (Capítulo 2) que uma das primeiras maneiras estáveis de identificar as consoantes consistia em *outorgar-lhes um valor silábico em função do nome a que pertencem* (assim, vimos como G é "o gu" para Gustavo; F é "o fe" de Felisa, etc.). Isto, obviamente, também pode ocorrer com as vogais, mas ali não podemos testar a presença da hipótese silábica, já que as vogais constituem sílabas por si mesmas. Neste Capítulo, pelo contrário, vimos que A pode representar "pa", "ma" ou "sa", em função do nome que se deseja escrever.
- A hipótese silábica é uma construção original das crianças que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto. Não somente pode coexistir com formas estáveis aprendidas globalmente (Isabel, por exemplo, sabe escrever MARIA, PAULO, MAMÃE e PAPAI; porém, utiliza a hipótese silábica para o resto), mas que pode aparecer quando ainda não tem letras escritas no sentido estrito (como é o caso de Erik).
- Quando passamos da escrita de substantivos à escrita de orações, a criança pode seguir usando a hipótese silábica (casos de Isabel, Mariano e

Juan, já citados), ou passar a outro tipo de análise, mas buscando sempre as unidades menores que compõem a totalidade que se tenta representar por escrito. Em outras palavras, a análise linguística da emissão depende da categorização inicial: quando se parte de uma palavra, trabalha-se com seus constituintes imediatos (as sílabas); quando se parte de uma oração, trabalha-se com seus constituintes imediatos (sujeito/predicado ou sujeito/verbo/complemento).

Erk (5a CB) (ver Figura 6:8) propõe sistematicamente tantos caracteres circulares como sílabas para os nomes, escreve algo assim como OOC para "minha menina/toma/sol".

Atílio (5a CB) escreve 000 para "minha menina toma sol" e algo assim como P65 (com o 5 em rotação de 90° para a direita) para "o sapo/olha/a flor".

Javier (4a CB, ver Figura 6:9) utiliza regularmente duas letras para os nomes disslabos, e também duas para as orações, porque faz um recorte em sujeito/predicado. Assim, escreve OA para "minha menina/tomando sol" e OW (na realidade, W é um 3 invertido) para "os meninos brincam com a bola". Neste último caso, quando lê sua escrita, o faz assim: "os meninos (O)/brincam (sem mostrar nada)/com a bola (W)".

NÍVEL 4 – Passagem da hipótese silábica para a alfabética. Vamos propor, de imediato, nossa interpretação deste momento fundamental da evolução: a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá "mais além" da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafemas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito).

O conflito entre a hipótese silábica e as formas fixas recebidas do meio ambiente se evidencia com maior clareza no caso do nome próprio. Antecipando-nos ao que veremos na parte seguinte, é preciso mostrar aqui alguns dados para que se compreenda a importância desse fato. María Paula (4a CM) nos oferece um excelente exemplo. Tratando de compor seu nome em letras móveis, realiza a seguinte sequência, que se desenvolve com uma só intervenção do experimentador:

(Coloca um M e um P, bem separados entre si) "O pe, vai em Ma-rí-a-Pa, Paula". (Referindo-se ao M, acrescenta) "María, o i, falta o i".

(Acréscena A e I junto ao M) MAI P. (O experimentador lhe apresenta um R e lhe pergunta se vai no seu nome.) "O erre? Sim. Ma-rí-a-Pa-U-ia; não sei não vai. Não vê? María Paula".

(Busca um L e o acrescenta): MAI P L (sobre cada uma das letras dessa configuração lê assim): "Ma (M)-rí (A), o i (I); Paula (P), o i/(L)". (Logo segue refletindo para si): "pau ... ia a; pau ia ou María Paula (acrescenta um U e troca o L de lugar): MAI LPU".

(Reflete sobre esta última configuração, troca de lugar o L e introduz outro A): MAI L PAU.

(Reflete novamente e diz, silabeando sobre cada uma das letras iniciais): "Ma (M)-rí(A)-a (I); este "ele" não se encontra aqui".

(Troca de lugar o L e o segundo A introduzido, e lê assim): MAIA P U L. ma/rí/a pa/u/ia ... o a, falta o a".

(Porém, no lugar de introduzir outro A, tira um dos A do primeiro nome e lê assim):

MIA
"ma/rí/a ... não!" (corrige):
MAIA

"m/a/rí/a".

(Hesita durante longo tempo entre uma interpretação silábica ou fonética das duas letras iniciais; várias vezes põe e tira o A que segue imediatamente ao M; quando lhe restam somente três letras, tem tantas letras quanto sílabas; porém, está obrigada a deixar de lado a imagem visual do nome, na qual sabe que se encontram MA como as duas letras iniciais; quando introduz este A, tem duas maneiras de ler o resultado, e ambas lhe resultam insatisfatórias; ou tomar duas letras para a primeira sílaba e somente uma para as restantes, ou realizar uma leitura que começa sendo fonética e prossegue como silábica – "m/a/rí/a".)

(encontra uma solução de compromisso):

M MAIA PUL
"ma/m/a/rí/a Pa/v/l ... la".

(Resultado também insatisfatória e volta a MAIA PUL, com a impressão de que María está escrito certo, mas Paula está incompleto.)

Resumindo a série de escritas de María Paula com as leituras correspondentes temos:

M	P	"o pe, vai em Ma/rí/a/pa, Paula".
MAI	PL	"María, o i, falta o i".
MAI	LPU	"Ma/rí/a i; Paula, o l".
MAI	PAU	"Ma/rí/a; este "ele" não se encontra aqui".
MAIL	PAU	"Ma/rí/a/Pa/u/ia ... o a, falta o a".
MAIA	PUL	"Ma/rí/a ... não!
MIA	PUL	"M/a/rí/a".
MAIA	PUL	"Ma/m/a/rí/a Pa/v/l ... l-a".
MM/MAIA	PUL	
MAIA	PUL	

Apresentamos com detalhes – ainda que de maneira resumida – esta longa série de tentativas de escrita do nome próprio, porque nos parece extremamente ilustrativo para compreender a quantidade de noções que a menina trata pensosamente de coordenar: na base, há uma hipótese silábica, que exige tantas letras como sílabas (por isso, a escrita de “Martia” passa pensosamente de 3 a 4 letras, por isso mesmo a escrita de “Paula” nunca supera as 3 letras, e isso graças à dissociação entre as duas vogais da primeira sílaba). A hipótese silábica entra em contradição com o valor sonoro atribuído às letras quando MAI é a escrita de “Marfa”, visto que neste caso se lê a sílaba “rĩ” sobre um A e a sílaba “a” sobre um I; esta contradição se resolve com a escrita MIA. Porém, a escrita MAI é mais próxima da imagem visual do nome que a escrita MIA, por causa da força paricular das duas letras iniciais. O longo período de dúvidas entre MALA e MIA tem um breve momento de resolução, quando se tenta MMALA, que apresenta a vantagem de dobrar os dois valores potenciais de M (“ma” e “m”); porém, a desvantagem de distanciar-se novamente da imagem visual do nome que exclui dois M iniciais. (Assinalamos que M também é “eme” para esta menina, como P é “pe” e L é “le”, sem que se origine nenhum conflito deste fato.)

O conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres torna-se mais evidente quando se trata da escrita de nomes para os quais a criança não tem uma imagem visual estável:

Pablo (6a CM) que trabalha basicamente com a hipótese silábica, consegue escrever “mesa” como EZA.

Gerardo (6a CM) em plena transição entre a hipótese silábica e a escrita alfabética propõe:

MCA = “mesa” (mesa)
MAP = “mapa” (mapa)
PAL = “pau” (palo)

Carlos (6a CM) no mesmo nível que Gerardo, escreve assim:

PAO = “pau” (paio)
SANA = “Susana”, mas logo corrige para SUANA.
SAB = “sábado”, mas logo corrige para SABDO.

Quando passamos da escrita de nomes para a escrita de orações, a alternância do valor silábico ou fonético para as diferentes letras torna-se manifesta: *Carlos* escreve “pato” da mesma maneira que “pau” (palo):

PAO OMSO = “o pato/toma sol”. (el pato toma sol)

Gerardo também utiliza o espaço para separar sujeito/predicado:

MINENA TOMCSO = “minha menina/toma sol” (mi nena toma sol) (po-
rém, é de se registrar que TO é dado pelo experimentador, por pedido de
Gerardo que pergunta “Qual é o to?”).

Martin (6a CM) escreve “pato” como PO, mas reconhece que falta algo. A
escrita da oração “minha menina toma sol”, com a leitura subsequente, é
esta:

NI N APO MAS

“*mi/ine/nal/to/mas*” ... não me lembro” (isto é, “não sei como continuar”).

Miguel (6a CM) defronta-se com os mesmos problemas; porém, ainda com
outros mais quando tenta escrever a mesma oração:

MINAT é lido como “*mi/ine/nal*...leva o”; acrescenta OL assim:

MINAT OL, com plena consciência de que falta algo no meio; no entanto,
refletindo sobre isso, muda de hipótese, como se o único que realmente tives-
se que escrever, neste caso, fosse menina (nena) e “sol”, e termina assim:
MINATENAOL, na qual a parte acrescentada ENA significa “*nena*” (me-
nina) e o final OL significa “sol”.

Quisemos apresentar vários exemplos para que se perceba claramente a ex-
traordinária riqueza deste momento de passagem e o difícil que se torna, para a
criança, coordenar as múltiplas hipóteses que foi elaborando no curso dessa evolu-
ção, assim como as informações que o meio forneceu. A criança elaborou duas
ideias muito importantes, que resiste – e com razão – em abandonar: que faz falta
uma certa quantidade de letras para que algo possa ser lido (ideia reforçada agora
pela noção de que escrever algo é ir representando, progressivamente, as partes
sonoras desse nome), e que cada letra representa uma das sílabas que compõem o
nome. O meio ofereceu um repertório de letras, uma série de equivalentes sonoros
para várias delas (equivalentes sonoros que a criança pôde facilmente assimilar
para as vogais, que constituem de per si sílabas, mas que necessariamente assimila-
ram de uma maneira deformante no caso das cosonantes), e uma série de formas
fixas estáveis, a mais importante das quais é, sem dúvida, o nome próprio.

Quando o meio não provê esta informação, falha uma das ocasiões de con-
flito: isso vemos as crianças de CB chegarem até o nível da hipótese silábica, mas
não além disso.

Mas o meio, de per si, não pode criar conhecimento. É assim com várias
crianças de CM, as quais apesar da estimulação do meio, aprendem algo diferen-
te do que o meio supõe. Alejandro (6a CM) é um exemplo eloquente: sabe escre-
ver seu nome em maiúsculas de imprensa e “mamãe” (mamã) e “papai” (papá)

N. de T. Como se pode observar, estamos dando em todos os casos entre parênteses a versão origi-
nal em espanhol. Nos casos em que não há parênteses é porque o português corresponde ao espa-
nhol. A escrita das crianças tem sido respeitada idêntica ao original.

N. de T. Para que as letras e sílabas correspondessem, a oração não foi traduzida.

em cursiva. Porém, quando vê a escrita "pi", em cursiva, num cartão (da tarefa de classificação de cartões) inicia o seguinte diálogo:

É uma parte de papai, a primeira parte, a de pa.
Outro um, outra concundinha e outro i.

E o que faltou?
(Confronta o cartão *pi* com a escrita anterior da criança *papá* (papai).)

Ah! Me esqueci do i. Se quer, faço de novo. (escreve *pipi*, em cursiva.) Ai diz papai (papá).
Também papai, de outra forma.
Também, de outra forma.

(Propõe *pepe*, em cursiva).
(Propõe *pipi*, em cursiva).
O que diz aqui (*papa* escrita da criança)?
E aqui (*pipi*)?

O que é isto (*mimi* em cursiva)?

Aí papai, mas de uma forma... estranha. Esta é a que todos sabemos, é a mais fácil. Esta (*pepe*) é um pouco difícil, e esta (*pipi*) difficilima.
Mamãe; já estava esquecendo; pensei e me lembrei.
Outra forma de mamãe; essa é a mais fácil (acrescenta acentos sobre ambos os *as*).

E isto (*mamá* - mamãe) em cursiva)?

Mamãe, essa também sei.
Diz mamãe. Todas as formas que tenha *a* tem que pôr isto (= acento). Se não tem não é.

E isto (*meme* em cursiva)?
E isto (*mumu* em cursiva)?

Obviamente, nem os pais nem a professora de Alejandro lhe ensinaram isso. Porém, o que Alejandro crê tampouco é distante a esse ensino do meio. Simplesmente, o que o menino reteve é o que pôde reter e não o que se supunha que deveria reter: "papai" e "mamãe" se compõem de uma alternância de caracteres, e enquanto esta alternância se respeite, pode continuar dizendo "mamãe". Porém, isso sim, como remarca Alejandro: Se escrevemos "mamãe" (mamã) com o *a*, tem que pôr-lhe o acento! (Ressaltamos, nos finais da análise posterior, que isso ocorre numa criança que reconhece por seu nome várias letras e que recita verbalmente, na sua ordem, as vogais, e as dez primeiras letras do alfabeto - ou, como ele diz, do "dicionário").

Finalmente, indiquemos que algumas negativas em escrever podem ser atribuídas às dificuldades próprias a este nível de transição. Gustavo (6a CM) é, sem dúvida, um exemplo de bloqueio por consciência aguda das dificuldades impostas de transpor:

(Sabe escrever GUSTAVO e MAMÃE mas se nega a escrever "papai" (pápá) e "urso" (oso)).

Podes escrever "sapo"?
Com qual começa?
(Oferece cartões com letras para que a procure).
Qual outra vai?
Podes escrever "mapa"?

Uma ou muitas?
Podes escrever "gato"?

Não.
Com o s. Porém não sei escrevê-lo?
Esta é (Z).
Não sei. Por último diz o.
Começa com ma.
MA A
Aqui (espaço vazio) tem que fazer outras letras.
Muitas.
Começa com o a, depois o m; é ao contrário de mamãe. (mamã)
AM
Aqui diz ga; o o é a última.
AM O
(Não sabe o que falta no meio; pensa que talvez outro M).

A esta mesma época pertencem, na nossa opinião, as longas e seguidamente infrutuosas análises sonoras da palavra e as múltiplas perguntas e pedidos de reassseguramento, perguntas que, às vezes, se referem a uma sílaba e, às vezes, a um fonema isolado (a mesma criança pode perguntar "Qual é o lo?" e pouco depois "Qual é o l?")

NÍVEL 5 - *A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a "barreira do código"; compreendeu que cada um dos caracteres dá escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito. Parece-nos importante fazer esta distinção, já que amiúde se confundem as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita. Vanina (6a CM) é um excelente exemplo para compreender o alcance desta distinção:*

Podes escrever "mesa"?
E se não é com "esse"?
Com qual começa *zapalero* (sapateiro)?
E se eu o escrevo com "esse"?
Podes escrever *palo* (pau)?

(Escreve MESA) Creio que vai com "esse".
Com "ze".
Creio que com "ze", não sei bem.
Não acontece nada.
(Escreve PALO) Esta estou certa que vai assim, porque não tem nenhuma, nem outro "pe", nem outro "a", nem outro "ele", nem outro "o", a não ser que seja em cursiva.

220 Ferreiro & Teberosky

Escreva "yo me llamo Vanina" ("eu me chamo Vanina")

Trate de escrever "llover" (chuva)

Que letra é esta (H)?
Para que serve?

Por quê?
E como se lê?

Escreva *huetos*.

E assim? (apa H inicial, fica visível UEVOS).

CIELO - ("céu") O que diz aqui?
Há outra maneira de escrevê-lo?

Podes escrever *cubierto* (TALHER)?

Poderia ser de outra maneira?

Como achas que se pode escrever *examen* (exame)?

(Escreve LLO ME LLAMO VANINA, silabeando, enquanto escreve.) Não estou certa se vai "ELLE" ou com ípsilon (LIO). Com as duas quer dizer o mesmo, só que em diferentes ...

(Escreve LLUBLA, hesita.) Não sei com qual vai (hesita com LL e com B). O "elle" é como *y* (pronúncia rio-platense).

O agá.
Por exemplo, *huetos* (ovos) se escreve com agá antes do u.
Porque se escreve assim.

Quando o leio em *huetos* se diz sempre *huetos*; porém, quando o leio em ... em chapa, se faz *ch*.

(Escreve HUEVOS) Se está comum se na frente se diz "huetos".

Huetos también. O agá é para escrever *huetos*; porém, se tu não sabes que tem o agá e não o pões, também diz *huetos*.

Cielo.
(SIELO) Não sei se vai com "ze" ou com "esse".

(CUBIERTO). Ou com ca (K). Com, "esse" não, porque diria "cubierto".

(QUUBIERTO) O "u" é para que diga K; sem o "u" não diz nada; é uma bola sem o "u".

(ESAMEN). Porém, pode ser também assim (ECSAMEN), ou assim

(EKZAMEN), ou assim (EQUZAMEN).

Quando perguntamos a Vanina como faria para saber qual é a maneira (convencional) de escrever uma palavra, nos diz "perguntaria a mamãe"; ela sabe, porque perguntou à sua mãe quando era pequena; se não, lhe ensinaram na escola".

Parece-nos evidente que Vanina já não tem mais nenhuma dificuldade relativa às leis de composição do código alfabético; todas as suas dificuldades se centram

nas grafias que correspondem a vários valores sonoros ou, inversamente, nas distintas grafias que correspondem a um mesmo valor sonoro. Quando Vanina nos explica que para escrever "palo" (pau) todas as suas dividas desaparecem "porque não tem nenhuma, nem outro pe, nem outro a, nem outro ele, nem outro o, a não *ser* que seja em cursiva", tanto como quando nos apresenta as diferentes escritas possíveis para "cillo" (céu), "cubierto" (talher) ou "examen" (exame), nos está explicando também com a maior clareza qual é a diferença entre a compreensão dos mecanismos internos do código alfabético e as convenções ortográficas.

Gostaríamos, aqui, de fazer uma observação: Vanina não teme cometer erros de ortografia (um temor que é quase "terror" em muitas crianças que iniciam a escola primária). Como ela mesma diz, se se escreve de outra maneira - diferente da convencional - "não acontece nada", ou, no caso do 'agá', "se tu não sabes que tem o agá e não o pões, também diz *huetos*". Em outras palavras, com fins comunicativos, as diferentes formas de escrita poderiam funcionar porque "com as duas quer dizer o mesmo". Entretanto, Vanina sabe que há uma maneira habitual de escrever cada palavra e seguramente não teve maiores dificuldades ortográficas futuras.

Um total de 4 crianças de CM (duas de 5 anos e duas de 6 anos) situam-se claramente neste nível. Todas elas (exceto Vanina) escrevem sem deixar espaços entre as palavras quando se trata de uma oração (isto é, MINHAMENINATOMASOL), e somente quando lhes sugerimos que façam alguma separação, indicam que se poderia separar (como uma eventualidade, mas não como uma necessidade). A única separação que elas propõem é a que consiste em distinguir o sujeito da oração de seu predicado (isto é: MINHAMENINA TOMASOL, ver Figura 6.10).

Todas elas enfrentam problemas ortográficos semelhantes aos de Vanina (Mariano escreve KESO e CAMION (queijo e caminhão), mas aceita também KAMION; Rafael escreve CUEJO para "cuello" (peçoço), etc.).

Todas essas crianças escrevem em maiúsculas de imprensa, o que ressalta, uma vez mais, o caráter extracurricular dessa aprendizagem ("A manuscrita não a sei bem; sei a de imprensa", diz uma; "Não a sei em cursiva", diz outra).

2 - O NOME PRÓPRIO

O nome próprio como modelo de escrita, como a primeira forma escrita dotada de estabilidade, como o protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma função muito especial na psicogênese que estamos estudando.

A escrita de nomes próprios pareceria haver tomado um papel muito importante no desenvolvimento das escritas através da história. Assim, Gelb (1976),

estudando os começos da escrita sumeriana (aproximadamente até 3100 a.c.), sustenta esta interessante tese:

Os sinais utilizados na escrita Uruk mais antiga são claramente sinais verbais limitados à expressão de numerais, de objetos e de nomes de pessoas. Esta é a etapa da escrita que denominaremos *logografia* ou escrita léxica, o que deve ser diferenciado radicalmente da chamada "ideografia". [...]

Nas fases mais primitivas da logografia, torna-se fácil expressar palavras concretas, como uma ovelha pelo desenho de uma ovelha e o sol pelo desenho do sol, mas logo se faz necessário imaginar um método que permita que os desenhos possam expressar não somente os objetos que originalmente descrevem, mas também palavras com as quais podem estar associados secundariamente. Assim, um desenho do sol pode representar secundariamente as palavras "brilhante, branco", mais tarde também "dia"; de igual forma, o desenho de uma mulher e uma montanha significa "moça escrava" – combinação derivada do fato de que as jovens escravas eram levadas, geralmente, à Babilônia das montanhas ao redor.

A logografia deste tipo oferece, por certo, inconvenientes por sua incapacidade para expressar muitas partes da língua e das formas gramaticais; isto, entretanto, não é muito grave, já que o significado que se pretende pode ser entendido com frequência por meio do "contexto de situação", para usar uma expressão introduzida por B. Malinowski, no seu estudo sobre o significado nas línguas primitivas. *Muito mais sérias são as limitações do sistema quanto à escrita dos nomes próprios.* O recurso primitivo dos índios americanos para expressar nomes de pessoas pode ter sido suficiente nas condições tribais, mas não há dúvida de que não podia satisfazer as exigências de grandes centros urbanos como os de Sumer. Numa tribo índia, onde todos se conhecem, é normal que cada indivíduo tenha um nome exclusivo. Nas grandes cidades, apesar da proximidade em que se vive, as pessoas não se conhecem entre si e pessoas muito diversas levam nome igual. Portanto, nos documentos, as pessoas de nome igual necessitam ser identificados com maior detalhe por sua filiação e lugar de origem. Além disso, nomes de tipo índio, como "Búfalo Branco" ou "Urso Grande", que podem expressar-se por escrito com certa facilidade [...] eram relativamente raros entre os sumerianos, enquanto que nomes sumerianos comuns, do tipo de "Enlil-deu-a-vida" são difíceis de expressar com o sistema índio (p. 97-99).

Estas observações levam Gelb à conclusão seguinte:

A necessidade de uma representação adequada para os nomes próprios levou finalmente ao desenvolvimento da fonetização. Isto se acha confirmado pelas escritas asteca e maia, que utilizam só raramente princípio fonético e, em tais casos, quase que exclusivamente para expressar nomes próprios. [...]

A fonetização, portanto, surgiu da necessidade de expressar palavras e sons que não podiam ser indicados apropriadamente com desenho ou combinações de desenhos (p. 99; os grifos são nossos).

Quisemos citar Gelb extensamente pela clareza de sua argumentação. Quando Gelb fala da passagem à "fonetização", não se refere ainda à utilização de caracteres convencionais com valor sonoro estável (como nossas letras), mas ao princípio seguinte: usar as identidades ou semelhanças sonoras entre palavras para representar novas palavras, como seria o caso de usar um desenho que representa um "palo" (pau) combinado com outro que representa o mar, para expressar "palomar" (pombal), ou o desenho de um sol com o de um dado que expressa "soldado". Está claro que nestes casos o que se escreve não leva ao significado vinculado com o objeto e, por isso, como afirma Gelb, difere radicalmente da "ideografia" – mas sim à sonoridade do nome correspondente. Gelb afirma que, uma vez introduzido, este princípio de "fonetização" desenvolve-se muito rapidamente, exigindo progressivamente a convenção das formas empregadas, uma correspondência estável entre sinais e valores silábicos, a adoção de convenções relativas à orientação e direção da escrita, e a necessidade de adotar uma ordem de sinais que corresponda à ordem de emissão na linguagem.

Finalmente, queremos também fazer notar que Gelb rejeita a hipótese de que tenha sido a necessidade de representar os elementos gramaticais (tão difíceis de "desenhar" como as ideias abstratas), o que teria conduzido à "fonetização".

O fato de que a necessidade de indicar elementos gramaticais não teve grande importância na origem da fonetização pode ser deduzido do fato de que, inclusive depois do completo desenvolvimento da fonetização, a escrita deixou durante longo tempo de indicar adequadamente os elementos gramaticais (p. 99).

Este ponto nos parece muito importante, porque também na gênese individual, como vimos no Capítulo 4, a criança não espera senão muito tardiamente que os elementos propriamente gramaticais estejam representados na escrita. Sobre isso, voltaremos mais adiante.

O nome próprio, como dissemos, pareceria funcionar em muitos casos, como a primeira forma estável dotada de significação. Suspeitamos – ainda que não haja dados precisos a respeito – de que uma pauta cultural típica de classe média consiste em prover a criança de ocasiões prematuras para tal aprendizagem. Seja porque os pais marcam com nome e data as reproduções gráficas de suas crianças (desenhos ou pinturas), ou porque marcam a roupa da criança. Porém, além disso, não devemos esquecer que todas as crianças de nossa amostragem frequentam jardins de infância (ou o primeiro ano do ensino fundamental), e que, na Argentina, onde o uso do avental escolar é a normal geral, pede-se aos pais que marquem quem esse avental com o nome da criança para evitar confusões.

No momento em que as interrogamos, muitas crianças sabiam escrever seu nome corretamente, e sempre em caracteres de imprensa maiúscula. Porém, as diferenças sociais são evidentes neste ponto, como mostra a tabela a seguir:

	Escrita	
	aproximada (algumas letras)	Não sabem
Escrita correta	4	7
4a CM	1	2
5a CM	13	-
6a CM	19	7
4a CB	1	5
5a CB	5	9
6a CB	-	

Se bem que aos 4 anos ambos os grupos se pareçam, visto que a maioria das crianças dessa idade não sabe ainda escrever seu nome, independentemente da origem social, aos 5 anos as diferenças são marcantes, e aos 6 anos são maçãs: todas as crianças de CM sabem escrever seu nome (exceto uma que conhece somente algumas letras), enquanto que nenhuma de CB sabe escrever o nome. A diferença entre os grupos de 5 e 6 anos CB se deve, na nossa opinião, ao seguinte fato: as crianças de 6 anos interrogadas não tinham frequentado antes, na quase totalidade dos casos, o jardim de infância. Fora de uma estimulação do tipo escolar específica, e na ausência de uma pauta cultural iniciadora, chegam à escola de ensino fundamental não somente sem saber escrever seu nome, mas também sem possuir outras formas gráficas estáveis.

Eclarecemos que, quando a criança não era capaz de realizar por si mesma as grafias, lhe oferecíamos letras móveis para que com elas compusesse seu nome; a criança era incapaz de escrever ou de compor seu nome, tratávamos de ver se podia reconhecê-lo quando nós o escrevíamos.

Visto que, além dos problemas relativos à escrita do nome, interessava-nos saber de que maneira a criança podia proceder a lê-lo, outorgando um valor às distintas partes, acrescentamos na continuação as seguintes situações:

- Oculávamos, por meio de um cartão, uma parte do nome, e perguntávamos se, na parte visível, "diz ainda x" (x = o nome da criança); se a resposta era negativa, perguntávamos "então o que diz?";
- Efeituávamos diversas transformações, modificando a ordem das letras dos nomes; estas novas escritas se realizavam sob a primeira escrita do nome, indicando, ao mesmo tempo, a nova posição de cada letra ("esta ponho aqui, esta aqui", etc.); também perguntávamos aqui se "diz, ainda x" e, em caso negativo, "o que diz?", insistindo em que todas as letras iniciais tinham sido escritas ("todas as do teu nome estão; por que não diz mais x?").

Vamos apresentar agora os resultados relativos à escrita e à leitura do nome próprio (levando em conta que a leitura envolve tanto leitura de partes como do

todo), assim como as reações às transformações do nome. Tentaremos apresentar estes resultados de maneira que resultem comparáveis com os níveis de escrita apresentados na parte anterior.

NÍVEL 1 – A escrita do nome próprio é impossível ou se realiza segundo as características das outras escritas, com um número indefinido ou variável de grafismos de uma tentativa à outra. O nome pode ler-se tanto na escrita da criança como na que o adulto propõe, sem importar que as grafias difiram sensivelmente. Mais ainda: *na mesma escrita pode ler-se tanto o nome como nome e sobrenome completos*, de uma maneira global, sem buscar correspondência entre as partes. Quando somente uma parte do nome fica visível, também ali se pode ler o nome (por indiferenciação entre o valor do todo e o das partes). A única restrição que costuma aparecer é que, se somente uma letra fica visível, já não se pode ler por intervenção da hipótese de quantidade mínima de grafismos, que tão reiteradamente temos visto aparecer. As transformações do nome são, por certo, irrelevantes. Mas uma variante que pode surgir ao ler essas transformações, ou ao tentar ler partes do nome, é a seguinte: *de uma transformação do nome próprio originam-se os nomes de outros membros da família*.

Vejamos alguns exemplos que nos ajudarão a compreender melhor:

Guillermo (6a CB) somente sabe escrever, em cursiva, as vogais que nomeia corretamente. Escrevemos seu nome, também em cursiva, mas não o reconhecemos. Quando somente a parte final do seu nome fica visível, ali diz "mãe", e diz "papai" quando somente a parte central do nome fica visível. A primeira transformação do nome (*Guillermo* ao invés de *Guillermo*) "diz avô", e com as seguintes tenta prosseguir com outros membros da família sem que lhe ocorra quais possam ser.

Silvia (6a CB) tampouco sabe escrever seu nome. Escrevemos em imprensa, e não o identifica:

- Ái diz Silvia. Silvia Pereyra.
 Não, Silvia somente. Silvia somente? Sil-*via* (sem mostrar).
 (SILV / / /) Continua dizendo Silvia? Silvia. Um pouquinho só, porque está tapado.
 E assim (/// IA)? Silvia Pereyra.
 E assim (SILV / / /)? ... Silvia.
 E assim (/// IA)? Silvia.

Alejandra (6a CB) não sabe escrever nem reconhece seu nome. Nós o apresentamos escrito: em qualquer parte de duas letras ou mais – quaisquer que elas sejam – diz seu nome, mas, se somente uma letra fica visível, já "não diz Alejandra". *Flavio* (5a CB) usa sempre a mesma quantidade de caracteres para escrever seu nome, mas não os mesmos: na primeira entrevista, compõe seu nome com letras móveis e resulta 3VE (com o 3 espelhado); na segunda entrevista, ele escre-

ve o seu nome e resulta 500 (com o 5 espelhado). Em ambos os casos, lê globalmente "Favio".

Javier (4a CB) compõe seu nome com letras móveis, sem ter uma antecipação da quantidade necessária. Resulta: NEMBPKUA (com duas inversões de sentido, e sem saber se tem que continuar ou não). Quando lhe perguntamos onde diz Javier, vai mostrando uma por uma cada letra: em cada uma diz Javier e, no todo, também diz Javier. Mostramos a ele a marca de seu avental, onde está bordado seu sobrenome, Baldomiro, e lhe perguntamos o que diz ali. Ele responde que diz "Javier".

Diego (4a CM) compõe seu nome com letras móveis, assim: ZDAZD. Nas partes visíveis do nome não diz "nada", mas nas transformações do nome (com todas as letras visíveis) diz "outro nome, não sei qual diz".

O que resulta dos exemplos apresentados não é, precisamente, uma perfeita homogeneidade de resposta, mas uma variedade de respostas que compartilham certos parâmetros que lhes são comuns. Nenhuma dessas crianças sabe escrever seu nome nem o reconhece quando o vê escrito: quando o escrevem ou o compõem com letras móveis, utilizam uma certa quantidade que não deriva de uma análise do comprimento sonoro do nome correspondente, mas das ideias da criança sobre a quantidade de caracteres necessários para que algo possa ser lido (já que usarão a mesma quantidade para qualquer outra escrita); uma indiferenciação entre as propriedades do todo e das partes (o nome pode ser lido tanto em todas as letras como em cada uma delas, ou em grupos de mais de uma letra) alterna com a ideia de que as transformações do nome podem dar lugar a outros nomes, próximos ao primeiro (isto é, nomes de outros membros da família); finalmente, ali onde está escrito o nome próprio pode-se ler também o nome e o sobrenome. Este primeiro nível está representado em proporções bastante semelhantes aos 4 e 5 anos em CM e CB; não há nenhum exemplo desse tipo no grupo de 6a CM, enquanto que todas as crianças de 6a CB (com uma só exceção) se situam maciçamente neste grupo.

NÍVEL 2 – Começamos por dar um exemplo intermediário entre os níveis 1 e 2, antes de caracterizar este nível.

Débora (4a CB) escreve a partir do modelo da cursiva com variações sobre a forma fixa "mamãe", que é a única que conhece. Escreve seu nome também em cursiva, o que resulta algo próximo a *nsana*, que lê como "Débora", globalmente. Porém, somente com o inverter a posição da folha, lê na mesma escrita "Elena", seu segundo nome, e termina por ler "Débora Elena" em qualquer posição.

Um pouco mais tarde, na mesma entrevista, pedimos que componha seu nome, com letras móveis, e pôde somente duas letras (CZ), uma para cada nome. Duas letras lhe parecem muito pouco, e junta outras duas (EMCZ), com os consquientes problemas para proceder à sua leitura: lê "Débora" no E e "Eleena" no resto, prolongando a vogal para fazer coincidir gesto e emissão vocal.

Sobre esta última escrita, com letras móveis, efetuamos transformações, modificando a ordem das letras ou ocultando algumas. É precisamente quando

somente duas letras ficam visíveis (/ / CZ) que a menina sustenta que ali diz "Débora, e mais nada"; com três letras visíveis diz "Débora Elena" e com quatro letras visíveis diz "Débora Eleena". Mas, subitamente, a menina decide que uma das letras está demais e, ficando com somente três, lê "Débora Elena Gómez". A partir desta configuração final (CZE) a menina é sistemática: se duas letras quaisquer são visíveis, lê seus dois nomes; se as três letras estão visíveis, lê seus dois nomes e o sobrenome.

O caso de Débora é muito ilustrativo no que se refere às razões que conduzem a este nível 2: tentara encontrar um limite racional para a quantidade de letras do nome próprio – e um limite compatível com a hipótese da quantidade mínima necessária – a criança descobre a possibilidade de uma correspondência termo a termo entre cada letra e uma parte do seu nome completo. Insistimos neste ponto importante: a correspondência se estabelece entre as "partes-palavras" do nome próprio e as letras, mas não entre "partes-sílabas" do nome próprio e as letras (que é, justamente, o que caracterizará o nível seguinte).

Este nível 2 tem, então, em comum com o nível 1, que a escrita do nome pode ser, indiferenciadamente, também escrita de todos os nomes e sobrenomes. Porém, difere do nível 1 no que a criança começa a desligar-se da leitura global e a tentar uma correspondência das partes entre si. A limitação inerente a este nível é a seguinte: a correspondência se buscará entre partes "completas" do próprio nome, e não entre as partes que constituem cada nome (suas sílabas).

Este nível é o único que está representado em todas as idades estudadas e em ambos os grupos sociais. Isto significa – pelo que vimos antes – que inclusive as crianças de 6a CM, que sabem escrever seu nome, encontram sérios problemas quando se trata de interpretar essa escrita. Assim é porque, obviamente, o nome próprio escrito é recebido, inicialmente, como uma forma global, dificilmente analisável; na dura tarefa de encontrar um valor para as partes, compatível com o valor do todo, nada é óbvio nem imediato.

Vejamos alguns exemplos:

David (5a CB) não sabe escrever seu nome e escolhe letras móveis para compô-lo. Escolhe inicialmente sete letras, mas logo fica somente com três e compõe us/ (com o v numa rotação de 180°), com a seguinte justificativa: "David Bernardo Méndez ... e mais nada porque é curinho; então, seriam três". (A ordem em que se situem esses três caracteres é completamente irrelevante.)

Silvia (6a CB), tratando de compor seu nome com letras móveis, escolhe TRS, onde diz "Silvia Beatriz Landeros", isto é, um nome para cada letra. (É coerente com esta interpretação quando se ocultam partes desta escrita.)

José (4a CM) escreve seu nome com J LF, o que constitui, na realidade, uma escrita de suas iniciais (José Luis Fernández). Ao escrever J diz "Jo de José, o jota", mas, ao ler a escrita completa, diz "Jo/sé/Luis". (Com letras móveis faz a mesma composição e lê da mesma forma.) As transformações que consistem em modificar a ordem das letras não o perturbam em nada, porque ele modifica sua ordem de leitura para conservar as correspondências entre

J = jo, L = sé e F = Luis. Assim, em FJL também diz "Jo/sé/Luis", enquanto indica as letras na ordem 2-3-1; o mesmo faz com LJF, mostrando as letras na ordem 2-1-3. Que a hipótese de José é de nível 2 e não de nível 3 fica claro quando tapamos as partes da escrita do nome: em (L/F) diz, "Jorge e Luis"; em (J/L) diz "Luis e Jorge"; em (J/L) não diz "nada, porque tem só uma letra"; e quando as três voltam a ser visíveis e perguntamos onde diz José, limita-se a mostrar tudo dizendo: "Agora Fernández; falta Fernández".

O nível que estamos analisando aparece de uma maneira muito mais pura nas crianças de CB que são, precisamente, as que ignoram a maneira convencional de escrever o nome próprio. As crianças de CM que receberam e assimilaram precocemente a escrita do nome próprio tratam esta forma fixa como um todo composto de partes ordenadas; porém, sem compreender as razões desta ordem. Esta forma gráfica estável terá um papel muito importante a partir do nível 3; mas no nível do qual nos ocupamos, ela parecerá bloquear toda a possibilidade de análise, já que a quantidade de letras escritas supera qualquer tentativa de correspondência entre letras e nomes. É o que ilustra claramente o caso de Mariano:

Mariano (6a CM) sabe escrever seu nome, mas o reconstitui como uma ordem arbitrária, sem conhecer as leis de composição dessa ordem. Por exemplo, depois de escrever MA hesita e diz: "creio que aqui vai o erre ... ou vai assim o a ao lado do eme ... creio que o tenho escrito aqui atrás" (no avental). Finalmente o reconstitui, mas apelando exclusivamente para uma imagem visual, sem nenhuma análise sonora. Em consequência, nas partes visíveis do nome "não diz nada", e rejeita as transformações apelando para ordem rígida memorizada.

NÍVEL 3 – Este nível se caracteriza pela utilização sistemática da hipótese silábica aplicada ao nome próprio. A leitura tende a se limitar ao nome, com exclusão do sobrenome. Entretanto, a leitura do nome e do sobrenome não está excluída, podendo aparecer em dois casos: quando o nome próprio é dissilábico (já que duas letras, como sabemos, é amíúde uma quantidade demasiado pequena para que "algo possa ser lido"), ou quando a criança é capaz de escrever corretamente seu nome (já que se encontra com uma "sobra" ao tratar de lê-lo silabicamente, quer dizer, fazendo corresponder uma sílaba a cada letra).

A diferença com o nível anterior não se situa, pois, na maior ou menor correção com que se escreve o nome, mas sim na troca – extremamente importante – da passagem da correspondência entre uma letra e um nome, para a correspondência entre uma letra e uma parte (silábica) do nome.

Quanto à maneira de abordar a leitura de fragmentos do nome (quando ocultamos uma parte), podemos distinguir dois subníveis: um primeiro subnível 3a no qual é possível ler silabicamente o começo do nome, se é esta e a única

parte visível, mas se fracassa ao tentar ler o final do nome; um segundo subnível 3b no qual o recorte silábico é mais sistemático e consegue ser aplicado às distintas partes visíveis do nome.

Vejamos alguns exemplos do subnível 3a:

Waller (5a CB) sabe escrever seu nome em maiúsculas de imprensa. Quando só o começo fica visível (WAL ///), lê "Gual", já que ele pronuncia "Guáiter"; porém, quando somente fica visível, o final (/// TER) não pode ler. Se passamos de (WAL ///) a (WA // I /) e logo a deixar só a inicial visível, o menino começa a hesitar com uma, duas ou três das letras iniciais pode ser ler o mesmo, já que W é, para ele, "guá" ou "guál", por identificação entre a inicial do nome e o começo silábico do mesmo.

Rosario (5a CB) escreve seu nome corretamente; porém, da direita para a esquerda: OIRASSOR e o lê também da direita para a esquerda, "Ro/sa/ri ... i, o", fazendo corresponder as três primeiras sílabas às três primeiras letras, deixando sem correspondência sonora as duas seguintes e nomeando corretamente as duas últimas vogais. Quando passamos à leitura de partes do nome, a menina dá a primeira sílaba "Ro" – para qualquer parte visível (// /ASOR; O I R ///; /// /O R), mas logo muda de hipótese: com as quatro letras iniciais visíveis (///ASOR) lê, silabicamente, "Ro/sa/ri/o", mostrando cada uma da direita para a esquerda; se somente as três iniciais estão visíveis lê "Ro/sa/ri". O conflito surge quando cinco ou mais letras ficam visíveis, e sua maneira de solucioná-lo é continuar lendo silabicamente, mas deixando algumas letras sem assinalar (por exemplo, "Ro/sa/ri ... o", indicando as três primeiras e a última quando todo o nome é visível) ou repetindo alguma sílaba (por exemplo, "Ro/sa/ri/ri ... o").

Atilio (5a CB) é, na realidade, um caso intermediário entre os níveis 2 e 3; do nível 3 compartilha o cuidado em encontrar uma correspondência silábica para cada letra escrita, e sobre seu nome – corretamente escrito por ele – lê o nome e sobrenome para dar conta da "sobra". Tratando de encontrar uma correspondência exata, procede a múltiplos ensaios, e sobre a escrita ATILIO lê, sucessivamente: "A/ti/li/o ... A/ti/li/o/Riva/sio ... Atilio/Riva/sio ... A/ti/li/o/Riva/sio ... A/ti/li/o/Ri/va/sio".

Em CM, não faltam exemplos semelhantes. Assim, Gustavo e Rafael (6a CM), ainda que escrevam corretamente o nome, somente podem ler silabicamente o começo e não têm a menor ideia de como se pode ler o final do nome. Marcela (também 6a CM) dá a primeira sílaba – "mar" – para qualquer parte visível do nome que ela mesma escreveu corretamente. O exemplo mais claro das dificuldades inerentes à tarefa – inclusive para uma criança de 6a CM – é o seguinte:

Alejandro (6a CM) escreve corretamente seu nome, mas, quando somente fica visível o começo, iniciam-se as dificuldades.

(ALE/////)
(ALEJA/////)

Alejan-e; a-ie-ja; alejá.
A-le-ja; ja-ooo. Não! Fico com esta
(mostra o A final). A-le-ja; com o já, jo.
A-le-jo. Assim me chamam, Alfo.
Não sei.

(///JANDRO)

No que diz respeito ao subnível 3b, é fácil de se imaginar quais são as condutas que o caracterizam, já que o avanço consiste na possibilidade de encontrar um recorte silábico para o final do nome. Dois exemplos bastarão para dar uma ideia da magnitude das dificuldades encontradas e para distinguir estas condutas das que veremos no nível 4:

Emilia (4a CM) escreve as letras de seu nome (maiúsculas de imprensa) na ordem correta; porém, invertendo M e L, e lê assim as partes visíveis:

(EM/////)
(/I LIO)
(///LIO)
(EM/////)

Emi
-milio
Emili, emili ... mili
Emi (já que M é "mi", por hipótese silábica).

Lorena (5a CM) escreve seu nome correto; quando mudamos a ordem das letras do nome, mas deixando constantes as duas iniciais (LOERNA - LONARE), responde que "não diz Lorena; porém, este pedacinho (LO) diz lo-re". A leitura das partes dá este resultado:

(LOR///)
(///ENA)
(/RE//)
(L/////)
(/////A)

Lo
re
Não sei essa.
Tampouco.
-na.

Com esses exemplos, alcançamos os limites do nível 3: a hipótese silábica, aplicada a uma forma fixa recebida a partir de fora, entra continuamente em conflito com ela. É precisamente este conflito o que, na nossa opinião, engendra a necessidade de ir "mais além da sílaba" para encontrar uma correspondência satisfatória. Isso é precisamente o que ocorre no nível seguinte.

NÍVEL 4 - Apresentaremos este nível e o seguinte de maneira muito breve, já que o que temos dito a propósito da escrita de outras palavras, na Seção anterior, é inteiramente aplicável aqui. Inclusive analisamos detidamente o exemplo de Maria Paula (4a CM) com relação à escrita do nome próprio (pp. 209-210). É típica deste nível a *mistura de leituras derivadas da hipótese silábica e de um começo alfabético*. Isto, que vimos ao analisar a escrita do nome próprio de Maria Paula, também se evidencia na leitura de partes do nome, como no seguinte caso:

Gerardo (6a CM) sabe escrever seu nome em imprensa e em cursiva. (Cursiva é, para ele, "a letra com que escrevem os grandes".) Sobre a escrita em imprensa, lê assim:

(GE/////)
(GERAR//)
(///DO)
(/RARDO)
(/RAR//)

Ge-
Gera
-deo
-ra-deo
-tra.

NÍVEL 5 - Neste nível, a escrita e a leitura operam sobre os princípios alfabéticos e, como o dissemos na Seção anterior, os novos problemas que se apresentam são de índole ortográfica. A leitura de partes do nome não oferece já nenhuma dificuldade:

Mariano (5a CM) lê assim:

(MAR/////)
(/////NO)
Com o nome de sua amiga Florencia, que também sabe escrever:
(FLORENCI)
(FLO/////)
(//RENCIA)

Mar
No; diz no.
Florenci
Flo
-encia.

Os problemas ortográficos estão muito bem exemplificados por Miguel: *Miguel* (6a CM) escreve seu nome corretamente; quando modificamos a ordem das letras do seu nome, Miguel tenta ler o resultado da transformação (coisa típica deste nível, antes irrealizável):

(MIUGEL)
(MIGUEL)
(MIGULE)

Miug-e; miug-e; miug-ele (ri).
Aí não diz Miguel!
Mi-gue-u-ic; mi-gu-el-ic. É assim.
(Ele pega um lápis e escreve MIGUEL).
Miguel, mi-g-u ...; mi-gu-e-el ...
(totalmente desconcentrado com o resultado de sua leitura) ... mi-gu-e-el; mi-gu-e-el ...

Diz Miguel ou não?
Faça!

Não, aqui tem que ir o e (ao lado do G).
(Escreve MIGUEL) Miguel. Mi-g-e-u ...
Tem que estar o ele (ao lado de E) ... e então o u não tem! Minha manãe sempre escreve com u, está louca!
(Escreve MIGEL) Aqui sim que diz Miguel!

Miguel é um belo exemplo de surgimento de uma nova problemática, uma vez que outros problemas foram resolvidos. É óbvio que ele escreveu seu próprio

nome durante bastante tempo sem problematizar-se pela existência desse U escrito, interposto entre G e F. Um U que não tem razão de ser, visto que para Miguel o G representa um único som e não dois. Queremos chamar a atenção sobre o fato de que certos "adverbiais ortográficos" como este são, na realidade, índices de progresso: mostram o momento de passagem entre uma forma global repetida tal qual, mas não analisada, e uma composição razoável dessas mesmas formas, na qual as convenções ortográficas não têm, no momento, lugar. (Defrontando um problema inteiramente semelhante ao de Miguel, outra criança, que tinha aprendido a escrever QUESO (queijo), sem "erros", põe-se, um belo dia, a escrever KESO, justamente quando a forma gráfica herdada, porém não possuída, cede seu lugar à forma espontânea, produto da própria construção da criança. Há uma série de trabalhos de Ch. Read (1975) sobre a ortografia espontânea de crianças inglesas que são altamente instrutivos, já que mostram de que maneira esta ortografia espontânea reflete os julgamentos fonológicos das crianças dessa idade).

Nosso diálogo com Miguel não termina aqui. Na segunda entrevista, Miguel nos reprende, devolvendo-nos a responsabilidade da "descoberta ortográfica" que ele mesmo tinha realizado, e nos diz: "Tu me disseste que Miguel não se escreve com *u*, e se escreve com *u*". Volta a escrever seu nome como antes, mas se nega a lê-lo pormenorizadamente. A "forma standard" de seu próprio nome voltou a ocupar seu lugar próprio, obrigando a compreensão de Miguel a efetuar um retrocesso: é assim, e tem suas propriedades; como um objeto físico que segue sendo como é, ainda que o sujeito não seja capaz de compreendê-lo inteiramente.

3 - DISTRIBUIÇÃO DOS NÍVEIS DE ESCRITA POR IDADE E POR PROCEDÊNCIA SOCIAL

Tal como temos feito nos outros Capítulos, damos aqui alguns resultados quantitativos sobre a frequência e a distribuição dos diferentes níveis que caracterizamos. Insistimos uma vez mais em que a análise qualitativa é, para nosso trabalho, a forma principal de análise; os dados quantitativos não podem ser tomados como representativos desses grupos de idade no total da população de Buenos Aires. Eles servem, entretanto, para nos dar certa ideia global. As tabelas que apresentamos a seguir situam a cada uma das crianças nos diferentes níveis. Os totais correspondem, pois, ao total de sujeitos e não ao total de respostas (algumas crianças produziram muitas escritas, e outras, poucas).

Na Tabela 6.1 são apresentados os dados relativos à escrita do nome próprio. Se consideramos os três grupos de CM, vemos que os níveis sucessivos se correspondem com a progressão em idade: a maioria dos sujeitos de 4 anos se situa nos níveis 1 e 2, e nenhum chega ao nível 5; aos 5 anos, os sujeitos se distribuem em todos os níveis, com certa tendência a se concentrarem no nível 3 (isto mostra, entre outras coisas, as enormes diferenças que se pode encontrar

ainda entre crianças da mesma idade e da mesma procedência social); aos 6 anos não há nenhum sujeito que se situe no nível 1, e há vários que se situam nos dois últimos níveis. Estes dados se correspondem parcialmente com os que apresentamos no início da Seção anterior deste Capítulo (pp. 216-217): ali indicávamos simplesmente a quantidade de crianças capazes de escrever o nome próprio; aqui levamos em conta, além disso, como interpretam as transformações do nome e como leem partes visíveis do nome escrito.

Os dados das crianças de CB são completamente diferentes: se bem que aos 4 anos estão muito próximas das de CM, desde os 5 anos as diferenças são marcantes: nenhum sujeito de CB supera o nível 3, mais ainda, o grupo de 6 anos apresenta uma regressão com respeito ao grupo de 6 anos. Duas razões principais parecem-nos dar conta dessa regressão: por um lado, o fato já assinalado de que a maioria das crianças de 6 anos CB não tinham frequentado previamente jardins de infância; por outro lado, o fato de que, por razões alheias à nossa vontade, não nos foi possível ter mais de uma entrevista com essas crianças, nas quais o bloco maciço frente a qualquer situação de matriz escolar é a norma.

Na Tabela 6.2, analisa-se a distribuição a respeito de outras escritas, diferentes das do nome próprio. Em CM, os resultados para os 4 e 6 anos são inteiramente concordantes com os da Tabela anterior (aos 4 anos quase todos os sujeitos se situam nos dois primeiros níveis; aos 6 anos tendem a situar-se nos níveis superiores); no entanto, aos 5 anos, a maioria das crianças se situa no nível 2, o que significa, por comparação com a Tabela 6.1, que, aos 5 anos (em CM), há um avanço marcante da escrita e da interpretação do nome próprio em relação às outras escritas.

Desta Tabela 6.2, eliminamos os sujeitos de 6a CB, pois a maioria se nega a produzir escritas: se afezram (quase diríamos, desesperadamente) ao pouco que estão seguros de saber, e já não se atrevem a explorar livremente outras possibili-

TABELA 6.1 Escrita do nome próprio

Nível	1	Int. 1-2	2	Int. 2-3	3	a	b	Int. 3-4	4	5
4a CM (Total = 12)	3		5	2					1	
5a CM (Total = 15)	2		2		3	2		1	3	2
6a CM (Total = 20)			5	1	4	3			3	4

4a CB (Total = 9)	3	2	3	1						
5a CB (Total = 11)	1	1	2	3	3	1				
6a CB (Total = 9)	8		1							

TABELA 6.2 Escrita de outros nomes

Idade	Nível 1		Nível 2			Int..2-3	Nível 3		Nível 4	Nível 5
	Modelo cursiva	Modelo imprensa	Sem normas fixas Produzem	Com normas fixas Produzem outras	Se negam		Sem letras	Com letras Sem valor sonoro		
4a CM (Total = 9)		3	3		2				1	
5a CM (Total = 11)	1			5	3					
6a CM (Total = 20)				3	2	4		4	5	2
4a CB (Total = 7)	3	3					1			
5a CB (Total = 11)	1	2	1	2	3	1	1			

dades. Já sabem que não sabem; pior ainda, pensam que somente copiando chegam a saber.

No que diz respeito aos sujeitos de 4 e 5 anos CB, os resultados desta Tabela 4.2 são, em geral, concordantes com os da Tabela 6.1. Porém, da comparação dos grupos de idade igual de CM e CB, surgem algumas indicações interessantes: as poucas crianças de CB que chegam a elaborar a hipótese silábica o fazem com uma escrita na qual as letras no sentido estrito estão ausentes, ou com letras sem nenhum valor sonoro estável para cada uma (ou alguma) delas; pelo contrário, as crianças de CM que elaboram a hipótese silábica utilizam já letras bem diferenciadas, com valor sonoro.

Este ponto é muito importante. Se somente tivéssemos interrogado crianças de CM, teria sido fácil concluir que a hipótese silábica não é senão o resultado de uma assimilação deformante a partir das informações providas pelo meio (por exemplo, M seria "o ma" simplesmente porque a criança conhece as escritas MARIA e MAMÃE, com as leituras globais correspondentes, de onde resultaria uma tentativa de encontrar o valor sonoro das letras). Mas o fato de encontrar, ao todo, oito crianças de CB que exploram a hipótese silábica (algumas no nome próprio, outras em outras escritas, algumas de maneira ocasional e outras de modo sistemático), apesar de não ter possibilidades de dar um valor sonoro estável às letras, parece-nos ser um fato que sugere outra explicação: a independência da hipótese silábica em relação às informações originadas do meio. Uma hipótese que surgiria pela necessidade interna de coordenar o valor do todo e o das partes.

Portanto, o fato de que se possa chegar até a hipótese silábica, apesar do meio, não indica que se possa seguir progredindo sem ter novas informações — esta vez sim dependentes do meio — para processar. E a maneira pela qual se tenha chegado à hipótese silábica (com letras cujo valor sonoro é relativamente estável, ou sem elas) pode ser determinante para o resto da evolução. Para saber se isso é assim, faz falta outra classe de estudos, como os seguimentos longitudinais que agora estamos realizando.

4 - AS TRANSFORMAÇÕES DE OUTROS NOMES

Vamos abordar aqui um problema que se situa na metade do caminho entre os problemas de produção e de interpretação de textos. A razão pela qual o incluímos é porque é uma das tarefas sobre a qual podemos apresentar dados comparativos entre crianças em etapa pré-escolar e crianças em curso de escolaridade de ensino fundamental. E, como veremos, os resultados são inesperados.

Já apresentamos a técnica da situação de transformações de palavras quando falamos das transformações do nome próprio. Aqui, trata-se do mesmo, mas com referência àquelas palavras que constituem o protótipo da iniciação à escrita: mamãe, papai, urso. A tarefa proposta pode ser considerada como uma tarefa de leitura, já que se trata de interpretar uma escrita resultante de uma transformação a partir de outra. Porém, o fazemos a partir de formas que constituem os

primeiros modelos de escrita. O que importa é ter claro o objetivo da tarefa: tratar de saber que é o que nestas formas elementares de escrita é considerado essencial para que a interpretação não varie. Pensará a criança que "se estão as letras de mamãe", qualquer que seja a ordem, continuará dizendo "mamãe"? Terá em conta a quantidade de grafias similares necessárias? Ordem, quantidade, tipo e distribuição dos caracteres serão sempre levados em conta, ou haverá uma ordem hierárquica entre eles? Essas são algumas das perguntas que nos colocamos. Os resultados nos obrigaram a propor outras, das quais não suspeitávamos.

Antes de prosseguir, recordemos brevemente a técnica: pedimos à criança que escreva essas palavras; se não sabe fazê-lo, tratamos de ver se as reconhece quando outro as escreve; uma vez que concordamos sobre a interpretação da palavra escrita, procedemos a rescrevê-la, mas introduzindo certas modificações (assim, de oso (urso) passamos a OOS, OS, OSOS, SOS, etc.), e perguntamos se "é ainda" a palavra inicial, e, em caso negativo, o que diz. Duas precauções metodológicas: a escrita da transformação se realizava sempre embaixo da palavra inicial para facilitar as comparações; além disso, o experimentador verbalizava enquanto escrevia, para insistir em que se toma a palavra inicial como ponto de partida, mas sem nomear nunca as letras, nem dar-lhes valor sonoro. (Assim, por exemplo, ao passar de OSO (urso) para OSOS se indicava: "olha, agora a escrevo outra vez... e lhe ponho outra desta no final"; ao passar de OSO a OOS se indicava: "esta a ponho aqui, esta aqui e esta aqui", mostrando em cada caso a posição inicial da letra em questão).

A - De 4 a 6 anos, sem ajuda escolar

- 1) O nível mais primitivo está representado por aquelas crianças (comparativamente poucas) para quem todas as transformações são irrelevantes (em todas, "continua dizendo" a palavra inicial), ou ainda que as aceitavam ou rejeitavam sem convicção. Ponhamos isso em paralelo com o visto no Capítulo 2: quando apresentávamos às crianças uma série de cartões para classificar em termos de "serve/não serve para ler", também encontramos um primeiro nível em que todas servem para ler, ou uma sim e outra não, mas sem critério objetivo. Aqui, todas as escritas propostas servem para ler mamãe, se partimos de mamãe: todas as escritas propostas servem para ler papai, se partimos de papai, e assim por diante. Ou, ainda, umas servem um momento, mas deixam de servir poucos minutos depois, sem que haja critério objetivo para decidir por sim ou por não.

- 2) Muito mais interessantes são as condutas que consistem em acertar algumas transformações e em rejeitar outras, mas sobre a base de algum critério objetivo. Aqui é necessário apresentar exemplos:

Gustavo (5a CM) aceita somente APAP = PAPÁ e AMAM = MAMÁ (PAPAI e MAMÃE), porque exige alternância e quantidade de grafias, deixando de lado o problema de saber com qual tem que começar.

Andrea (6a CM) é muito semelhante a *Gustavo*. Rejeita a transformação PPAA, porque "não tem que estar os dois pés juntos e os dois as juntos", mas aceita AMAM: "Diz MAMÁ (MAMÃE), mas falta o acento", e o acrescenta ao eme final. Em MA "não diz nada, porque são duas letras".

Alejandro (6a CM), já citado na primeira Seção deste Capítulo (Nível 4), pensa que *mimi*, *meme* e *mumu* são formas alternativas de escrever *mamá* (mamãe); porém, se se escolher a forma com *a* tem que se pôr um acento.

Laura (5a CB) apela sucessivamente para vários critérios, aos quais não chega a coordenar: alternância de caracteres, presença do acento e quantidade de caracteres:

PAPÁ (papal)

PAAP

PAÁP

PAPAPA

... Pa, não diz papá porque falta o acento.
Não diz, porque tem dois A juntos e...
Lhe falta o acentinho.
Agora diz papá.
Paaa, papáaaa: riso diz papá porque aqui é mais comprida... porque tem três A.

O típico de todos esses casos é, então, que, de todas as propriedades da forma gráfica em questão, somente algumas são reitadas como essenciais, ou se alternam de uma a outra sem coordenação. Não é tarefa fácil reter de uma só vez a ordem de grafias, a alternância, a quantidade de grafias e a posição dessa grafia especial, que é o acento.

- 3) As respostas mais surpreendentes são as que consistem em supor que as transformações a partir de uma palavra correspondem a outros nomes, diferentes do ponto de vista sonoro; porém, próximos do ponto de vista semântico. Assim, transformando MAMÁ ou PAPÁ, obtemos os nomes de outros membros da família.

Waller (5a CB) dá a série de equivalências abaixo:

mamá = mamá (mamãe)
 ámam = papá (papai)
 papá = hijo (filho)
 ápap = hija (filha)
 mpapá = primo
 O que falta? prima.

238 Ferreiro & Teberosky

Alejandra (5a CM) dá a série seguinte, a partir de MAMÁ:

- = papá (papai)
- = mucama (empregada)
- = hermano (irmão)

AMAM

MAAM

MAMAM

Martin (5a CM):

MAMÁ

MAAM

MAMAMA

- = mamá (mamãe)
- = papá (papai)
- = papá e mamá (três letras para cada nome, já que acha demasiado comprida para que diga uma coisa só).

Alfio (5a CB): também leva em conta o aumento de comprimento da escrita por adição de caracteres, mas, em lugar de introduzir dois nomes, junta o sobrenome ao nome. Para ele, MAMÁ, AMAM e AMMA são variantes equivalentes de "mamãe", mas em MAMAMA diz "mamãe Rivasio".

Leonardo (5a CB):

- PAPÁ = mamá (mamãe)
- APAP = papá (papai)
- APPA = tio
- APAP = abuelo (avô)
- APAPAP = abuela (avó)

Este tipo de resposta não é dos mais primitivos: não o encontramos aos 4 anos, senão a partir dos 5 anos, e em ambos os grupos. Em total, 9 crianças apresentam sistematicamente respostas deste tipo, e outras três as apresentam ocasionalmente. É precisamente no grupo de 6a CM que encontramos resíduos ocasionais disso com autocorreções.

Carlos (6a CM), trabalhando com as transformações de NENE (MENINO)

diz, corretamente, que em NE diz "ne", porém

NENENE

- = diz nene (menino); porém, aqui tem mais outra dessas (outro par de NE). Ah, diz nena (menina)! ... mas tem que pôr um A.

NENENEA

- = sim, assim é *nena* (menina).

O mesmo menino nos dá o exemplo mais evoluído desta variante: tentando ler as transformações de *mamá*, terminará propondo "*madrre*" (mãe), isto é, um nome sinônimo do primeiro, e não já outro nome semanticamente próximo, mas com referente distinto:

Mamam

Mam

- = mamé, máma, mamame, mamé ...
- = ma-má, ma-má... Não. Como era?
- Ma-ma... madre!

Por ora, deixamos a interpretação deste tipo de resposta porque, como logo veremos, não são exclusivas das crianças pré-escolares, haja vista que as encontramos também nas crianças que estão em curso da aprendizagem escolar da escrita.

- 4) Várias crianças de 5 e 6 anos rejeitam as transformações, sem tentar ler o resultado da transformação, baseando-se exclusivamente na presença ou ausência das letras requeridas e em sua posição. Todas essas crianças sabem escrever a palavra que nos serve de ponto de partida. O saber rejeitar as transformações. Algumas das crianças que temos citado nos tipos de respostas precedentes também sabem escrever a palavra sem que esse "saber-fazer" gráfico corresponda a um "saber-conceitual" unívoco.

Um só exemplo basta para compreender como são estas respostas:

Laura (5a CM)

- = MAMÁ
- = MAAM

= AMAM

= MAMAMA

- = Mamá (mamãe)
- = Mamá de volta, ah, não! Não sei, espera ... não diz mamá. Depois desta (A) vem esta (M).
- = Não, porque tem que começar com o eme.
- = Está muito comprida. Tem uma, duas, três, quatro (conta letras do modelo inicial), e aqui uma, duas, três, quatro, cinco, seis. É até aqui (as quatro primeiras letras).

- 5) Finalmente, algumas poucas crianças (de 5 e 6 anos CM) rejeitam as transformações, mas tentando ler o resultado. Esta leitura pode ser correta ou aproximada, mas, em qualquer caso, o argumento para rejeitar a transformação é sempre o mesmo: não somente se modificou na forma original, mas, ao fazê-lo, criou-se outra escrita que é "legível" e diferente da anterior.

Mariano (5a CM):

- OSO (urso)
- SOSO
- OSOS (ursos)

- = oso
- = diz soso
- = osos, muitos osos.

Diego (6a CM):
OSO (urso) = oso
OOS = os-o; so-o não diz oso, porque estão ao contrário.

papá = papá (papai)
papap = pa-pa
ppap = pa
ppaa = pa-a
papapap = pa-a.

B - De 6 a 7 anos, com ajuda escolar

Exatamente a mesma proposta de trabalho sobre as transformações de palavras conhecidas tinha sido feita às crianças que interrogamos no nosso primeiro trabalho experimental: crianças de 6 a 7 anos, de classe baixa, que frequentavam pela primeira vez o primeiro ano. Estas crianças foram vistas por nós, individualmente, no princípio, no meio e no fim do ano escolar. Precisamente no meio do ano, lhes propusemos essa tarefa. Então, as professoras lhes tinham apresentado (e, supostamente, ensinado a ler e escrever) pelo menos seis palavras geradoras, entre as quais se encontravam as clássicas *mamá, papá, nene, oso, ala*, (mãe, papai, menino, urso, asa). As transformações que nós propusemos eram as mesmas já apresentadas (modificação da ordem das letras, soma ou supressão de letras da palavra) e mais uma variante: juntar a uma palavra conhecida a inicial de outra palavra conhecida (passando assim, por exemplo, de *oso* (urso) a *moso* ou *poso*). Em todos os casos, utilizamos a escrita cursiva, que é a "letra escolar" na Argentina.

As respostas obtidas podem ser classificadas do seguinte modo:

- 1) Utilização das *letras enquanto índices* da presença de uma palavra. Assim, o *p* não é somente uma das letras de *papá* (papai), mas o índice que confere significado ao todo.

Estela: oso transformado em *poso* é "*papá*", e transformado em *moso* é "*mamá*".
Griselda: oso transformado em *osos*, *osos e soso* é sempre "*oso*", porque está o *s* com o *o*".

Alejandra: papá, amá, mala, mamá, alá são todas transformações equivalentes a "*mamá*", porque tem dois *a* e o pontinho", isto é, o acento.

Os índices utilizados podem ser variados: a inicial no caso de Estela, duas letras da palavra no caso de Griselda, duas letras iguais, uma delas com acento, no caso de Alejandra. Mas o que é comum a todos eles é que, se o *o* ou os índices estão presentes, pouco importa o resto, já que é em função do índice que se decide sobre a significação do todo.

- 2) Consideração da *quantidade de letras de cada tipo* necessárias para construir a palavra, mas independentemente da ordem em que se encontram.

Griselda pensa que *mamá* transformada em *amam* é também "*mamá*", mas falta o acento". Este acento pode ir em qualquer lugar, já que o acrescentamos sobre o primeiro *a* e ela está satisfeita (*ámam*). As transformações de *papá* dão o seguinte resultado:

ppáa = pa-pá (pa-pai)
ppa = falta um *a*
appá = agora diz *papá*. (*papai*)

Daniel aceita como transformações equivalentes a *oso* (urso) todas as que consistem em modificar a ordem (em *soo* e *os* também "diz *oso*"). Mas não as que consistem em modificar a quantidade de letras de cada tipo (em *soso* "não diz *oso* porque tem dois *s*").

- 3) Consideração da *ordem; porém, unicamente em termos de simetria*. Isto se vê claramente no caso de *oso*, no qual alguns pensam como Rosa, que *oso* e *sos* são duas variantes da mesma palavra, mas rejeitam as outras transformações, porque fazem falta duas letras iguais e uma diferente no meio.

Estes três tipos de respostas (1, 2 e 3) podem se apresentar na mesma criança, alternadamente, ao passar de uma transformação a outra. O importante é que estas crianças estavam, do ponto de vista de seu desenvolvimento cognitivo, no mesmo nível: todas em nível pré-operatório (ou seja, em função da prova utilizada, em nível de não conservação da invariância numérica). Depois de apresentar os outros tipos de respostas, comentaremos sobre a relação que nos parece existir entre o nível 2 obtidas (cf. parte VI.5.).

- 4) *A uma mudança gráfica mínima* (ao acrescentar letras que pertencem à palavra) *deve corresponder uma mudança mínima no significado*.

Daniel pensa que *oso* (urso), transformado em *osos* (ursos), é *osa* (ursa), e transformado em *soso* é *osito* (ursinho).

Sandra também pensa que ao passar de *oso* a *osos* passamos, em significação, de *oso* a *osa*.

- 5) *A uma mudança gráfica mínima deve corresponder uma mudança sonora* que não afete a significação. No exemplo a seguir, vemos empregados vários procedimentos diferentes: alongamento da vogal, prolongamento da consoante, tratamento em separado do elemento agregado e, acidentalmente, uma passagem pelo tipo 4 anterior.

Gladys, tratando de interpretar a transformação de *oso* em *osos*, faz as seguintes tentativas: *oso-s; ososs; osé; ososoo; oso; sss; osóss; osoo*.

Miguel lê bem "sol", mas ao passar a *solo* (só) ele alarga a vogal, lendo *soool*, e quer dizer, simplesmente, "sol".

Rubén lê assim as transformações de *oso*:

osos = ("OSSO, oso, O-SSO")
soso = "os-osso, o 'esse' com o oso, osol

- 6) Mistura dos tipos 4 e 5, a qual dá lugar, por momentos, a belas soluções de compromisso nas quais uma oração inteira pode aparecer como resposta a uma transformação.

Omar reconhece a palavra escrita *nene* (menino) e lê a transformação *puene* como "nenépa", o que quer dizer, segundo ele, "um menino que já é grande e é um papai". Porém, a mesma letra unida à outra palavra dá lugar a uma interpretação distinta (e, pelo contraste, se vê que não está funcionando como índice):

oso = "oso"
poso = "oso-pa"
osos = "oso-p, osop".

Quando lhe perguntamos o que quer dizer "osop", responde: "um oso (urso) que toma sopa".

Walter faz várias tentativas para a transformação osos: "oso-esa; oso-se; oso-e", sem ficar satisfeito; no entanto, a seguinte transformação, *soso*, *lhe* é clara: "oso ao contrário, *osa!*" Problemas semelhantes lhe surgem com as transformações de *sol*:

sol = "sol"
solo = "sol-ol+sol-o+so-os+sol e nuvem"
solo = "sol-ol; sol-o; so-os; sol e nuvem"
solos = "os, os-ol; sol-os".

Novamente, há um denominador comum entre os que usam as respostas do tipo 4, 5 e 6: todos são crianças que, no momento de serem interrogados, se encontravam no nível intermediário (passagem entre o nível pré-operatório e operatório).

Vamos deixar de lado os raros casos de respostas corretas (dadas por crianças de nível intermediário ou de nível operatório) para tentar uma explicação global de todos os resultados apresentados.

C - De 4 a 7 anos, com ou sem ajuda escolar

O fato mais importante é ter encontrado respostas muito semelhantes em crianças pré-escolares e em crianças a quem se está apresentando, dia a dia, o

código alfabético e seus mistérios (mas como se não houvesse nenhum mistério). Recordemos que as crianças de 6 a 7 anos estavam no meio do ano escolar. Quantas vezes as professoras terão escrito, decomposto em letras e sons, combinado e recombinado essas palavras iniciais? Nada parece mais simples: m-a, ma, ma-ma, maná. Problema de análise e de síntese, como nos ensinaram sempre; como se segue ensinando. Constatção elementar: enquanto as professoras prosseguem com as simplicidades aparentes da análise (da palavra em seus componentes), e com uma síntese apresentada como óbvia e natural, as crianças aprendem outra coisa.

Temos visto que algumas crianças, tanto em idade escolar como outros pré-escolares, têm em conta as quantidades de letras de um mesmo tipo; porém, deixando de lado a ordem das letras, e que outras levam em conta a ordem global (em termos de alternância ou de simetria); porém, esquecendo a quantidade de grafias de cada tipo. Esta atenção centrada sobre um ou outro aspecto da palavra escrita parece-nos ainda mais compreensível quando observamos a natureza das palavras (e as orações) com as quais uma criança se inicia na escola: palavras que podem ser lidas da mesma maneira indo da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda [*lala* (asa), *oso* (urso), *ama* (ama), *ese* (esse) ou palavras com sílabas permutáveis [*maná* (mamãe), *papai* (menino)] constituem o universo inicial da escrita. Essas palavras foram escolhidas intencionalmente como sendo palavras "fáceis". Agora podemos perguntar-nos: Fáceis para quem? Fáceis a partir de que ponto de vista? A partir de qual definição de "facilidade"?

As respostas das crianças de 4 a 6 anos que analisamos antes, relativas ao nome próprio (que raras vezes cumprem com tais requisitos de "facilidade"), pareceriam sugerir que é mais fácil descobrir que existe uma ordem não aleatória das letras quando os caracteres são mais variados do que quando se trata dos mesmos caracteres repetidos. Por certo que uma coisa é reproduzir uma forma gráfica como uma sucessão de grafias numa ordem fixa, e outra, bem distinta, é dar uma interpretação estável a fragmentos dessa série; mas, de qualquer modo, a grande maioria dessas crianças de 6 a 7 anos, tanto como a maioria das de 4 a 6 anos, estão ainda bem longe das correspondências sonoras estáveis.

Na amostragem de 6-7 anos, temos um dado-chave: as crianças que consideram a quantidade de grafias com exclusão da ordem, ou vice-versa, são todos pré-operatórios. Nossa interpretação será a seguinte: a escola as obriga a um trabalho cognitivo que está acima de suas capacidades. É demais pedir-lhes que trabalhem ao mesmo tempo com dissociações de um todo (a palavra) e seus constituintes (sílabas e letras), com reconstruções de todo a partir de seus elementos, com a constituição de subclasses de elementos semelhantes, atendendo à quantidade de elementos de cada subclasse (2 M e 2 A; 2 S e um O, etc.), e, finalmente, com a ordem dos elementos no todo constituído. A criança pré-operatória não pode fazer tudo ao mesmo tempo: ou leva em consideração a ordem (porém, em termos de alternâncias ou simetrias), ignorando o número de elementos em cada subclasse de elementos semelhantes; ou leva em consideração as subclasses, mas com independência da ordem dos elementos no todo. Para o docente, é evidente

que as duas sílabas "ma-ma" derivam de um todo ao qual se pode voltar, já que o docente pode pensar ao mesmo tempo no todo e nas partes.

Porém, do ponto de vista cognitivo, faz bastante tempo que sabemos que as crianças pré-operatórias não são capazes de trabalhar ao mesmo tempo com o todo e com as partes. (Cf. Piaget, Szeminska, 1967, Capítulo 7.)

Por acaso é um defeito ser pré-operatório quando se tem apenas 6 anos? Será necessário haver atravessado o umbral das operações concretas – em termos dos estágios piagetianos – para poder aprender a ler e a escrever? Para aprender da maneira que a escola supõe, talvez sim; mas para aprender de outra maneira, seguramente não, tal como nos sugerem as crianças pré-escolares que temos estudado. Estes resultados indicam que, no caso de crianças com muito poucas ocasiões de aprendizagem extracurricular, e no nível pré-operatório, a condução da aprendizagem escolar não estimula um trabalho cognitivo, *ao próprio nível delas*, que lhes permita abordar inteligentemente a língua escrita.

Insistimos sobre isso: para o docente é evidente que da palavra "mamã" se obtém as sílabas "ma-ma", e que da sílaba "ma" se obtém os fonemas /m/ e /a/, associados às letras correspondentes. Também lhe parece evidente passar de /m/ e /a/ à sílaba "ma", e da duplicação dessa sílaba à palavra. Porém, toda a essência da questão está ali: aprender a desconfiar das evidências adultas, porque também é evidente para um adulto que se chegar ao mesmo número contando duas coleções de objetos isso quer dizer que possuem a mesma quantidade de objetos. No entanto, isso não é evidente para uma criança pré-operatória.

Passemos a considerar as respostas mais surpreendentes: aquelas que imaginam que as semelhanças gráficas estão associadas a semelhanças no significado. Primeira constatação: essas respostas não são privativas das crianças de CB. A única diferença entre CM e CB consiste em que, das transformações de "mamã" ou "papá", pode obter-se "mucama" (empregada), como um membro a mais da família, em CM, enquanto que em CB nos limitamos aos avós, tios, primos e irmãos. O insólito é que apareçam em crianças que estão recebendo um ensino escolar que se preocupa em estabelecer, desde o início, uma correspondência entre grafias e sons da fala. Aqui surge com toda a clareza o abismo que pode existir entre o trabalho cognitivo que a criança está desenvolvendo e o que o professor supõe estar efetuando. Uma vez mais, trata-se de uma hipótese elaborada pela própria criança, de uma criação original. Mal podemos imaginar um adulto (docente ou não) responsável direto por ter dito à criança que as palavras com significado próximo se escrevem de maneira muito parecida, independentemente das semelhanças sonoras entre elas. É, obviamente, uma má hipótese para abordar um sistema alfabético de escrita, já que não trabalha sobre as semelhanças sonoras. Porém, não é uma má hipótese com relação a sistemas de escrita aptos para veicular significados. Uma vez mais estamos na fronteira incerta entre desenho e escrita; não cabe dúvidas de que nas origens históricas da escrita se começou por representar os objetos referidos (dando lugar, necessariamente, a uma representação próxima para objetos similares entre si) antes dos signos linguístico como tais.

Assinalamos que até agora nos limitamos a estabelecer tipos de respostas e não, como nas partes precedentes ou em outros Capítulos, níveis sucessivos que corresponderiam a etapas do desenvolvimento. Há duas razões para isso: a primeira, que nossos dados são muito variáveis de uma criança a outra do grupo pré-escolar, porque, ainda que quase todos tinham alguma maneira de escrever ou reconhecer o nome próprio (e amiúde os nomes dos outros irmãos ou amigos), não ocorria o mesmo com palavras como as que estamos analisando agora; a segunda é que, raras vezes, uma criança dava exclusivamente respostas de um só tipo, e a única análise compatível com os dados seria em termos de tipos de respostas alternativas compatíveis com um mesmo nível. Isto é precisamente o que podemos fazer com o grupo de 6-7 anos, no qual, graças à utilização de um critério externo (o nível operatório), podemos detectar a utilização de um três tipos de respostas (com exclusão dos outros) em crianças pré-operatórias de uma situação equivalente em crianças intermediárias (isto é, no período de transição que precede imediatamente o nível operatório).

Neste sentido, as alternâncias que as crianças intermediárias apresentam entre duas hipóteses contraditórias são esclarecedoras. Estas duas hipóteses são: significativo; a uma mudança gráfica deve corresponder uma mudança mínima no não altere basicamente o significado. Quando trabalham a partir dessa segunda hipótese, vemos aparecer alongamentos vocálicos ou consonânticos, tanto como um tratamento à parte do signo apresentado (do tipo "oso-se" para "osos"), tratamento que consiste em dar-lhe um valor sonoro aproximativo – de preferência silábico – no final da emissão da palavra (inclusive quando o signo agregado se encontra no começo). Apelar para o alongamento vocálico ou consonântico, numa língua como o espanhol, é fazer uso de um recurso que pode ser usado para introduzir conotações afetivas, mas que não modifica a significação da mensagem (contrariamente ao que ocorre nas línguas que fazem uma distinção entre vogais breves e longas). É fazer uso do conhecimento linguístico que se possui para responder à tarefa. Um S acrescentado a *oso* é bem recebido como a duplicação de um sinal prévio, o qual dá lugar a um prolongamento sonoro sem que a criança saiba ainda se o que é preciso prolongar é a consoante ou a vogal. Não é, todavia, uma boa correspondência grafema/fonema, mas é já uma tentativa de fazer variar a pauta sonora para colocá-la em relação à variação visualmente percebida.

5 - COMO ESCREVEM AS CRIANÇAS COM AJUDA ESCOLAR

Anteriormente, referimo-nos às produções escritas das crianças pré-escolares; vamos analisar agora a *evolução da escrita* nas 28 crianças do nosso estudo longitudinal. Recordemos que se tratava de um grupo de crianças que frequentava uma escola pública, todas provenientes da classe baixa, que recebiam ensino sistemático em iguais condições, sob o ponto de vista dos aportes metodológicos: as professoras das duas turmas da primeira série utilizavam o mesmo método e o

mesmo texto de leitura. Recordemos também que este grupo foi entrevistado em três ocasiões sucessivas (durante um ano, no começo, no meio e ao finalizar).

Nosso principal interesse ao apresentar esta nova série de dados é estudar de perto a evolução das hipóteses infantis à medida que avança o programa escolar. No começo deste mesmo Capítulo (6.1), foi exposta uma gênese da escrita na criança sem ajuda escolar, isto é, uma gênese independentemente de qualquer metodologia. Trata-se, no que se segue, de ver qual é o desenvolvimento da escrita em casos de exposição a procedimentos sistemáticos de aprendizagem. A confrontação entre ambas as situações pode dar-nos novas respostas sobre as formas de progresso nos dois casos: em função de um ritmo natural no primeiro e em função da proposta metodológica no segundo.

A tarefa proposta no primeiro encontro foi a de escrever, sem cópia, palavras ensinadas pelo professor e palavras novas para a criança, mas de dificuldade semelhante às anteriores, isto é, que respeitassem as letras e o tipo de combinação dos modelos conhecidos. Esta escolha foi feita para evitar respostas do tipo "essa não sei", "não me ensinaram", etc. Durante a segunda toma, pediu-se à criança a escrita de outras palavras, sempre com letras conhecidas, e a escrita de uma oração. Também durante o segundo encontro introduziu-se uma variante na situação que consistia em apresentar imagens às quais, em seguida, se associava uma escrita. Chegou-se a essa variante da escrita com imagem para que fosse a própria criança quem decidisse (dentro dos limites impostos pela imagem) o que deveria escrever. Havia dois tipos de imagens: uma em que se apresentavam objetos familiares e outra em que aparecia um personagem realizando uma ação manifesta. O terceiro encontro se diferenciou em função do nível alcançado pelas crianças, tendo a precaução, de qualquer maneira, que escrevessem tanto palavras como orações. Às mais avançadas, foi proposta uma tarefa com outro tipo de dificuldade, o plural, isto é, a escrita de uma marca morfolossintática. Para isso, apresentamos uma imagem na qual figuravam duas meninas pulando corda.

Depois da antecipação sobre a imagem, pedíamos que escrevessem. Cada uma dessas situações foi solicitada no momento mais oportuno, de acordo com os níveis das crianças. Tivemos sempre o cuidado de pedir, com a entonação natural da fala, todas as palavras ou as orações que desejávamos que escrevessem. Como se vê, a técnica da situação não representava para a criança nem uma novidade nem comportava dificuldades extremas. O que a diferenciava das situações habituais das quais a criança participava na escola era a ausência de correção de nossa parte e a maneira de interrogá-la.

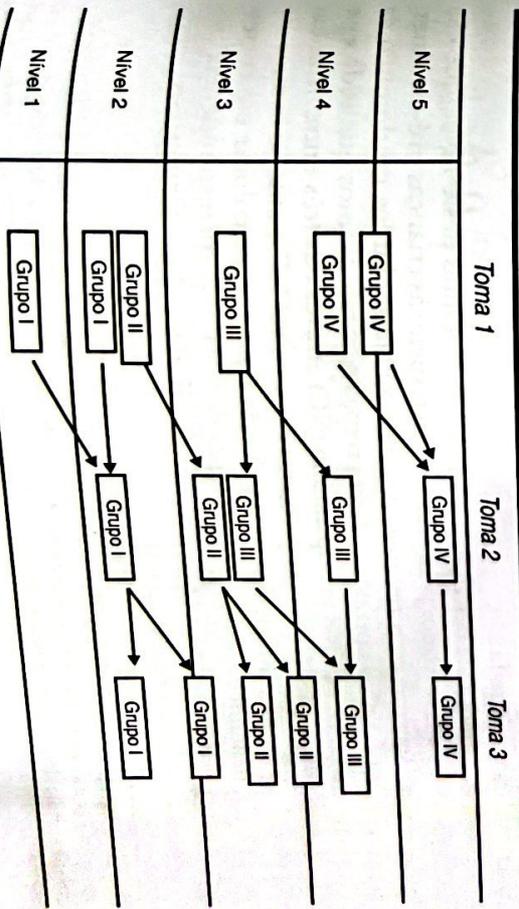
Interessa-nos não somente a análise da escrita em cada encontro, mas também a evolução de um encontro ao seguinte. As respostas estão agrupadas em cada encontro foi feita em função do mesmo encontro e outro. A categorização das respostas em nível Capítulo. Em cada uma das entrevistas, testou-se também o nível operatório da prova de conservação de quantidades descontínuas.

Se observarmos a evolução dessas crianças, em função dos níveis de escrita aqui estabelecidos, chegamos às seguintes constatações (a Tabela 6.3 resume esta evolução):

GRUPO I (Total: 7 crianças). Estas crianças têm como nível inicial condutas do tipo 1 e 2; no meio do ano, continuam com condutas do tipo 2 e, até o fim do ano, cinco sujeitos estacionam nas condutas próprias do nível 2, enquanto que dois sujeitos avançam para condutas intermediárias entre o nível 2 e o nível 3 (quer dizer, avançam em direção às hipóteses silábicas). Constatamos, pois, que em cinco sujeitos não houve avanços e, em dois deles, um progresso mínimo.

O fato de esse grupo apresentar respostas próximas para o primeiro, segundo e terceiro encontro é bastante revelador. A que podemos atribuir este estancamento? Não à influência do meio, já que frequentavam, com o resto das crianças, a mesma classe, recebendo o mesmo tipo de ensino que os outros. Porém, antes de dar uma resposta, recordemos como caracterizamos os níveis 1 e 2. É próprio do nível 1 identificar a escrita com a reprodução dos riscos típicos do tipo de escrita reconhecida como modelo. O modelo escolhido para todos, de preferência, é o proposto pela professora. O que caracteriza esse modelo é a escrita cursiva e a escolha de palavras "chave" tipo "mamãe", "papai" e "urso", etc. (Cf. Capítulo 1, parte 2). Os resultados, na escrita da criança, são sempre grafismos próximos às letras do modelo docente, "m" e "p" combinados com todas as vogais que o sujeito recorda. Na reprodução gráfica, não se retêm senão alguns dos traços que definem os caracteres. Por exemplo, no caso de "m", o número de curvas é inconstante de um sujeito ao outro e até no mesmo sujeito. Há "m" com duas curvas, com três, com quatro e até com cinco curvas. O "p" também apresenta representações variadas: traço vertical sem a curva semelhante

TABELA 6.3 Evolução da escrita nas crianças escolarizadas.



a um l, traço vertical e volta separados, várias voltas para um mesmo traço vertical, etc. (ver Figura 6.11). No que diz respeito ao traço gráfico, assinalamos que cal, etc. (ver Figura 6.11). No que diz respeito ao traço gráfico, assinalamos que a interpretação em termos de disgrafia parecer-nos limitada. Com efeito, se reconhecemos que escrever supõe certo desenvolvimento da coordenação visomotora, a hipótese que nós formulamos é a seguinte: se escrever é a reprodução do modelo conhecido e o modelo proposto se reduz a duas consoantes e cinco vogais, que possibilidade tem a criança, cujo contato com a escrita provém quase exclusivamente da escola, de descobrir os traços pertinentes de cada um dos caracteres gráficos? Trabalhando com "uma letra por vez", impede-se o sujeito de encontrar as distinções pertinentes entre as letras. (Por exemplo, para saber que a quantidade de traços é uma variável fundamental, é preciso saber que *m* se opõe a *n*.)

Outra das características desse grupo é o valor dado aos caracteres da escrita: os sujeitos reproduzem sempre *m* e *p* em quantidade variável, como se ambas funcionassem ritualmente no ato gráfico: "Escrever equivale a fazer *mes*", ou "M significa que o que se segue é escrita". (Uma menina utiliza o *m* inicial em 9 casos sobre 10.)

Também encontramos neste grupo a utilização de letras com valor índice da presença de uma palavra. (Se está o *m*, diz "mamã; (mamãe); se está o *p*, diz "papá" (papai), sem importar o resto.)

Assinalamos, finalmente, que para a oposição palavras-oração encontramos as mesmas respostas que no caso dos não escolarizados. As diferenças entre a escrita de uma palavra e a escrita de uma oração não são maiores do que as diferenças entre escritas de palavras distintas. Os recursos utilizados pelas crianças são de dois tipos: ou mudam a variedade dos grafismos (há exemplos de recorrer às letras de imprensa), ou modificam a quantidade, mas conservando as características da escrita de palavras. Este fato não pode surpreender-nos, visto que, para as crianças deste nível, a escrita é uma *escrita de nomes*. Elas fazem uso dos poucos recursos de que dispõem - variedade e quantidade - para expressar uma mudança de significado.

Para evitarmos uma descrição detalhada das condutas deste nível, que não somaria nada mais aos dados já analisados com respeito às crianças pré-escolares, passamos a comparar estas respostas com os resultados obtidos no domínio da prova externa - o nível operatório. A esse respeito, comprovamos que todo esse grupo permaneceu no nível pré-operatório (NC) através das três entrevistas em que foram testados. Seis crianças permanecem no nível NC e uma só avança até INT no final do ano. No que diz respeito à ação repetitiva de colocar em correspondência, nenhum desses sujeitos era capaz de fazer uma correspondência correta de forma espontânea. Chegavam a ela depois de múltiplas sugestões, ainda

N. de T. Designamos com NC/INT/C os níveis de não conservação, intermediário e conservação, respectivamente, na prova de conservação de quantidades descontínuas. Para a descrição da prova, consultar Inhelder, Sinclair e Bovei (1975).

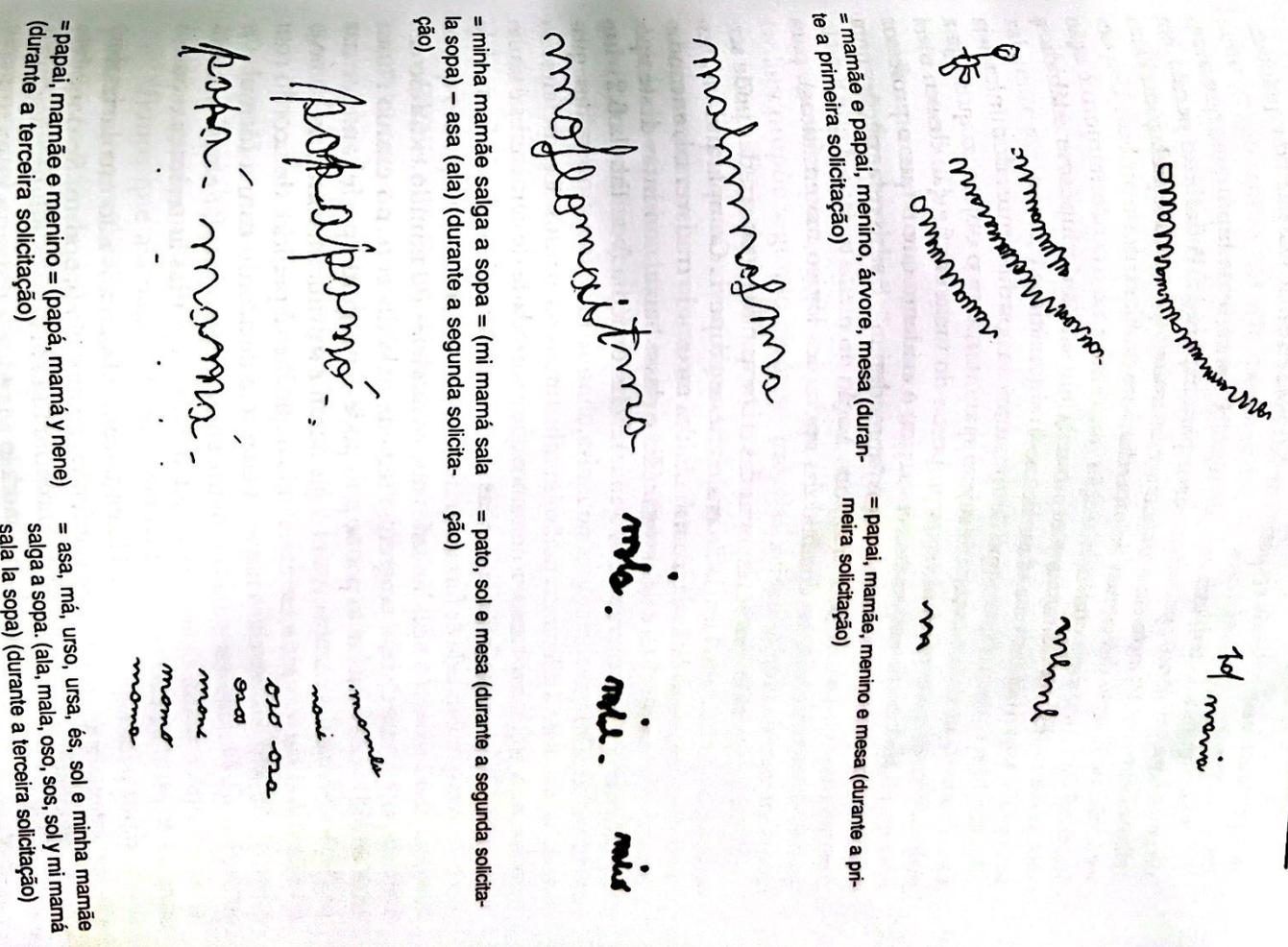


FIGURA 6.11 Exemplos de escrita.

que permanecessem dando respostas de NC em relação à avaliação da quantidade.

Que significado tem esta comprovação? Uma série de hipóteses, que avencuramos com prudência, poderiam servir para explicá-la. Poderia se pensar em relações entre os avanços num domínio e os avanços no outro. Relações, claro está, não de filiação direta, mas de procedimentos subjacentes a ambos. Um deles, o colocar em correspondência, é ação constitutiva no caso do número e ação subjacente na escrita (claramente expressada nos casos de hipótese silábica: a uma grafia corresponde, uma sílaba de modo sistemático).

Também é possível que o tipo de aproximação, aos diferentes domínios seja semelhante na medida em que é o sujeito que interpreta o objeto, e que seja a própria criança quem põe limites nas propostas do meio em função de seu nível operatório. No caso do ensino da lectoescrita, é evidente que o que o professor pretendia ensinar não é o que as crianças "aprenderam". E se as estagnações num domínio e no outro não se podem imputar à ação do meio, teríamos que apelar, no caso da escrita (como no domínio das operações lógico-matemáticas), para fatores internos do próprio sujeito.

Uma comparação com as respostas das crianças não escolarizadas pode servir-nos para estudar a influência do ensino neste grupo I. Comparando as respostas das crianças escolarizadas com as obtidas no estudo transversal, encontramos, por volta dos 4 e 5 anos na classe média e classe baixa, condutas deste tipo, as quais tendem a desaparecer até os 6 anos na classe média (ver Tabela 6.2). Isto no que diz respeito à distribuição quantitativa, mas, se fizermos uma análise qualitativa, vemos que há diferenças notáveis entre ambos os grupos. Com efeito, no caso das crianças escolarizadas, encontramos que a variedade de caracteres é muito menor; há uma proeminência de escritas que conservam os *m* e os *p* do modelo docente. A disponibilidade de formas gráficas também é menor, enquanto que os modelos *popá* e *mamá* são mais limitados que os modelos do mundo extraescolar. Com respeito à variedade, a progressão seguida pelo docente no ensino ("uma letra de cada vez", começando por *m*, *p*, *s*) pode ser seguida perfeitamente nas produções escritas das crianças. Assim é que durante a primeira toma, no começo do ano, dois dos sete sujeitos escrevem tudo o que lhes é pedido, de acordo com a fórmula "*m* + vogal"; os cinco restantes escrevem de acordo com a fórmula "*m* ou *p* + vogal". Durante o segundo encontro, aparecem ainda *s*, *l*, *t* e *n*, finalmente, no terceiro encontro, alguns estacionam usando as grafias anteriores e outros somam *r* e *g*, sempre em combinação com vogais.

Como se pode explicar estas diferenças com relação aos não escolarizados? A única resposta que encontramos é atribuível ao modelo proposto. Se o modelo é tirado do mundo circundante, vai-se encontrar uma maior variedade nas grafias e nas combinações de grafias; já, se o modelo se reduz a palavras com somente duas grafias que se repetem, a probabilidade de variação para escritas novas é muito menor. A isto se soma a escrita cursiva (como "letra escolar"), a qual produz caracteres muito menos diferenciados. Há, então, diferenças em função do

modelo externo; porém, isto não supõe mecanismos conceituais diferentes, pois neste grupo, como nos não escolarizados, há alternância, quantidade mais ou menos fixa de caracteres, leitura global não analisável, etc.

Se os resultados depois de um longo período de aprendizagem não se diferenciam das aquisições espontâneas, e se o aproveitamento foi quase nulo, cabe-ria perguntar, então, o que aprenderam esses sujeitos.

É importante ter em conta que, ao finalizar o curso escolar, essas crianças podem escrever corretamente algumas das palavras propostas pelo professor (geralmente *oso*, *mamá*, *popá*, *neme*), mas quando aceitam abordar a escrita de novas palavras, testemunham regressões notáveis. Do ponto de vista escolar aprenderam, ao menos, a reproduzir certos estímulos apresentados, mas do ponto de vista conceitual, a evolução foi mínima, porque aprender a resposta correta dentro de um contexto não garante o progresso do raciocínio. Reconhecer e reproduzir as grafias do código não implica conhecer o funcionamento em si do sistema alfabético. Frente a situações novas, os sujeitos reagem, seguindo as pausas de uma aproximação cognitiva ao objeto, elaborando os estímulos que o meio escolar lhes propõe segundo hipóteses próprias.

Outro fato, também importante, foi a persistente resistência dessas crianças a escrever palavras novas. Uma delas se justifica, afirmando: "Não sei, tenho a cabeça como um burro, sou um burro!". Isto, na boca de uma criança de 6 anos, depois da experiência de um ano, é desolador. E revela dois dos problemas mais graves do sistema de ensino: um deles é que, se a criança não aprende, é culpa e responsabilidade sua; e o segundo, o ter restringido suas possibilidades criadoras (o experimentar, o ensaiar com todos os riscos e os erros que isso implica), criando uma dependência total do professor que a ensina. Algo importante a notar é que a resistência a escrever se incrementa até o final do ano escolar.

GRUPO II (Total: 6 sujeitos). Localizamos neste grupo as crianças que se encontravam no começo do curso no nível 2, até o meio do ano no nível 3 (hipótese silábica) e no fim do ano ou continuavam no nível 3 (três crianças) ou avançavam, situando-se na transição entre 3 e 4 (três crianças).

Recordemos que no grupo I temos sujeitos que parem de um nível 1-2 e que permanecem no nível 2 durante todo o curso escolar; no grupo II, que analisamos aqui, há sujeitos que, ainda partindo do mesmo nível inicial, podem realizar progressos ulteriores.

Temos que assinalar o fato, importantíssimo, no nosso entender, de que o progresso se realiza segundo os níveis estabelecidos para os sujeitos pré-escolares. E isto é ainda mais surpreendente nos casos de exposição a um ensino sistemático. Com efeito, é óbvio que nenhuma das duas professoras do nosso grupo experimental ensinou que, para escrever "pato", era suficiente pôr *aa*, como testemunham os seis sujeitos deste grupo. Vejamos um exemplo bem demonstrativo (ver Figura 6.12):

Griselda escreve durante a primeira toma:

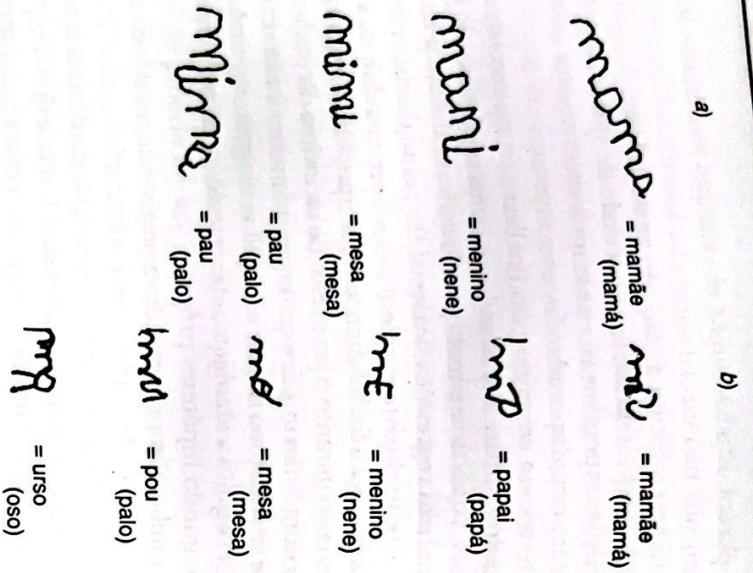


FIGURA 6.12 Exemplos de escrita. a) Walter (6a CB) escolarizado, "primeira solicitação"; b) Griselda (6a CB) escolarizada, "primeira solicitação".

"mamã" como *ma*, "papá" ... como *mp*, "mesa" como *mo*, "palo" como *mM*, "nene" como *mE* e "oso" como *mR* (onde R é um grafismo confuso). Durante o segundo encontro, escreve corretamente *oso*, *mamá*, *papá*; "pato" como *ao*, "floreiro" (floreira-vaso) como *oro*, "sol" como *so*, e "sapo" como *so*.

Durante o terceiro encontro, "paloma" (pomba) é escrita como *pama*, "leão" (leão) como *leo* e "nudo" (nó) como *neo*.

Griselda é um exemplo claro da progressão própria a esse grupo II. Começa no nível 2 (combinações compostas de *m* inicial mais algum sinal distintivo que marca a mudança de significado), passa ao nível 3 (escrita silábica, uma grafia por cada sílaba), e chega ao nível 4 (escrita quase alfabética com vícios silábicos). Afirmanos que este fato é surpreendente, porque, apesar das propostas metodológicas de escrita alfabética, a menina escreve a metade do ano segundo um critério silábico, e somente em uma etapa posterior chega a uma aproximação alfabética. Isto demonstra, em primeiro lugar, o caráter interno da hipótese silábica em quanto hipótese construída pela criança e não imposta pelo meio. E, em segundo

lugar, sugere o caráter necessário de passagem por uma etapa de hipótese silábica para começar a dar valor sonoro à escrita.

Quando passamos da escrita de nomes à escrita de orações, pode-se conservar escrita silábica – isto é, outorgar um valor sonoro a cada grafia – ou tentar representar outras unidades (sempre menores que a unidade da qual se parte); porém, sem outorgar-lhes valor sonoro. Sigamos, para exemplificar, com Griselda. A proposta de escrita de oração se realizou durante a segunda toma.

"Minha mamãe salga a sopa" dá lugar a uma escrita de *imamaa*, enquanto que "a menina está comendo", fica *dma aolo* (a primeira oração foi proposta por nós, a segunda pela menina, a partir de uma antecipação sobre uma imagem).

Esta oscilação, claramente representada em Griselda, entre dar um valor sonoro às letras, mas escrever sem deixar espaços, ou realizar separações na escrita, mas sem atribuir valor sonoro às grafias, é uma das características deste grupo. Dos seis sujeitos localizados nele, cinco deles propõem alternativamente uma ou outra solução. Isto indicaria que, quando o sujeito pensa que deve representar o valor sonoro (seja segundo hipótese silábica, seja segundo hipótese alfabética) não é capaz de pensar nas separações da oração em unidades menores (cf. Capítulo 6). E, enquanto trabalha no nível dos constituintes imediatos (sujeito-predicado), não pode pensar simultaneamente no valor sonoro dos elementos.

Comparando as respostas deste grupo com as respostas obtidas na prova operatória, constatamos que todos os sujeitos se encontravam no nível INT até por volta do final do ano, tendo seguido as progressões: NC/INT/INT em um caso; NC/NC/INT em dois casos; e INT/INT/INT em três casos.³ Estas condutas de flutuação encontradas no campo da escrita coincidem com as condutas típicas do estágio INT, no qual o sujeito pode dar diferentes tipos de respostas, conforme os aspectos da situação que leve em conta. Os sujeitos deste grupo mostram um progresso na conceitualização da escrita paralelamente a um avanço no nível operatório. Embora seja certo que ainda não possamos dar o detalhe do avanço em cada toma e, portanto, dar uma explicação exaustiva dos mecanismos e razões de passagem, o que fica claro é que as aquisições se realizam por vias que não são as esperadas escolarmente.

GRUPO III (Total: 12 crianças). Encontramos este grupo já no nível 3 (hipótese silábica) no começo do ano escolar. Até o meio do ano, alguns (seis sujeitos) continuam no nível 3 enquanto que outros (seis sujeitos) passam ao nível 4 (passagem entre a hipótese silábica e a alfabética); porém, os doze sujeitos se situam no nível 4 no meio ou no fim do ano escolar. (Dois sujeitos que se encontram no nível 4 durante a segunda aplicação não puderam ser testados em escrita pela terceira vez.)

O progresso evidenciado por este terceiro grupo não faz mais que confirmar o exposto a respeito do segundo grupo: o caráter interno e constitutivo da etapa que denominamos hipótese silábica e a necessidade de passar por este nível. Mas acrescenta um dado a mais, o qual queremos comentar. Este grupo se encontrava no nível 3 no começo do ano e chega ao nível 4, maciçamente, até o

final do mesmo. O que nos diz este dado? É evidente que se nos situamos no ponto final do processo – acesso à escrita alfabética – sua vitória está em estreita relação com o ponto de partida. Ou, dito em outras palavras, um sujeito que começa sua escolaridade situando-se no nível 3 aqui descrito tem “bom prognóstico” a respeito da aprendizagem que se desenvolverá em um ano escolar. E este “bom prognóstico” se deve a quem iniciara a aprendizagem com uma hipótese especificamente a linguística para abordar a escrita.

A respeito do nível operatório, todos os sujeitos, exceto um, encontravam-se em INT ou Caté o final do ano escolar, apesar de grandes variações no que diz respeito ao nível inicial.

Quanto à escrita de uma oração, as flutuações descritas em termos de outro-gar valor sonoro às letras, mas escrever sem deixar espaços, ou realizar separações na escrita, mas sem pensar no valor sonoro dos elementos, continuam neste terceiro grupo, ainda que sejam características observadas somente até o meio do ano. Posteriormente, os sujeitos superam esta oscilação, registrando-se uma busca mais exaustiva das unidades constituintes do todo do qual se parte. Vejamos um par de exemplos:

Javier escreve na segunda aplicação “a menina cozinha” (La nena cocina) da seguinte forma: *nana moisin*. No terceiro encontro, “um sapo salta na piscina” (un sapo salta en la pileta) dá lugar a *usapo salta enlapileta*.

Marcelo escreve durante o segundo encontro “minha mamãe salga a sopa” (mi mamá sala la sopa) como *minamásonsosa*. E, durante a terceira aplicação, I1 “um sapo nada na piscina” (un sapo nada en la pileta) como *l sapo nada pile*.

Como vemos, as respostas de ambos na segunda entrevista mostram claramente a flutuação entre as unidades que se estão buscando. Javier separa a oração em duas, atribuindo a uma parte o sujeito e à outra o predicado da mesma. Marcelo conserva mais a preocupação pelos valores sonoros do que pelas unidades menores da oração e escreve sem deixar lacunas. Durante o terceiro encontro, ambos chegam a separações em unidades menores, ao mesmo tempo que conservam, aproximadamente, os valores sonoros. Porém, enquanto um deles – Javier – junta onde teria que ir separado, o outro separa o que teria que ir junto. E esta diferença não é casual; se se analisam as produções anteriores, vemos que Javier esteve anteriormente mais preocupado com as unidades a encontrar, enquanto que Marcelo se preocupava com as correspondências gráfico-sonoras. A consideração alternativa de um ou outro aspecto e as tentativas de conciliação são o que caracteriza este grupo e o que explica a alta porcentagem de “erros” cometidos por todos os sujeitos. Com efeito, é entre esses 12 sujeitos que encontramos a maior quantidade de respostas categorizadas pela escola como “erros”; entram nesta categoria todas as omissões, inversões, substituições, etc. (Assinalamos que é somente a partir destas formas de escrita que a escola fala de “erros”, já que trata as escritas anteriores como um simples garrancho, ou seja, como não escrita.) Agora, é legítimo chamar erro ao produto de um profundo trabalho intelectual?

Quando a criança aplica a hipótese silábica, faz corresponder uma grafia a sílabas que, na sua transcrição alfabética, podem ter uma letra (como no caso das vogais em espanhol), duas, três e até quatro letras. É evidente que elas “omittem” escrever o que desconhecem: a transcrição alfabética de cada sílaba. As inversões, por sua vez, podem também ser o resultado da necessidade de fazer uma correspondência gráfico-sonora, tarefa de grande dificuldade, a qual comporta em muitas ocasiões a perda da ordem. Um exemplo pode esclarecer este ponto.

César, enquanto trata de escrever “pato”, dita para si mesmo da seguinte maneira: pa-to, o t (escreve: *pa*), pa, o p outra vez, o p (acrescenta *p*, fica *hap*). Ao escrever “pie” (pé), diz: pie, pie, é, pie (escreve *p*), é o é, pie (acrescenta *e* à esquerda de *p*, fica: *ep*).

E, finalmente, também as substituições podem ser explicadas. Quando o sujeito não identifica o grafismo correspondente a cada valor sonoro ou o valor sonoro de cada grafismo, inevitavelmente produz substituições. De qualquer forma, é preciso advertir que, ainda desconhecendo todas as regras da transcrição gráfica, sabem que se trata de dar valor sonoro à escrita, ou seja, descobriram o próprio princípio de nosso sistema de escrita. Estas inversões, substituições, omissões, etc., aparecem tanto na escrita de palavras como na das orações. Por que encontramos com tal frequência os chamados “erros”, evidenciados com clareza neste grupo do qual afirmamos ter sido o que apresentou melhor “prognóstico”? Não estará a escola tomando como resultados definitivos os passos construtivos intermediários de um processo? Ao contrário do que se sustentou até o presente momento, nós consideramos que esses “erros” colocam em evidência os mecanismos de construção do conhecimento.

GRUPO IV (Total: 3 crianças). Este grupo, o minoritário, está constituído por crianças que, desde o começo do ano, situam-se no nível 4 (ou entre 4 e 5) e que até o fim do ano sabiam escrever, quer dizer, conheciam as regras do código alfabético. Apresentam, entretanto, dificuldades a respeito da ortografia e da separação entre palavras. Há neste grupo três sujeitos, todos com nível operatório C até o final do ano. As progressões seguidas foram as seguintes: INT/C, 1 sujeito; INT/INT/C, 1 sujeito e C/C/C, 1 sujeito.

O fato de que os membros deste grupo, os quais já conhecem no sentido estrito o funcionamento do código alfabético, apresentem problemas ortográficos ou de separação entre palavras nos indica que é necessário distinguir ambos os aspectos. Ter descoberto a possibilidade de representação gráfica dos sons da linguagem não é ter compreendido todo o sistema escrito. E um não implica automaticamente, o outro, porque a escrita não é somente a representação gráfica do aspecto sonoro da linguagem. A escrita contém “marcas” que têm um significado específico.

Pensemos, por exemplo, no plural. Sabemos que, no espanhol, muitos plurais de nomes se formam agregando o morfema /s/ ao morfema de base, representado pela grafia s. Apareentemente, a escrita de um nome plural não teria por

que apresentar dificuldades. Porém, vejamos o que ocorre quando o propomos às crianças. A situação consistia – como dissemos – em apresentar uma imagem em que figuravam duas meninas pulando corda e em solicitar a escrita associada a ela. Esta situação foi apresentada a seis sujeitos: os três sujeitos do grupo IV e três sujeitos dos mais avançados do grupo III. Todos eles descreveram a imagem como “duas meninas pulam” ou “as meninas estão pulando”. Dos seis sujeitos entrevistados, somente um deles, localizado no grupo IV, pôde distinguir o plural mediante a grafia *s* final, dando lugar a “meninas pulando”. O restante das crianças propôs soluções muito curiosas: em dois casos, acrescenta-se o número 2 diante da oração escrita no singular; em um caso, se repete “menina” duas vezes, ficando escrito “a menina menina pula”; há um caso de oração escrita no singular e um caso de repetição, duas vezes, da oração completa.

É evidente que se se pensa na transcrição gráfica do fonema /s/, ela não comporta dificuldades para estas crianças. Poder-se-ia argumentar que a transcrição não se realiza devido às características dialetais da fala rio-platense (os /s/ finais não se pronunciam em muitos casos). Porém, o plural, mais que um problema de transcrição sonora, é a descoberta de uma “marca” com valor funcional dentro da escrita. Que as crianças ofereçam soluções diversas a esta situação, é uma demonstração a mais da aproximação cognitiva que colocam em jogo. Como vemos, o problema de quais são os elementos da linguagem que a escrita representa e de que modo os representa segue sendo vigente. A criança não faz, exclusivamente, uma análise em termos sonoros, mas também faz uma análise em função do conteúdo a representar. É devido a este último que nos oferece soluções bem originais: ou repetindo o nome duas vezes – visto que há dois personagens – ou a oração completa duas vezes. Porém, também se pode acrescentar o número 2 como marca que adquiere um valor ideográfico deixando intacta a escrita alfabética do enunciado. Se apresentamos estes últimos dados, foi para mostrar, uma vez mais, que a escrita não pode ser reduzida a uma transcrição da fala, pois tem, além das regras de transcrição sonora, outras regras próprias que a criança irá descobrindo paulatinamente.

Volando a nossas perguntas iniciais, os resultados deste seguimento evidenciam alguns pontos que poderiam ser assim resumidos:

- Enquanto o docente segue um programa, utilizando uma metodologia igual para todas as crianças, nem todas avançam no mesmo ritmo.
- As que chegam, finalmente, a aprender a escrever durante o ano escolar, são aquelas que partiram de níveis bastante avançados na conceitualização. As que não aprenderam, no curso do mesmo tempo, se situam nos níveis iniciais de conceitualização.
- Não se observam saltos bruscos na aprendizagem. Todos os sujeitos progredem seguindo os passos na conceitualização que descrevemos na criança pré-escolar.

- Pareceria que o ensino sistemático, tal qual existe atualmente, dirige-se exclusivamente àquelas crianças que já percorreram um longo caminho antes de entrarem na escola.
- Não se encontraram diferenças muito marcantes nas respostas das crianças escolarizadas com relação aos pré-escolares.

Recordemos que os dados aqui apresentados sobre as crianças em curso de escolarização foram recolhidos por nós antes de realizar as investigações sobre as crianças pré-escolares. Nossas técnicas não eram, então, suficientemente definitivas como para permitir-nos observar o detalhe desta evolução. Estudos posteriores permitir-nos-ão voltar a estudar o desenvolvimento das conceitualizações sobre a escrita em crianças de primeiro ano; porém, de uma maneira nova, graças ao que aprendemos com as crianças pré-escolares.

Ainda persiste um problema importante, que somente estudos do tipo longitudinal poderão resolver: a partir de um mesmo nível inicial, vemos os sujeitos do grupo I avançar muito lentamente e os do grupo II mais rapidamente. Vemos também que os avanços na escrita coincidem com um progresso operatorio (falamos explicitamente de coincidência e não de relação causal). Os problemas de ritmo de desenvolvimento estão vinculados, mas são diferentes, dos problemas de sequência de níveis ou de etapas no desenvolvimento. *Nossa análise está centrada na sucessão de etapas.* Neste sentido, os resultados que apresentamos são surpreendentes, porque indicam *uma progressão regular, com ou sem intervenção escolar.* Mais ainda, com uma intervenção escolar que tenta fazer o sujeito entrar de imediato no sistema alfabético de escrita, vemos as crianças avançarem através de uma série de etapas não previstas sem pelo método nem pelo docente.

NOTAS

1. Em todo o livro, conservamos os nomes originais das crianças; porém, mudamos os sobrenomes em outros de igual número de sílabas para conservar o anonimato. Os nomes precisam ser conservados para poder apresentar de maneira fidedigna os dados sobre escrita do nome próprio.
2. Para não complicar o texto com uma transcrição fonética, *s, m, l*, etc. representam o som das letras correspondentes.
3. É necessário advertir que os sujeitos estacionários no nível INT tinham feito progressos no interior deste nível. Na análise detalhada tínhamos diferenciado o nível INT –, INT e INT +.