

ALFABETIZAÇÃO, PRODUÇÃO DE TEXTOS E AUTORIA

Alda Lusa Andrade Gomes

Resumo: O objeto de interesse desta investigação diz respeito às interfaces entre alfabetização, produção de textos e autoria, visando analisá-las e compreendê-las. Tal objetivo se desdobra em outros três: identificar movimentos de aprendizagem a partir dos quais a criança alfabetizanda se desloca de um lugar menos autônomo em relação à sua própria escrita para uma maior autonomia; evidenciar a relevância dos dados singulares na determinação dos percursos particulares trilhados pelas crianças na aquisição da linguagem; estudar as relações estabelecidas entre o sujeito e a linguagem, atentando para os gestos de autoria da escrita constituídos. Como referencial teórico, buscou-se subsídios junto a Luiz Carlos Cagliari e Gladis Massini-Cagliari (questões ortográficas), Eni Orlandi e Eduardo Calil (autoria) e Maria Bernadete Marques Abaurre (paradigma indiciário). Trata-se de pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso, envolvendo duas crianças de uma turma de 1º ano de Ensino Fundamental de uma escola municipal de Portão (Rio Grande do Sul): **V.** e **K.**, com idades de seis anos e dois meses e seis anos e cinco meses no início da pesquisa. O período de acompanhamento desses sujeitos compreende os meses de fevereiro a setembro de 2013. As produções analisadas neste artigo autorizam dizer que, através de suas experimentações acerca da escrita, **V.** e **K.** produziram regras cada vez mais próximas da gramática convencional, constituindo lugares de autoria associados tanto ao trabalho com as hipóteses ortográficas quanto com os princípios de organização de um texto com características literárias – o que possibilita a construção de uma representação positiva da interação da criança com a escrita, tornando-a uma atividade prazerosa.

Palavras-chave: produção de textos; autoria; alfabetização.

1. Crianças e palavras

Ao assumir um compromisso com o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos rumo à aquisição da língua escrita, em meio às suas descobertas e surpresas diante das complicadas relações entre sons e letras, temos apostado em práticas alfabetizadoras nas quais as crianças desempenham o papel principal, são sujeitos de suas ações, transformando o conhecimento do outro em conhecimento seu. Ao criar, em sala de aula, um contexto significativo às crianças, estamos possibilitando que elas assumam uma posição de autoria quando desafiadas a transformar as palavras alheias em suas próprias palavras, os conhecimentos alheios em seu próprio conhecimento. A este respeito, é oportuno referir o entendimento de Maria Laura Mayrink-Sabinson sobre a constituição de um lugar de autor por parte da criança em sua produção languageira. Segundo essa autora,

O processo de aquisição da linguagem, tanto em suas modalidades orais quanto na escrita, é visto como parte de um mesmo processo geral de constituição da relação sujeito/linguagem. O lugar desse processo é a interlocução entre sujeitos que se constituem em outros para seus interlocutores, constituindo-os assim como sujeitos, num constante movimento: um movimento que implica em incorporação/tomada da palavra do outro ao mesmo tempo em que dela se afasta, contrapondo-se a ela para torná-la palavra própria [...]. (MAYRINK-SABINSON, 2002, p. 41).

No estudo relatado nesse artigo, o acompanhamento e registro da rede de hipóteses sobre as escritas dos alfabetizandos se deu a partir da proposta de produção de textos que envolvia releitura de contos da literatura infantil trabalhados em aula, considerando exatamente os gestos de autoria manifestados pelas crianças, sujeitos também responsáveis pelo que escrevem e

produzem. Segundo Eduardo Calil (1995), “[...] o autor é um indivíduo visto como criador [...] de texto e essa responsabilidade material produz perante o leitor uma certa autoridade sobre aquilo que escreve, que deve ser reconhecida pelo próprio leitor” (p. 40), ou seja, o autor é compreendido tanto como sujeito responsável pelo que diz/escreve quanto como sujeito que é afetado pelo “controle social e institucional que autoriza o seu dizer”¹ (op. cit.).

Considerando que as crianças alfabetizandas começam a produzir textos demandados, sobretudo, pela escola e atentas ao modo como se estabelecem as relações entre elas e a linguagem escrita, objeto de interesse neste estudo, procuramos responder a algumas questões relacionadas com preocupações nascidas da prática: Que relações são estabelecidas entre as crianças e a linguagem escrita na fase inicial de alfabetização? Quais lugares de autoria a criança ocupa no texto? Por que ela faz determinadas escolhas de escrita e não outras? Tais questões de pesquisa estão articuladas às finalidades desta investigação. Fazendo referência aos objetivos deste trabalho, o principal diz respeito às relações estabelecidas entre as crianças alfabetizandas e a linguagem escrita e envolveu analisar e compreender os progressos no trabalho com a ortografia desde uma perspectiva autoral. Tal objetivo se desdobrou em outros três: identificar movimentos de aprendizagem a partir dos quais ela se desloque de um lugar menos autônomo em relação à sua própria escrita para uma maior autonomia e, portanto, maior controle sobre aquilo que escreve; evidenciar a relevância dos dados singulares na determinação dos percursos particulares trilhados pelas crianças na aquisição da linguagem; estudar as relações estabelecidas entre o sujeito e a linguagem, atentando para os gestos de autoria da escrita constituídos pelas crianças.

A grande motivação para a realização desta pesquisa decorreu da necessidade de entender e analisar o percurso que o sujeito percorre, tomando a palavra do outro (norma ortográfica) para torná-la sua. A justificativa para o trabalho de análise desse tipo de material está diretamente associada ao fato de que, a partir da produção de textos, “[...] o professor pode saber como andam seus alunos, quais as dificuldades maiores que estão enfrentando, o que acertam ou erram com menos frequência e, desse modo, pode programar melhor suas aulas [...]” (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 94).

¹ Eduardo Calil (1995) oferece uma explicação bastante clara dos significados inerentes ao termo autor. Segundo ele: “Historicamente, sua emergência deu-se devido à necessidade de “alguém” tornar-se responsável por aquilo que diz (escreve). A marca do nome próprio na obra garante, ainda que de forma nem sempre precisa e confiável, a propriedade, os direitos, a origem e a responsabilidade social daquilo que foi dito e de quem disse. Essa responsabilidade também se exerce institucionalmente, na medida em que o controle pode ser operado por sistemas morais e jurídicos sobre o indivíduo-autor. Um controle social que se dá sobre o autor e que, de certa forma, o autoriza enquanto tal, criando um “corpo” sobre o qual tanto podem recair sanções e penas quanto glória e reconhecimento. Vale a pena chamar a atenção para o fato de que o termo autor e sua relação com a obra passou a ganhar sentido a partir da Idade Média. Provavelmente, isto está relacionado com a necessidade de controle a ser realizado, por exemplo, pela Igreja e pela Inquisição” (p. 41).

Para o seu desenvolvimento, optamos por uma pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso que buscou elementos no paradigma indiciário para a produção das análises, envolvendo duas crianças de uma turma de 1º ano de Ensino Fundamental de uma escola municipal de Portão (município localizado no Vale dos Sinos): **V.** e **K.** (meninas), com idades de seis anos e dois meses e seis anos e cinco meses no início do ano letivo de 2013. Elas foram escolhidas de acordo com o nível de escrita que apresentaram no início do ano: estando em nível silábico no final de fevereiro, alcançaram a escrita alfabética ao término de dois meses de aula. Em fins de abril, já respondiam ao convite de trabalhar com produção textual. Não fugindo à regra de quase todas as crianças da escola em que elas estudam, o nível de instrução dos pais de **V.** e **K.** se restringe ao Ensino Fundamental incompleto. O período de acompanhamento desses sujeitos compreende o início do ano letivo de 2013 (fevereiro) até o final do mês de setembro. A literatura infantil funcionou como fio condutor para as produções textuais².

Como referencial teórico, para embasar as reflexões e análises, exploramos alguns livros de Luiz Carlos Cagliari – *Alfabetização e Linguística, Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu e Diante das Letras*, este último escrito em coautoria com Gladis Massini-Cagliari. Para complementar, outros três autores fizeram parte da revisão de literatura: Eni Orlandi e Eduardo Calil, contribuindo com seus conhecimentos relativos à autoria, e Maria Bernadete Marques Abaurre com a discussão em torno do paradigma indiciário desenvolvida em *Cenas de Aquisição da Escrita*.

2. Produção de textos e alfabetização

A apropriação do Sistema de Escrita Alfabético parece ser algo simples, mas não o é. Para nós, adultos alfabetizados que conhecemos inúmeros alfabetos³ e os compreendemos, é sempre necessário lembrar do quanto é hercúlea, para uma criança de 6 anos que está em processo inicial

² A proposta de trabalho envolvendo produção textual se fez a partir de movimentos de aproximação entre alfabetização e literatura que não serão discutidos em função dos limites deste artigo. A este respeito, convém consultar alguns materiais que abordam tanto essa articulação quanto os significados da literatura infantil para a criança: ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2010; BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007; COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. São Paulo: Moderna, 2000; SARAIVA, Juracy Assmann. *Alfabetização e literatura: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

³ A respeito dos muitos alfabetos com que somos surpreendidos no cotidiano de nossas práticas de leitura e de escrita, Luiz Carlos Cagliari (2012) destaca o seguinte: “Historicamente, sabemos que à medida que um sistema alfabético é utilizado por um número grande de pessoas em lugares diferentes, para usos diversos, a forma das letras do alfabeto, que era única, passa a admitir variantes. No mundo antigo, as variantes das letras se restringiam a uns poucos casos. O latim, por exemplo, não tinha as letras minúsculas. A escrita cursiva vai aparecer só na Idade Média, mas nessa época o latim já era escrito com muitos tipos de letras. Hoje, mesmo numa única folha de cartilha, encontramos uma variedade de tipos de alfabetos. [...] A é tão diferente de a quanto p é de m, por exemplo; p, b, d, e g são muito mais semelhantes entre si do que b e B, g e G etc. Vivemos num mundo no qual a escrita se realiza através de muitos tipos de alfabetos” (p. 82-3).

de alfabetização, a tarefa de compreensão e decifração da escrita. O mundo da escrita pode ser um mistério para quem não sabe ler. Além disso, ninguém descobre como a escrita funciona fazendo cópias ou imaginando como o sistema de escrita possa ser. Cagliari (2010) refere que, “[...] se eu não souber chinês, posso ficar tentando descobrir o que está escrito, mas jamais conseguirei ler” (p. 120). Sua fala nos diz exatamente o que acontece com as crianças quando tentam apropriar-se de uma língua que, de início, é muito estranha para elas. Colocar-se, então, no lugar desses aprendizes e acompanhar esses complexos saberes que, pouco a pouco, vão se delineando, concomitantemente à difícil tarefa de decifração de uma infinidade de signos, é uma questão fundamental para professores alfabetizadores.

Uma vez tendo conhecimento do nosso sistema de escrita, estamos familiarizados com diversos signos e temos compreensão sobre eles, o que não acontece com a criança. Ela poderá ter sérios problemas na aquisição da lecto-escrita se, em sua vida escolar, o encaminhamento de sua alfabetização não se der de forma prazerosa por um educador que tenha formação e conhecimento com ênfase na área de Linguística. Conforme assinala Cagliari (2012), “[...] não basta a formação técnica linguística para se ter automaticamente um procedimento didático. Mas é certo que, sem o conhecimento competente da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem” (p. 6). Portanto, como se disse antes, é muito importante o incremento da participação da linguística nas histórias dos alfabetizadores e alfabetizandos.

A escrita pode ser caracterizada como tendo três fases distintas: a pictórica⁴, a ideográfica⁵ e a alfabética. A fase pictórica diz respeito ao uso de desenhos ou pictogramas para a comunicação, a ideográfica se refere à utilização de desenhos especiais chamados ideogramas, e a fase alfabética se caracteriza pelo uso de letras. Esta fase, apesar de apresentar menor quantidade de símbolos, permite maior possibilidade de combinações de caracteres na escrita. São somente os caracteres do sistema alfabético que conseguem formar sistemas fonográficos, representando os sons da fala em unidades menores que a sílaba, sendo este, portanto, o sistema mais detalhado quanto à representação fonética. A fala se compõe de unidades chamadas signos⁶

⁴ Segundo Cagliari (2012), os pictogramas “[...] não estão associados a um som, mas à imagem do que se quer representar. Consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade” (p. 93).

⁵ Massini-Cagliari (2001) esclarece que a escrita ideográfica refere “[...] todo sistema que parte da representação das ideias veiculadas pelas palavras, para depois chegar aos seus sons” (p. 23), não sendo necessária uma interpretação “literal”.

⁶ José Luiz Fiorin (2006), ao lembrar que o signo não equivale à realidade, faz coro a Saussure e explica que “[...] o signo linguístico não une um nome a uma coisa, mas um conceito a uma imagem acústica. O que o mestre genebrino quer mostrar-nos é que o signo não é um conjunto de sons, cujo significado são as coisas do mundo. O signo é a união de um conceito com uma imagem acústica, que não é o som material, físico, mas a impressão psíquica dos sons, perceptível quando pensamos numa palavra, mas não a falamos. O signo é uma entidade de duas faces, uma reclama a outra, à maneira do verso e do averso de uma folha de papel [...]. Ao conceito Saussure chama significado e à imagem acústica, significante. Não existe significante sem significado; nem significado sem

que se constituem a partir da junção de um significado (ideias) e de um significante (imagens acústicas).

Importante sublinhar que este aspecto remete a um outro traço distintivo entre a escrita pictórica, a ideográfica e a alfabética: a ênfase maior no significado ou no significante. “Pode-se escrever, quer a partir do significado, quer a partir do significante, ou seja, quer a partir das ideias, quer a partir dos sons das palavras. No primeiro caso, temos uma escrita ideográfica; no segundo, uma escrita fonográfica” (CAGLIARI, 2001, p. 65). Em resumo, os sistemas de escrita podem ser divididos em dois grandes grupos: o sistema ideográfico que é baseado no significado e o sistema fonográfico que é baseado no significante.⁷

O sistema de escrita do Português utiliza outros caracteres, além das letras, como os sinais de pontuação e os numerais (elementos de natureza ideográfica). As letras podem ter um uso alfabético: a cada letra corresponde um segmento fonético como, por exemplo, em *pata* [pata]; mas também podem perder a relação um a um entre símbolo e som, adquirindo, por vezes, valor silábico como em *técnica* [te-ki-ni-ka]. Dito de outra forma, como lembram Cagliari (2010; 2012) e Lemle (2011), uma mesma letra pode estar relacionada a diferentes segmentos fonéticos e um mesmo segmento fonético pode ser representado por diferentes letras. Os sinais diacríticos (acento agudo, acento grave, til, acento circunflexo, entre outros) conferem um valor sonoro especial às letras ou ao conjunto delas. No entanto, apesar de nossa escrita conter números, sinais ou siglas, ela é eminentemente alfabética, tendo como base a letra.

Letras são sinais que usamos para escrever e estes sinais diferem bastante do ponto de vista gráfico e funcional. Uma letra, sob seu ponto de vista gráfico, não é algo concreto, pois são inúmeras as maneiras de se desenhar uma letra. Tomando um exemplo emprestado de Massini-Cagliari (2001), a consideração de apenas uma letra – a letra “A” – já confirma esta afirmação haja vista ela ser representada de várias maneiras:

A	a	A	a	A	a
A	a	A	a	A	a
A	a	A	a	A	a
A	a	A	a	A	a
A	a	A	a	A	a
A	a	A	a	A	a
A	a	A	a	A	a
A	a	A	a	A	a
A	a	A	a	A	a
A	a	A	a	A	a
A	a	A	a	A	a
A	a	A	a	A	a
A	a	A	a	A	a
A	a	A	a	A	a
A	a	A	a	A	a

Figura 1 – Categorização gráfica da letra “A”

Fonte: MASSINI-CAGLIARI, Gladis. O que é uma letra? Reflexões a respeito de aspectos gráficos e funcionais. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001. p. 34.

significante, pois o significante sempre evoca um significado, enquanto o significado não existe fora dos sons que o veiculam” (p. 58).

⁷ A este respeito, convém conferir também: CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2012; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização sem o bá, bé, bi, bó, bu*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2010; TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (orgs.). *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

Todavia, é possível inferir que, mesmo ocorrendo várias formas de representação das letras desde o ponto de vista gráfico, elas tendem a seguir um certo padrão e existem alguns aspectos em comum nas diversas maneiras de se escrever uma letra. Também é preciso referir que todas as formas possíveis de uma letra somente existem porque há uma noção abstrata do que é uma letra. O que define, então, abstratamente uma letra é o seu aspecto funcional. Apesar de possuírem uma forma gráfica definida, as letras não podem ser consideradas concretas, sendo mais uma abstração resultante das categorizações gráficas e funcionais estabelecidas dentro do sistema, em especial pela ortografia.⁸

No período de alfabetização, o conhecimento e o domínio das formas gráficas das letras é uma das principais dificuldades enfrentadas pelas crianças. Elas, então, sem conhecerem bem as formas das letras e sem diferenciá-las entre si, podem não ser capazes de efetuar, com sucesso, a categorização de cada letra. Essa confusão pode levá-las a não serem capazes de estabelecer o valor de cada uma dessas letras dentro do sistema de escrita: “[...] pode-se dizer que, sem conhecer bem as formas das letras, e sem saber diferenciá-las entre si (**categorização gráfica**), o aluno pode não ser capaz de efetuar com pleno sucesso a **categorização funcional** de cada letra [...]” (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 50) (grifos da autora).

Pelo que se disse até agora, podemos especular que são muitas as tarefas a serem realizadas pelos alfabetizandos. As crianças precisam perceber que a letra (“risquinho preto no papel”) é um valor abstrato e uma convenção arbitrária criada pelos homens e que podemos associar uma variedade de alfabetos diferentes a ela. Essas letras têm formas bastante semelhantes (“p” e “b”, “b” e “d”) e isso lhes exige um “refinamento de percepção”, como bem refere Miriam Lemle (2011, p. 8). Além disso, perceber que os “risquinhos pretos no papel” são símbolos não é uma tarefa das mais fáceis. Ela precisa também aprender que cada um desses risquinhos é um símbolo de um som da fala. Outro problema a solucionar é a conscientização da percepção auditiva, ou seja, ela deve escolher a letra certa para simbolizar cada som. A não percepção da fronteira vocabular ou a alocação errada dessas fronteiras, onde elas não existem, parece ser um outro desafio para o alfabetizando. A compreensão da organização espacial na página, situando a ordem dessas letras sempre da esquerda para a direita, na linha, e de cima para

⁸ Especificamente a este respeito, sugerem-se algumas leituras: MASSINI-CAGLIARI, Gladis. O que é uma letra? Reflexões a respeito de aspectos gráficos e funcionais. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001. p. 33-39; CAGLIARI, Luiz Carlos. A categorização gráfica na história do alfabeto. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001. p. 41-48; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Aquisição da escrita: questões de categorização gráfica. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001. p. 49-59.

baixo, na página, será um outro saber a conquistar. Há, por consequência, um longo e minucioso trabalho cognitivo a ser feito por elas.⁹

A partir do que se disse, uma constatação é inequívoca: somente poderemos acompanhar passo a passo a aquisição e o desenvolvimento da lecto-escrita pelo alfabetizando se abolirmos a cópia como única via de acesso à escrita. O que é sublinhado por Massini-Cagliari (2001) quando chama a atenção para a necessidade de trabalho com a produção de textos a fim de que “[...] a criança encontre o seu espaço de liberdade na escola, para se desenvolver, aproveitando o seu esforço, o seu raciocínio, a sua reflexão e a sua decisão diante dos desafios da vida [...]” p. 79).

Um professor consciente de todas as dificuldades enfrentadas pelas crianças é um educador igualmente atento ao processo de aquisição da escrita, reconhecendo que ele nada tem de simples. Assim, conhecer a língua e saber decifrar a escrita é pré-requisito essencial para quem quer aprender a ler e escrever. E, para logarmos uma apropriação com êxito, sem traumas, em que o ato de escrever seja um prazer para o aprendiz, todas as suas manifestações gráficas precisam ser bem-vindas.¹⁰

3. O trabalho com textos em sala de aula

Sob a influência de diferentes leituras e variadas práticas desenvolvidas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que as crianças, muito cedo, já são capazes de construir hipóteses sobre o modo de grafar as palavras bem como podem elaborar textos significativos desde que suficientemente motivadas para fazê-lo. Assim, podemos propor a elas a produção de textos desde muito cedo e tais textos são reveladores de suas hipóteses sobre a escrita. Analisando esses dados, podem ser levantadas interessantes questões sobre a construção do conhecimento acerca da base alfabética da escrita.

Na prática que deu origem às produções analisadas neste trabalho, os alfabetizandos foram convidados a produzirem textos a respeito de histórias narradas ou lidas. Com tais atividades, deu-se início a um riquíssimo trabalho com a escrita no qual nosso maior objetivo, num primeiro momento, não foi exigir que os alunos escrevessem de acordo com as normas ortográficas. Como sugere Massini-Cagliari (2001), “No começo, como os alunos erram muito, é preferível ir corrigindo junto com eles a maioria dos erros, deixando somente uns poucos casos

⁹ Miriam Lemle produz uma discussão detalhada sobre as competências necessárias à alfabetização em seu livro *Guia teórico do alfabetizador*, sugerindo, inclusive, algumas alternativas de trabalho. Em complementação ao trabalho de Lemle (2011), Marlene Carvalho amplia as propostas de atividades em *Guia prático do alfabetizador* (2004).

¹⁰ Délia Lerner (2002) lembra que é muito importante que o professor crie condições que permitam ao educando participar ativamente da cultura escrita desde a alfabetização inicial haja vista que ele constrói conhecimentos tanto sobre o sistema de escrita quanto sobre a linguagem usada para escrever.

para eles resolverem sozinhos ou em grupo” (p. 84). Trabalhando semanalmente com muitas histórias que estão disponíveis na biblioteca da sala de aula e adequando tais contos a um contexto que é significativo para cada uma das crianças de modo a que se tornasse possível viabilizar a construção de saberes sobre a escrita, percebemos que a proposta de produção de textos a partir dessas histórias ou vivências impulsionou o processo de alfabetização desses aprendizes. A este respeito, Cagliari (2012) lembra que:

A professora não deve usar o texto como pretexto para corrigir ortografia, concordância, regência, caligrafia, etc, mas deve usá-lo como fonte de informação a respeito de seus alunos, de seus progressos e dificuldades. Esses aspectos analisados nos textos servirão de subsídios para a programação de atividades futuras. (p. 109)

A proposição deste tipo de trabalho exige conversa acerca da proposta pedagógica com as crianças, esclarecendo que os textos produzidos serão seus primeiros ensaios sobre a escrita. Como se disse antes, num primeiro momento, eles são desafiados a escrever da maneira que acham melhor e sem preocupação alguma com as regras e normas ortográficas de nossa língua. Opção de trabalho que faz coro ao que defende Cagliari (2012) quando destaca que “É importante deixar que as crianças experimentem como escrever as letras; dar tempo para que isso aconteça” (p. 110) até porque, nos primeiros tempos do ano letivo, eles não costumam ter conhecimento mais elaborado sobre a ortografia, estão somente testando grafias que julgam mais apropriadas segundo lógicas próprias¹¹.

Em resumo, ainda que seja importante observar as normas ortográficas de nossa língua, nesta fase inicial isso não é prioridade: o que se pretende é desenvolver a autonomia da escrita, garantindo certa fluidez ao fazê-lo. Assim é possível realizar uma escrita sem amarras, mais solta e livre, possibilitando à criança refletir sobre determinados vocábulos que ela nunca viu escritos antes. De acordo com Massini-Cagliari (2001), “[...] a escrita espontânea mostra o que o aluno sabe e o que não sabe, ao passo que uma escrita dirigida pode revelar apenas se um aluno decorou ou não a grafia das palavras” (p. 86).¹² Um texto espontâneo representa a exploração que a criança faz para compreender a natureza da escrita e ela pode perfeitamente bem escrever

¹¹ Convém ressaltar que esta constatação diz respeito à realidade da escola que se constituiu em cenário de nossa pesquisa e a outras em que temos trabalhado, podendo ocorrer variações no conhecimento dos alunos conforme suas experiências de letramento em outros contextos de alfabetização como a família. Cagliari, em *Alfabetização e Linguística* (2012) e no texto “Oralidade e ensino de língua” (1998), chama a atenção para o fato de que “[...] alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos sociais que acham que a escrita, além de necessária, é uma forma de expressão individual de arte, de passatempo” (CAGLIARI, 2012, p. 101), ainda mais se considerarmos seus diferentes pontos de partida que traduzem o acesso também desigual aos bens culturais.

¹² A este respeito, convém ler: CAGLIARI, Luiz Carlos. O ensino e a aprendizagem: dois métodos. In: CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2010. p. 37-62.; CAGLIARI, Luiz Carlos. Avaliação, promoção, planejamento. In: CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2010. p. 63-80; CAGLIARI, Luiz Carlos. O método das cartilhas. In: CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2010. p. 81-104

textos antes mesmo de dominar as convenções da escrita. Num processo ativo mediado pelo professor e por seus colegas mais experientes, importantes hipóteses podem ser testadas. Nessas descobertas ela poderá perceber, mais tarde, que algumas delas são equivocadas e reformular suas hipóteses, aproximando-se muito da escrita convencional. Para Massini-Cagliari (2001):

À medida que o ano avança, o professor irá exigir de seus alunos que não errem a grafia de certas palavras, de tal modo que eles, no final de um ano, saibam que devem escrever sem erro ortográfico as palavras mais comuns de uso escolar. Isso significa, por outro lado, que as crianças, mesmo no final do ano, não precisam saber todas as palavras [...]. (p. 94).

Através do trabalho com produção de textos as crianças evidenciarão as regras que estão construindo sobre o objeto escrita e pelas quais se orientam, cada uma segundo seu próprio entendimento, que muito tem a ver com a oportunidade que tiveram ao longo de suas vidas de interagir em um ambiente alfabetizador¹³. A partir dessas produções escritas, também é possível planejar e sistematizar as dificuldades ortográficas que são necessárias trabalhar com eles e a programação mais adequada de acordo com a especificidade de cada caso. Um texto é indicador do quanto a criança conseguiu se apropriar do sistema ortográfico, se entendermos os “erros” como etapas de apropriação. Abaurre e Cagliari (1985) fazem uma importante colocação sobre a importância das crianças escreverem textos antes de estarem completamente alfabetizadas: “As crianças podem perfeitamente escrever, produzir textos, antes de dominarem a convenção ortográfica. É, aliás, somente a partir de uma relação natural com a escrita que elas vão entender sua convencionalidade e a necessidade daí decorrente de fixar a forma da palavra” (p. 26).

Essa relação natural parece ser a questão mais difícil de ser equacionada no cotidiano de uma sala de aula. Lograr que os alfabetizandos se tornem escritores proficientes e reflexivos sobre tudo aquilo que produzem exige muito de um professor. É um longo caminho, mas absolutamente possível. Mais do que ninguém, a própria criança é capaz de perceber que o educador acolheu seus momentos de naturais incertezas e desconhecimento sobre a língua escrita e possibilitou conquistas que culminaram com a leitura e o efetivo domínio da lecto-escrita.

Foi através do desejo das crianças em ouvir histórias infantis e utilizando a fala do outro (professora), para torná-la sua (da criança), que iniciamos nosso trabalho de produção textual com as crianças no primeiro ano escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: língua materna¹⁴ deixam claro que: “[...] o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores

¹³ A este respeito, convém ler: TEBEROSKY, Sana & GALLART, Marta Solert (orgs.). *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

¹⁴ Convém ler também: BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1997b, p. 65). O propósito final deve ser esse. Ademais, é preciso lembrar que, para iniciarmos as escritas propriamente ditas, as crianças, obviamente, precisam ter o conhecimento de todas as letras do alfabeto e de seus valores fonêmicos. Sem esse arcabouço conceitual fica um pouco difícil estabelecer a relação entre a emissão da pauta sonora e o signo gráfico que elas precisam registrar. Isso está bem claro nas palavras de Massini-Cagliari (2001) quando lembra: “Saber quais letras são é o primeiro passo de reconhecimento do material escrito para poder decifrá-lo. Se o aluno não sabe reconhecer de que letra se trata, não pode continuar seu trabalho de decifração” (p. 144). Detentores deste saber inicial, que é o reconhecimento dos signos e seus valores fonêmicos, podemos propor qualquer atividade de escrita.

4. Textos infantis e produção de autoria

Quando se considera a produção infantil desde uma perspectiva linguística como a assumida por Luiz Carlos Cagliari e Gládis Massini-Cagliari, podemos afirmar que há mais acertos do que erros nos textos de uma criança em processo de alfabetização. Os erros não são indícios de dificuldades insuperáveis ou falta de capacidade nem os acertos são obra do puro acaso. Tudo que elas fazem reflete uma decisão pessoal resultante de uma reflexão coerente. Como se disse antes, os textos são reveladores de um elaborado processo de construção de hipóteses sobre a escrita por parte das crianças “aprendizes” – o que é ratificado por Cagliari e Massini-Cagliari quando chamam a atenção para a necessidade de a língua ser tomada como objeto de reflexão pelos educadores e educandos, propondo que:

[...] as crianças, ainda em fase de alfabetização, demonstram capacidade para produzir textos espontâneos. Nesse processo, ao enfrentar o desafio de novas palavras, constroem hipóteses sobre a ortografia, sem perder a facilidade de expressão que já adquiriram oralmente. Deixar que os alunos escrevam redações espontâneas não dando muita atenção aos erros ortográficos e apostando na capacidade das crianças de escrever e se autocorrigir com relação à ortografia é de fato um estímulo e um desafio que o aluno sente no seu trabalho, uma motivação verdadeira para a escrita. Essa é a melhor forma de valorizar as atividades dos alunos. (CAGLIARI, 2012, p. 107).

[...] precisamos aprender com as pesquisas cognitivas mais recentes que contestam veementemente os efeitos da cópia e da repetição, e que mostram que uma aprendizagem eficiente precisa da participação ativa do aprendiz. Este somente adquire conhecimentos de forma duradoura quando ele mesmo participa ativamente do processo de aprendizagem. (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 13).

Tomando como base as considerações feitas, analisamos as produções de textos das crianças que foram escolhidas para este Estudo de Caso. As reflexões teóricas são baseadas nos pressupostos de Maria Bernadete Marques Abaurre, Eni Orlandi, Eduardo Calil, Luiz Carlos Cagliari e Gládis Massini-Cagliari. Acompanhamos caminhos que as crianças percorrem rumo à

ampliação de seu repertório conceitual a respeito da escrita. Para tanto, como se esclareceu antes, foram consideradas sete produções textuais de cada uma das alfabetizadas realizadas no período de fevereiro a setembro de 2013, atentando para os eventos de refacção possíveis de evidenciar já nas primeiras escritas da criança.¹⁵ Refacção é compreendida como uma operação de reelaboração de partes do texto na qual o autor do texto (neste caso, as duas alfabetizadas) se coloca no lugar de leitor de sua escrita e, desde esta posição, repensa sua produção. Esses procedimentos de reelaboração (apagamentos, omissões, supressões, substituições, inserções, deslocamentos, cancelamentos e outros) se tornam visíveis no momento em que o alfabetizador consegue reconhecer “perturbações da fluência do ritmo da escrita” (ABAURRE, 2002, p. 61)

Cumprido esclarecer que, nas pesquisas consultadas para a realização desta investigação, a refacção é considerada a partir de uma mesma produção textual e de suas versões ou reescritas, tratando-se de refacção textual. Na investigação que desenvolvemos, não foram trabalhados o texto das alfabetizadas e sua reescrita, mas diferentes textos produzidos ao longo de sete meses. Dessa forma, ainda que se trate de análise do “[...] trabalho de modificação de algo anteriormente escrito sob forma diversa [...]” (ABAURRE et al., 1995, p. 12) pela criança, ele envolve o que chamaremos de refacção intertextual, ou seja, a consideração dos indícios de modo a comparar textos diferentes que permitam compreender a história de descobertas evidenciada pelas alfabetizadas ao longo de certo período de tempo.

Em *Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto* (2002), livro de autoria coletiva de Maria Bernadete Marques Abaurre, Raquel Salek Fiad e Maria Laura T. Mayrink-Sabinson, somos convidados a conhecer uma investigação na qual as autoras analisam textos infantis a partir de um “paradigma indiciário” de caráter qualitativo. Como assinala Abaurre (2002), o paradigma indiciário de investigação “[...] é um modelo epistemológico fundado no detalhe, no “resíduo”, no episódico, no singular, a partir do pressuposto de que, se identificados a partir de princípios metodológicos previamente definidos, os dados singulares podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer” (p. 82). O trabalho é desenvolvido sob uma prática de abdução, ou seja, “uma modalidade de inferência que consiste na busca de uma conclusão pela interpretação racional de sinais, de indícios, de signos [...]” (op. cit., p. 83). As pesquisadoras dirigem o olhar para a escrita espontânea de crianças brasileiras com o objetivo de nela identificar a ocorrência de dados singulares que correspondem a

¹⁵ Eventos de refacção são encontrados desde as primeiras produções infantis. Conforme pontua Mayrink-Sabinson (2002), é possível “[...] dizer que as operações de refacção de uma escrita começam cedo. Muito antes da criança entender o princípio alfabético da escrita encontram-se indícios de que ela é capaz de, refletindo sobre o produto de sua atividade gráfica, julgar o produto dessa atividade, segundo critérios internos, nem sempre evidentes para o adulto letrado, e, com base nesse julgamento, classificar uma escrita como “errada”, recusando-a, às vezes apagando-a e refazendo-a” (p. 59).

evidências de diferenças individuais que podem ser associadas aos diferentes caminhos trilhados por elas no processo de aquisição da escrita.

Convém mencionar que o paradigma indiciário é um termo trazido à luz pelo historiador italiano Carlo Ginzburg no ensaio *Sinais - raízes de um paradigma indiciário* de 1986. Consoante destacam Abaurre et al. (1995),

[...] a discussão sobre o estatuto teórico dos dados singulares em ciências humanas foi retomada e explicitada [...] pelo historiador italiano Carlo Ginzburg. Em seus trabalhos [...], esse autor chama a atenção para o fato de que um modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no episódico, no singular, já havia emergido silenciosamente no âmbito das chamadas ciências humanas no final do século XIX, sem que no entanto se registrasse a preocupação com a definição de um paradigma de investigação epistemologicamente coerente com esses pressupostos. Ginzburg discute exatamente esse paradigma, que chama de **indiciário**, e preocupa-se, dentre outras coisas, com a definição de princípios metodológicos que garantam rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade. (p. 6) (grifo dos autores).

Os dados da escrita inicial de uma criança, pela sua singularidade, são importantes indícios ou sinalizadores do processo pelo qual vão se constituindo e modificando as complexas relações estabelecidas entre sujeito e linguagem. Esses dados, fruto do trabalho de pesquisa das referidas autoras, são representativos das variadas instâncias do processo de aquisição da representação escrita da linguagem e são, ao mesmo tempo, testemunho da atividade do sujeito na relação estabelecida com a linguagem.

Por algum tempo, os estudos e práticas pedagógicas desconheciam o fato de que os “erros” cometidos pelos aprendizes da escrita eram preciosos indícios de um processo em curso da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança evidencia de que forma utiliza a linguagem. Os dados da escrita inicial desses sujeitos também nos dão a perceber que a linguagem retratada por eles é contínua e rapidamente elaborada. A provisoriade das conclusões, hipóteses ou generalizações que a criança faz é o que explica o caráter cambiante dos dados de aquisição. Para quem acompanha uma criança em fase de alfabetização e tem este olhar sobre seus textos, é possível inferir que há uma natureza mutável nessas escritas que está sempre a despertar grande curiosidade por parte dos educadores que se debruçam a estudar as transformações linguísticas que vão se manifestar nas produções escritas. Em razão disso, diante das hipóteses sobre os fatos da língua a que remetem os chamados “erros”, é preciso que o professor busque informações visando melhor compreender a eles e as tentativas de escrita dos aprendizes evidenciadas nestas produções:

Quando a professora percebe a complexidade que está por trás das tentativas ortográficas, vai admirar muito mais o raciocínio dos aprendizes, Quando a professora compreende o raciocínio que está sendo utilizado pelos aprendizes, vai perceber que a

aquisição da escrita é um processo, é um longo caminho de muitos passos, muitas fases diferentes, e vai precisar de muita paciência e sabedoria para ajudar os aprendizes a avançarem nesse processo. (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 13).

Nesses dados de aquisição iremos verificar ocorrências únicas em sua singularidade que talvez não voltem a repetir-se, pois são “instanciações episódicas” de uma relação em construção entre o sujeito e a linguagem (ABAURRE et al., 1995). Ademais, crianças alfabetizandas, ao produzirem textos a partir de suas hipóteses de escrita, são autoras porque assinam o seu texto, portanto, se responsabilizam pelo que está escrito ali e pelo modo como isto foi escrito, e porque se autorizam a produzir “gestos de interpretação” (ORLANDI, 2007) sobre a língua, portanto, ao fazer escolhas de escrita, ao escrever de um jeito e não de outro, elas não estão errando; elas estão produzindo gestos de autoria fundamentais à sua alfabetização. A este respeito, cumpre referir, mais demoradamente, considerações de Eni Orlandi (2007) e Eduardo Calil (1995; 2004) a respeito da autoria.

Eni Orlandi, passando por Foucault e avançando em relação a ele, define a função-autor como a “função que o eu assume como produtor de linguagem”. Portanto, autor é um sujeito que produz a unidade de texto e, ao mesmo tempo, a sua dispersão. A partir de Foucault, a autora lembra que o autor é “[...] o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações. O que o coloca como responsável pelo texto que produz” (ORLANDI, 2007, p. 68), acrescentando que:

[...] a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim. Em outras palavras, ela se aplica ao corriqueiro da fabricação da unidade do dizer comum, afetada pela responsabilidade social [...]: o autor responde pelo que diz ou escreve, pois é suposto estar em sua origem. (op. cit., p. 69).

No momento em que o autor faz opções relacionadas ao seu texto, ele também produz interpretações sobre os modos como vai escrever e os elementos que serão incluídos (ou não) neste texto – o que se relaciona diretamente com uma peculiaridade da autoria: a produção de um gesto de interpretação haja vista ser o sujeito, desde o lugar de autor, responsável pelo sentido do que diz, ou seja, por uma produção que faça sentido. No caso dos sujeitos **V.** e **K.**, eles se inscrevem e aos seus movimentos de criação num universo já existente: o dos contos clássicos de fadas e dos contos contemporâneos, buscando unidade no texto produzido por eles. Desde esse lugar de produção, se autorizam a dizer e, assim, propor versões suas para essas histórias, o que produz dispersão dos sentidos do texto.

Todos esses movimentos realizados pelo sujeito remetem à aproximação estabelecida por Orlandi (2007) entre autoria e interpretação: como se disse antes, o sujeito é autor, também,

porque está “condenado” a significar, ou seja, produzir interpretações. Segundo Orlandi (2007), “[...] a interpretação é uma injunção. Face à qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de “dar” sentido. O que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação [...]” (p. 64). No caso das crianças investigadas, a interpretação também diz respeito às escolhas de escrita feitas ao longo do processo de produção de textos tomando como base suas hipóteses a respeito dos fatos da língua.

Esse aspecto é retomado por Eduardo Calil (1995; 2004) em suas pesquisas. Embora este estudioso não proponha uma compreensão outra de autoria, tem realizado vários estudos importantes desde a década de 90 cujo foco é evidenciar lugares de autoria ocupados por crianças em idade pré-escolar e escolar em seus processos de escritura. Particularmente em sua tese de doutorado – *Autoria: (e)feito de relações inconclusas [um estudo de práticas de textualização na escola]*, destaca a relação existente entre autoria e interpretação a partir das descobertas feitas por Eni Orlandi sobre o assunto, ratificando o princípio segundo o qual o termo autor supõe responsabilidade e autoridade assumidas por um sujeito comprometido com a produção de um lugar de coerência e coesão.¹⁶

5. Indícios das histórias de aprendizagem da escrita

Ainda há uma concepção, por parte de alguns alfabetizadores, de que a criança não é capaz de produzir textos espontâneos e de que a única forma de fazê-la aprender uma língua, no caso a Língua Portuguesa, é corrigindo as palavras que ela escreve segundo critérios que as classificam como “certas” ou “erradas”. Consoante Abaurre e Cagliari (1988-1991; 1985), tudo que a criança escreve passa pelo absoluto controle e vigilância do professor, reproduzindo, assim, a orientação pedagógica vigente na escola. Dessa forma, a relação que elas vão estabelecendo com a escrita poderá ser artificial.

Também segundo esses autores, é somente refletindo sobre as próprias hipóteses que a criança pode entender e aprender, sem grandes sobressaltos, os critérios e convenções da escrita. É nesse elaborado processo de reflexão e construção de hipóteses sobre a escrita, quando da produção de textos, que a criança se afastará, inicialmente, de uma escrita ortográfica. Depois de repetidos “ensaios e erros”, entrecortados por “acertos”, ela irá manifestar suas diversas concepções sobre a escrita, se aproximando, cada vez mais, da norma vigente na nossa língua.

Diante dos diferentes encaminhamentos dados pelas crianças para resolver suas dúvidas sobre como grafar determinadas palavras em produções escritas nas quais, por vezes, se afastam

¹⁶ A este respeito convém consultar também: CALIL, Eduardo. Movimento de autoria e gestos de interpretação em um processo de escritura de poesia. *Rev. ANPOLL*, n. 17, p. 93-118, jul./dez. 2004.

da ortografia padrão, pretende-se discutir e mostrar essas variadas escritas por meio das análises dos textos produzidos por duas crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Destacamos, todavia, que, ao fazer as análises dos textos produzidos por **K.** e por **V.** respectivamente, não pretendemos nos debruçar sobre os mais variados tipos de “erros” evidenciados ao longo do tempo de acompanhamento de sua escrita, mas sobre alguns “erros” que são mais comuns em suas escritas e revelam singularidades.

5.1 Nos textos de **K.**, marcas de oralidade e de afeto

Nos textos de **K.**¹⁷, o objeto de análise envolve episódios de segmentação indevida (juntura intervocabular e hipersegmentação), apoio na oralidade e deslizamentos entre uso da letra script e da letra cursiva.

No primeiro texto de **K.**, produzido em maio, no qual ela escreve sobre as peripécias da boneca Emília da obra de Monteiro Lobato, ocorre a segmentação indevida de várias palavras:

TIA ANASTÁCIA	<i>TIANASTASIA</i>	GUARDA BRINQUEDOS	<i>GUADADRINQUE DOS</i>
COR DE ROSA	<i>CO DIRÓSA</i>	EM SUA	<i>ENSUA</i>
E OS OUTROS SÃO	<i>IUSOTROSÃO</i>	LÁPIS DE COR	<i>LAPES DEGON</i>
ERA CALOR	<i>É RACALON</i>	DE CABELO	<i>DECABELO</i>
POR ISSO	<i>PORISO</i>	DA NARIZINHO	<i>DANARIZINHO</i>
ELA ESTAVA MOLHANDO	<i>É LAESTAVAMON</i>	FOTO DE PEDRINHO	<i>FOTODEPERILHO</i>
AS FLORES	<i>ASFLORES</i>	E OUTRAS COISAS	<i>EOTRACOSAS</i>
TEM UMA	<i>TENUMA</i>		

Figura 2 – Exemplos de episódios de segmentação indevida das palavras

Cagliari (2012) assim se refere a escritas segmentadas de forma indevida: “Quando a criança começa a escrever textos espontâneos, verifica-se que costuma juntar todas as palavras. Esta juntura reflete os critérios que ela usa para analisar a fala. Na fala não existe a separação das palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante” (p. 124-125). Essas junturas intervocabulares são evidências na escrita das tentativas de a menina encontrar respostas para seus anseios e dúvidas linguísticas na fala.

No segundo texto de **K.** é possível dizer que houve uma reelaboração parcial no que diz respeito à juntura intervocabular – o que é exemplo da chamada **refacção intertextual**: no primeiro texto, encontramos vários exemplos de juntura intervocabular; no segundo texto, produzido com um mês de distância do primeiro, **K.** “apagou” a juntura intervocabular de grande parte das palavras, mas ainda permanecem algumas alocações indevidas tais como vemos a seguir:

¹⁷ **K.** concluiu a Educação Infantil em 2012 em escola municipal da cidade de Portão (Rio Grande do Sul). Em novembro de 2013, ela tinha 7 anos e 1 mês. Sua irmã maior estava cursando o 2º ano na mesma escola que ela. Seus pais são separados. Em razão disso, as duas foram criadas pela avó paterna.

FILHA DELA	<i>FILHADELA</i>	VOCÊ TEM	<i>VOCETEM</i>
FEZ CARINHO	<i>FEISCARINHO</i>	BOCA GRANDE	<i>BOCAGRAMDE</i>
NA CADEIRA	<i>NACADEIRA</i>	PARA TE COMER	<i>PARATICOMER</i>
NA MINHA AVÓ	<i>NAMINHA VÓ</i>	A SUA	<i>ASUA</i>
NO ROUPEIRO	<i>NOROPERO</i>		

Figura 3 – Exemplos de alocação indevida

A novidade, agora, é a hipersegmentação bem evidente em várias palavras – o que representa um grande avanço, pois a menina já percebe a natural distância que deve existir entre as palavras, mas as segmenta onde não é cabível tal divisão. Isto revela que ela está trabalhando com as mesmas regras e opera com elas de maneira muito coerente em sua escrita, mas ainda permanecem conflitos: **K.** ora hipersegmenta as palavras, ora as aglutina. Os exemplos a seguir, retirados da releitura do texto “Chapeuzinho Vermelho” produzida por **K.**, mostram isso:

OLHOU	<i>O LHOU</i>	AQUELE	<i>AQUE LE</i>
SUA	<i>SU A</i>	LADO	<i>LA DO</i>
ELA	<i>E LA</i>	DISFARÇOU	<i>DIS FAR ÇOU</i>
DISTRAIU	<i>DIS TRAI O</i>	PODE ENTRAR	<i>POCEN TRA</i>
EMBORA	<i>EM BORA</i>	ALAVANCA	<i>A LAVANCA</i>
CONVERSAR	<i>CON VER SAR</i>	TELEFONOU	<i>TE LE FONOU</i>
ONDE	<i>ON DE</i>		

Figura 4 – Exemplos de segmentação indevida das palavras

Cagliari (2012), usando outros argumentos, confirma o que identificamos nas produções de **K.**: “Os grupos tonais do falante, ou conjuntos de sons ditos em determinadas alturas, é um dos critérios que a criança utiliza para dividir a sua escrita. Às vezes, devido à acentuação tônica das palavras, pode ocorrer uma segmentação indevida, ou seja, uma separação na escrita que ortograficamente está incorreta [...]” (p. 143). Dito de outra forma, uma sílaba que a criança entende ser tônica em função do ritmo acentual de fala justifica o fato de ela dividir a mesma em duas ou três partes numa tentativa de dar destaque e importância à sílaba (ou ao conjunto de sílabas) que ela ouve e julga ser a mais forte.

Como **K.** e **V.** são crianças pequenas que experimentam um momento inicial de envolvimento com a escrita, não é conveniente que a produção de textos provoque estresse, ao contrário disso, é necessário que esta tarefa, além de fazer sentido para elas, tenha significado e represente uma experiência prazerosa na escola. Para facilitar a narrativa das crianças nessas releituras, são disponibilizadas figuras sequenciais dos contos como forma de orientá-las acerca da temporalidade dos fatos tal qual vão se sucedendo. Neste ponto, voltamos à questão da autoria, pois também neste momento a criança assume a posição de autora, transformando as palavras alheias – no caso, as palavras da professora ao narrar a história – em suas próprias palavras. Quando ela escreve, busca manter a unidade do texto, sendo possível evidenciar tanto coerência e coesão nele quanto os elementos pertinentes à elaboração de uma narrativa. Isto é unidade, segundo Eni Orlandi (2007). Ao mesmo tempo que congrega todos esses elementos

indispensáveis para a manutenção da unidade, a criança produz dispersão do sentido do texto. Dispersão esta entendida como um acréscimo muito singular no contexto da narrativa original. Desde este lugar de autora, a criança propõe um novo final à sua história, modificando a primeira versão que escutou. Trata-se de um elemento contemporâneo que ela introduz, o qual não existia na versão original: o uso do telefone por Chapeuzinho Vermelho. Assim a menina se manifesta ao final de sua narrativa:

ACHAPEUZINHO VERMELHO TELE FONOU PARA SUA MÃE QUE IA SE ATRASAR E VIVERAM FELIZES PARA SEM PRE.

Figura 5 – Trecho da releitura de *Chapeuzinho Vermelho*

No relato da história “Camilão, o comilão”, de autoria de Ana Maria Machado, **K.** grafa a palavra “vez” como “veis”, uma amostra dos episódios de transcrição fonética presentes em sua escrita nos seus primeiros textos e do quanto ela busca subsídios na oralidade para fazer uma escolha de escrita. Isso é um indício que consideramos singular da trajetória de aquisição da lecto-escrita de **K.**: a importância da oralidade para a menina. Ao mesmo tempo, estes dados singulares da relação entre **K.** e a linguagem sugerem aos professores que é preciso e necessário ser realizado um trabalho para a criança perceber que existem diferenças entre a substância gráfica e a substância sonora.

No referido texto, também observamos o quanto a produção escrita pode ser um lugar de desejos e paixões, o quanto podem ser encontrados conflitos e vontades latentes nos sujeitos. Um texto é um lugar onde o sujeito estabelece um vínculo de afeto com aquilo que produz. No caso específico de **K.**, este elemento de afeto é tomado como singularidade indiciada pelo uso eventual, mas insistente, da letra cursiva num momento em que não se propunha tal trabalho. Há, portanto, um desejo de migrar da escrita de imprensa para a letra cursiva e ter acesso, dessa forma, a mais uma maneira de grafar – o que está manifestado nos exemplos abaixo e era verbalizado por ela à época. Tais episódios são marcas de afeto deixadas na escrita, afeto pela possibilidade de se constituir escrevente de um outro tipo de alfabeto; portanto, não podem ser entendidos como confusão entre um tipo e outro de alfabeto.

UMA	<i>uma</i>
CINCO	<i>sínco</i>
SIMÃO	<i>simão</i>
LHE DAR	<i>lídar</i>

Figura 6 – Exemplos de escrita em letra cursiva extraídos de texto produzido por **K.**

Outro fato observado neste texto, referido antes e que ainda acompanha o sujeito, é o apoio na oralidade. Produzidos seis textos e passados cinco meses de aula, o conflito ainda continua existindo, mas agora em menor grau:

VEZ	VEIS
ME DANDO	MIDANDO
FALTA	FAUTA
ESPIGA	ISPIGA
VOU TE DAR	VOUTI DAR
ME DAR	MIDAR
LEGAL	LEGAU

Figura 7 – Exemplos de escrita residual com apoio na oralidade

Um recorte precisa ser feito para explicar porque ela faz a opção pelo uso do “u” em vez do “l” nas palavras “falta” e “legal”. Neste tipo de grafia, assim como nos casos denominados “apoio na oralidade”, fica evidente o papel da linguagem oral como determinante dos modos de escrita inicial desses sujeitos. Lemle (2011) assim se refere sobre isso: “É preciso ajudar o aprendiz a observar que há palavras em que o som da letra “l” não é [l] e sim [u], que há posição em que o som da letra “o” é de [u] e o som da letra “e” é de [i]” (p. 28), a que se soma um argumento de Cagliari (2012) quando assinala que “[...] o erro mais comum dos alunos é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala. [...] o aluno escreve *i* em vez de *e*, porque fala [i] e não [e] [...]; escreve *u* em lugar de *l* [...]” (p. 121-122). É preciso trabalhar com as crianças esses casos de poligamia. Segundo Lemle (2011), eles ocorrem quando um determinado som, numa determinada posição, vai ser ouvido com característica de outra letra.¹⁸

5.2 Nos textos de V, pausas e singularidades

A menina V. tinha 6 anos e 3 meses quando iniciou o ano letivo. Ela reside em frente à escola e mora com seus pais e duas irmãs mais velhas. Quando as aulas iniciaram em fins de fevereiro, a garota se encontrava no nível conceitual silábico da escrita. Após dois meses de trabalho, ela já havia deslizado para a hipótese alfabética de escrita, mas ainda não ortográfica – o que permitiu selecionar textos importantes produzidos pela alfabetizanda que ensejaram análises referentes aos sinais de pontuação num primeiro momento.

Em seu primeiro texto, baseado na personagem Emília de Monteiro Lobato, ela utiliza indiscriminadamente o ponto final, fugindo completamente ao que estabelecem às regras convencionais da escrita. Ferreiro et al. (1996) chama de “pontos espúrios” quando a criança coloca um ponto e depois decide continuar escrevendo na mesma frase sem apagar ou riscar o ponto que precede. Em sua concepção de como se constrói um texto, é possível inferir que a menina já tem algumas noções sobre a unidade texto.

Especula-se que, segundo suas concepções, ela utiliza a intercalação dos sinais de pontuação no momento em que deseja concluir uma ideia. A menina, então, distribui os pontos

¹⁸ A este respeito, convém consultar também: CURRIE, Karen L. Perguntas sobre erros ortográficos. *Jornal do Alfabetizador*, Ano X, nº 58, p. 13-16. Porto Alegre: Kuarup, 1998.

finais, aleatoriamente, ao longo do texto. Isso é resultante do trabalho que esse sujeito desenvolve com a linguagem imbuído de uma parcial consciência das estruturas constitutivas que precisam ser observadas para se construir um texto. Este é um dado singular que aparece no texto de **V.**, e não aparece nos textos de **K.**, e é isto que está nos interessando analisar: a relevância teórica destes dados singulares para a compreensão ampliada dos processos de aquisição da linguagem escrita por esses sujeitos.



Figura 8 – Texto de V.

O que pode provocar um certo estranhamento ao leitor é o fato de a menina inserir o ponto final após duas palavras escritas e, em certas ocasiões, entre uma e outra palavra. Isto sugere que a menina “descobre” o ponto final e tenta aplicá-lo a casos não previstos na estrutura convencional de um texto. A análise do uso excessivo do ponto final revela a presença de uma regra implícita já construída pela criança para demarcar as pausas que precisam ser estabelecidas na conclusão de ideias. Estas marcas na escrita de **V.** de forma alguma podem ser consideradas “erros”. O texto de uma criança em processo de alfabetização é objeto de muita reflexão feita pela própria criança e, também, pelo alfabetizador a partir de pistas deixadas por estes sujeitos em suas escritas.

Avançando nas análises dessas escritas, é possível perceber que, depois do uso indiscriminado do ponto final em seu texto, **V.** passa a utilizá-lo de acordo com regras inventadas por ela. A suspensão parcial do uso desses pontos parece expressar a imagem mental que ela faz de um texto, interpretação apoiada no paradigma indiciário que permite ver nesta suspensão um

sinal de autoria que se mantém até seu quarto texto, produzido em junho. Ela opera com lógicas próprias que dão visibilidade ao seu entendimento dos elementos necessários à unidade do texto e, ao mesmo tempo, se aproximam um pouco das regras convencionais estabelecidas na gramática.

Para as crianças em processo inicial de escrita de textos como as investigadas nesta pesquisa (**V.** e **K.**), um problema importante lhes é apresentado para que solucionem: elas precisam identificar os espaços em branco da escrita, questão relacionada à segmentação, que supõe entendimento das categorias morfológicas e semânticas da língua, conhecimento bastante complexo para um escrevente iniciante. Estão transcritos, a seguir, alguns exemplos da escrita de **V.** com o objetivo de explicitar o referido no parágrafo anterior:

<p><i>EMILIA MORA <u>NOSITIQ DO PICAPAU</u> AMARELO <u>QUENFES A BONECA E MILIA</u> <u>FOITIANASTACIA</u> A EMILIA <u>TENUMA CANASTRA</u> ELA GUARDA: <u>O MABONECA: E:</u> <u>BARALHOE: TABEN</u> UM TREM: E <u>BOLINHADE</u> <u>DIGUDI ELA TABNGUARDA [...]</u> EMILIA <u>EMUNITO QUERIDA</u></i></p>

Figura 9 – Exemplos de segmentação indevida na escrita das palavras

O que se observa é que **V.**, como **K.**, produz um verdadeiro ensaio quanto à segmentação. Ora se nota juntura intervocabular, ora hipersegmentação. Isto revela que ela ainda apresenta forte apelo à oralidade. A tonicidade vai sendo conferida de acordo com os ritmos da fala. Em decorrência do ritmo acentual, ora ela supõe acento átono ora tônico, o que é diferente da forma como as palavras são acentuadas em nosso padrão de língua escrita. **V.** recorre à oralidade para construir hipóteses sobre a escrita e também se utiliza de modelos escritos sobre os personagens do Sítio do Picapau Amarelo disponíveis em sala de aula, que são, de certa forma, incorporados ao texto. Enfim, do mesmo modo que no texto de **K.**, as escritas de **V.** evidenciam episódios de segmentação indevida apoiada na percepção de grupos tonais da própria fala de modo decrescente.

Em seu segundo texto, ela escreve quatro vezes o nome da boneca Emília, mas somente uma vez recorre à segmentação indevida. Este é um dado revelador de um sujeito ativo e observador das notações da escrita, sujeito que produz gestos de interpretação, portanto, de autoria sobre a escrita subjacentes nos variados textos que elabora.

Ademais, outra semelhança é observada nos textos de **K.** e **V.**: como “escreventes” ou “escrevedoras”¹⁹, a busca constante de aproximação dos aspectos formais de um texto, talvez,

¹⁹ O termo “escrevente” ou “escrevedora”, cunhado por Teberosky (2003, p. 91), é uma apropriação da autora para

por influência da imersão no universo da literatura infantil – o que confere unidade ao mesmo, reforçando a produção da autoria neste “gesto escrevente ou escrevedor”. Nesse sentido, é sintomático que a menina **V.** está exposta a textos significativos e isso ela manifesta em suas produções. A frequência com que **V.** usa o ponto final em seu terceiro texto corrobora essa conclusão.

<p><i>CHOCO FOI ATRÁS. DADO NA GIRAFASO. QUE ADONAGIRFARES. PONDEL QUE. ELANÃO. ERA. AMAMÃE²⁰</i></p>
--

Figura 10 - Exemplos de uso do ponto final

Este texto fornece pistas de que a criança está se preocupando com os sinais de pontuação da escrita. Na sua percepção, é preciso utilizarmos outras “marcas” que não apenas letras: podem ser os dois pontos que ela usa repetidas vezes no segundo texto ou o ponto final que aparece em seu terceiro texto. A criança já começa a operar com aspectos convencionais da escrita como o ponto final. Pelo que parece, segundo ela, os sinais de pontuação servem para ajudá-la a organizar um texto: o ponto final para concluir uma ideia e os dois pontos no momento de enumerar elementos. Os modos pelos quais este sujeito vai inserindo “marcas” ao longo de seus textos – seja marcas de segmentação (juntura intervocabular ou hipersegmentação) seja de pausa (ponto final) ou enumeração (dois pontos) – permite afirmar que tais marcas são indícios de como ele está se relacionando com a linguagem, marcas de autoria.

Num trabalho como esse sobre o qual se fala, paráfrases são incentivadas e é normal que isso ocorra nas releituras dos contos clássicos ou contemporâneos. A criança compreende o texto-fonte a seu modo e faz a redação simplificada e mais curta, usando suas próprias palavras. Nessa tarefa, é auxiliada por figuras referentes à história que lhe orientam e servem, ao mesmo tempo, para manter na memória o que foi narrado no texto-fonte. Portanto, quando instigada a escrever uma história com suas próprias palavras, **V.** se autoriza a escrever um texto modificado, evidenciando, mais uma vez, marcas de interpretação, de autoria.

Quando a menina **V.** foi convidada a fazer uma releitura da história “Choco encontra uma mamãe”, de Keiko Kasza, dirigiu-se à classe afirmando que não precisava da professora perto dela “porque já sabia escrever sozinha”. Essa atitude da menina causou surpresa, pois o mais comum é que recorram à professora durante o processo de escrita dos textos. Não foi isto que sucedeu com **V.**, revelando que o trabalho voltado à produção de textos acompanhada de reflexão sobre os fatos da língua na fase inicial do processo de alfabetização dá excelentes resultados.

se referir às crianças que escrevem, pois, segundo ela, nem todos os aprendizes da escrita serão escritores no sentido literal da palavra.

²⁰ Tradução por **V.**: Choco foi atrás da Dona Girafa. Só que a Dona Girafa respondeu que ela não era a mamãe.

Em seu quarto texto, **V.** produziu a releitura do filme “Dinossauro”. Analisando a totalidade de acertos nas oito páginas produzidas por **V.**, constatamos que estes superam os erros por margem muito folgada. Da mesma forma, retornando ao primeiro texto de **V.**, foi possível contabilizar 202 acertos e apenas 30 erros, ou seja, um percentual de 85% de acertos contra 15% de erros na escrita.

Dados como estes são uma comprovação de que as crianças em fase inicial da escrita acertam muito mais do que erram, produzindo, a partir da reflexão sobre a língua, gestos de interpretação, gestos de autoria que lhes vão desafiando a estabelecer regras a partir das quais a escrita vai se aproximando, sempre mais, das convenções ortográficas. Abaixo, seguem-se excertos do quarto texto que a menina produziu. Eles nos mostram dados singulares associados às hipóteses sobre a construção da escrita quanto ao apoio na oralidade em alguns episódios de segmentação indevida (VIUTÃNTACOISA, DUQUI, VIACUÃND0, CHE GOU, EO, BRAQUI OSSAURO) ou de nasalização pelo uso de sinais diacríticos em vogais (GRÃNDE, TÃNTA, CUÃND0, CRIÃNÇA, IÃM, FORÃM).

*O DINOSSAURINHO VIROU UM DINOSSAURO GRÃNDE
FOI DAR UMA PASIADA PURAI SO QUE VIUTÃNTACOISA
DIFRENTE DUQUI ELE VIACUÃND0
ELE ERA CRIÃNÇA...
OS LÊMURES IÃM RINDO.
IÃO NASE OUTROS DINOSSAURINHOS
CHE GOU A ESTIRACOSSAURA EO BRAQUI OSSAURO E FORÃM CONESR O FILHO DE
ALADAR E NERA*

Figura 11 – Exemplos de escrita com apoio na oralidade

Os episódios envolvendo nasalização são muito interessantes pelas hipóteses envolvidas. A criança percebe que este *n* ou *m* tem uma pronúncia particular e diferente dos *n* e *m* de outras palavras. Em “dinossaurinho”, “dinossaurinhos” e “dinossauro”, ela grafa o *n* e a ele associa determinado som, mas quando o *n* é nasalizado, ela supõe que esta letra deva receber uma marca diferencial e, por este motivo, faz uso do sinal diacrítico (no caso, do til).

No caso específico das palavras IÃM e IÃO, há, também, o desconhecimento da criança sobre a regra do ÃO e do AM na terminação das palavras. Ainda que o tempo verbal esteja em jogo, pois “os alunos não sabem que AM se refere a tempo presente e ÃO representa o futuro” (ZORZI, 2000, p. 97), substituir “am” por “ãõ”, segundo este autor, revela mais uma vez o importante papel da oralidade. As crianças fazem uma análise fonética que as motiva a escrever desta ou daquela forma. A partir do que assinala Cagliari (2010), pode-se intuir que quando **V.** escreve IÃO por IAM, “[...] o fato de escrever *ãõ* em vez de *am* revela que sabe que em português se escrevem palavras terminadas em *am* cuja pronúncia é *ãõ*; então, passa a achar que *ãõ* também pode representar *am*, pois são valores relacionados ao sistema” (p. 120). Em outras palavras, esses dois sons (ÃO e AM) têm fonemas idênticos, o diferencial é que um é tônico e o

outro é átono. Tal conhecimento é bastante difícil de ser construído por crianças em fase inicial de alfabetização. Além do apoio na oralidade, esse saber pressupõe um entendimento que envolve diferenciação de tempos verbais: *ão* para futuro do presente e *am* para pretérito perfeito. As escritas de **V.** são exemplos do que terminamos de falar e, se acompanhássemos sua produção textual em anos posteriores do ensino fundamental, veríamos que tanto as afirmações de Zorzi quanto de Cagliari se confirmam na prática.

Os textos das duas meninas, selecionados para as análises expostas aqui, servem para comprovar os progressos na sua escrita. Eles são reveladores de concepções e hipóteses sobre a escrita e do intenso esforço intelectual que faz uma criança para apropriar-se de um sistema de escrita que nada tem de simples. Em suas idas e vindas, avanços e recuos, ensaios, erros e acertos, não há motivos para correções, pois elas não cometem “erros”. Nessas escritas, elas demonstram que o conhecimento é construído passo a passo e exige, do professor, uma acolhida e valorização dos saberes desses aprendizes da língua escrita que se fazem autores a cada nova interpretação, a cada nova descoberta.

Conclusões

Neste Estudo de Caso em que acompanhamos a trajetória de dois sujeitos em processo de aquisição da língua escrita, podemos tecer algumas considerações finais resultantes das observações e análises construídas ao longo desse período. A proposta pedagógica que possibilitou conhecer o processo de construção da escrita foi a produção de textos a partir da releitura de contos clássicos e contemporâneos. Ela foi utilizada por possibilitar a visualização, passo a passo, dos progressos evidenciados na escrita de dois sujeitos aprendizes e, também, a avaliação comparativa de suas produções ao longo de um ano letivo.

Nessa proposta pedagógica, em que a produção de textos representou uma metodologia eficaz para acompanhar avanços acerca das convenções da escrita, compreendemos os sujeitos como autores que cometem “erros” inerentes ao seu processo de aquisição da língua escrita: segmentação indevida (hipersegmentação ou aglutinação de vocábulos), transcrição fonética (casos de nasalização) ou uso de sinais de pontuação, a princípio, de forma indiscriminada. Tais episódios, ao longo do processo, revelaram reflexão por parte das duas alfabetizandas acerca daquilo que escreveram.

É possível inferir que esses sujeitos, a cada resposta dada aos conflitos relacionados à opção pelo uso desta ou daquela letra, demonstraram uma lógica própria e perfeitamente coerente. Eles não registraram passivamente os dados que lhes chegaram do exterior; fizeram, sim, uma releitura do material impresso que circulou em sala de aula e essa imersão foi muito proveitosa pela reflexão sobre a linguagem que pode ser evidenciada. Através da seleção dos

textos produzidos pelas duas meninas, fizemos observações pontuais a respeito dessas escritas ao longo de 7 meses. Elas produziram tentativas de se autocorrigirem, fato que foi percebido nos casos de refacção intertextual: diante da reflexão sobre certas escolhas de escrita, **V.** e **K.** “apagaram” algumas letras por considerarem que as escolhas antigas tinham deixado de ser adequadas. Elas foram modulando suas escritas de uma forma cada vez mais próxima da norma padrão da língua. Seus “erros” não foram apenas erros, mas hipóteses que possibilitaram reconhecer que elas quiseram acertar sempre: vez ou outra, elas recorriam a colegas mais experientes ou faziam da professora sua principal interlocutora, revisando continuamente seus textos. Pouco a pouco, antigas concepções foram dando lugar a escritas mais elaboradas e convencionais.

Nessa tentativa permanente de reconstrução, nesse esforço, nessas idas e vindas sobre aquilo que produziram e que não as contentou em muitos momentos, foram experimentando e elaborando novas formas de representar a escrita. Nesse momento, surgiram indícios de uma escrita singular fundada no detalhe, em dados reveladores daquilo que buscamos conhecer através das marcas deixadas nos textos pelas alfabetizadas. Esses dados, evidenciados nas produções textuais e que constituem o *corpus* analisado neste artigo, são representativos da atividade dos sujeitos na relação que estabelecem com a linguagem. Todas as hipóteses linguísticas das crianças foram acolhidas e aceitas como reflexo de momentos ímpares vividos por esses sujeitos. Essas hipóteses indicaram os modos como as duas crianças operaram com a linguagem no período em análise, dando a conhecer suas concepções sobre como a escrita funciona.

A literatura infantil funcionou como fio condutor para essas produções. A leitura de contos clássicos e contemporâneos configurou-se como atividade privilegiada na construção de conhecimentos e de valores, motivo pelo qual o trabalho que associa Literatura Infantil e produção de textos se traduz como contexto de aprendizagem tanto sobre as coisas da vida quanto sobre os fatos da língua, afetando positivamente os processos de alfabetização e contribuindo para a constituição de gestos autores por parte das duas alfabetizadas.

Seus gestos de autoria foram evidenciados ao longo de suas produções. Elas se valeram das palavras do outro para torná-las suas, imprimindo nuances próprias. Ficou evidente que um texto é um lugar de manifestação de afetos e paixões. Nele as alfabetizadas imprimiram marcas de autoria, pois se permitiram acrescentar aspectos que não existiam nos textos-fonte e, por vezes, omitiram outros. Tudo porque houve identificação com personagens e essas escritas tiveram significado em suas vidas, respondendo melhor às suas necessidades naquele momento. Além disso, um trabalho que percebe os dados singulares da relação entre a criança alfabetizada

e a linguagem como marcas de autoria possibilita ao professor alfabetizador situar, com o maior rigor possível, aquilo que em cada criança “é construído, está sendo construído ou ainda precisa ser completamente construído” (JOLIBERT, 1994, p. 15).

As produções de **K.** e **V.**, analisadas neste artigo, autorizam dizer que, através de suas experimentações acerca da escrita, elas produziram regras cada vez mais próximas da gramática convencional. Especulamos que isso também tenha sido possível devido à imersão delas no universo literário presente em sala de aula desde o início do ano letivo até os meses finais. Ratificamos, então, que a tríade texto literário, linguagem e alfabetização proporciona inúmeras vantagens para o aluno em processo de aquisição da escrita. Seu repertório vocabular aumenta consideravelmente, a comunicação entre os pares favorece situações de intercâmbios orais importantes ao mesmo tempo em que permite um enriquecimento do desenvolvimento linguístico das crianças estimulado pela narração de histórias diversas e consequente produção de textos sobre as mesmas. Isso é indício de que literatura e alfabetização dialogam entre si e que as articulações estabelecidas aí dão resultados muito produtivos nas classes de alfabetização, proporcionando uma boa compreensão do S.E.A. (Sistema de Escrita Alfabética).

Trabalhar com produção de textos torna possível estudar o processo de aprendizagem de cada um de nossos alunos, respeitando a trajetória de construção de suas escritas e, também, reconhecendo os gestos de interpretação, portanto, de autoria produzidos pelos alfabetizados e possibilitadores de uma aproximação cada vez mais madura e proficiente dos fatos da língua. Os lugares de autoria constituídos por **V.** e **K.** remetem: a) ao modo como elas vão se aproximando da convenção ortográfica, no que se refere às escolhas de escrita que revelam abandono de certas hipóteses e reconfiguração das regras a partir das quais compreendem a escrita, portanto, gestos de reflexão sobre a língua; b) e ao modo como organizam os textos, revelando atenção à sua unidade, ou seja, à coesão e à coerência necessárias para que suas produções sejam consideradas releituras as quais respeitam as regras de produção de um conto (gênero literário). Portanto, como se disse antes, a produção de textos foi considerada, aqui, como produção singular carregada de marcas de autoria evidenciadas tanto no trabalho com as hipóteses ortográficas quanto com os princípios de organização de um texto com características literárias – o que possibilita a construção de uma representação positiva da interação da criança com a escrita, tornando-a uma atividade prazerosa e significativa.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. (Re)Escrevendo: o que muda? In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T.. *Cenas de*

aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto. São Paulo: Mercado das Letras, 2002. p. 61-77.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Uma história individual. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T.. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002. p. 79-115.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T.. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T.; GERALDI, João Wanderley. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, (25):5-23, Jan./Jun. 1995.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; CAGLIARI, Luiz Carlos. Textos Espontâneos na Primeira Série. *Cadernos CEDES - Recuperando a Alegria de Ler e Escrever*, n. 14, p. 25-29. São Paulo: Cortez, 1985.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; CAGLIARI, Luiz Carlos. Textos Espontâneos na Primeira Série. *Jornal da Alfabetizadora*, n. 0/18, v. 2/3, p. 19. Porto Alegre: Kuarup, 1988-1991.

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A categorização gráfica na história do alfabeto. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001. p. 41-48.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001. p. 61-96.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2012.

- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização sem o bá, bé, bi, bó, bu*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Oralidade e ensino de língua. *Jornal do Alfabetizador*, Ano X, n. 58, p. 3-5. Porto Alegre: Kuarup, 1998.
- CALIL, Eduardo. *Autoria: (e)efeito de relações inconclusas (um estudo de práticas de textualização na escola)*. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 1995. (Tese de Doutorado).
- CALIL, Eduardo. Movimento de autoria e gestos de interpretação em um processo de escritura de poesia. *Rev. ANPOLL*, n. 17, p. 93-118, jul./dez. 2004.
- CARVALHO, Marlene. 5. ed. *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2004.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. São Paulo: Moderna, 2000.
- FERREIRO, Emilia et al. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática, 1996.
- FIORIN, José Luiz. Teoria dos signos. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à linguística: objetos teóricos*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 55-74.
- JOLIBERT, Josette. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KURRIE, Karen L. Perguntas sobre erros ortográficos. *Jornal do Alfabetizador*, Ano X, n. 58, p. 13-16. Porto Alegre: Kuarup, 1998.
- LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. (Re)Escrevendo: momentos iniciais. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T.. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002. p. 53-59.
- MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. Um evento singular. In: ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T.. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002. p. 37-49.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Aquisição da escrita: questões de categorização gráfica. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001. p. 49-59.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis. O que é uma letra? Reflexões a respeito de aspectos gráficos e

funcionais. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001. p. 33-39.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2007.

SARAIVA, Juracy Assmann (org.). *Literatura infantil e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 2003.

TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler [et al.]. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (orgs.). *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artmed, 2000.