

O desenvolvimento da habilidade de organização textual em língua escrita

Maria Elias Soares
Universidade Federal do Ceará

Introdução

A pesquisa lingüística na área de aquisição da escrita tem procurado desvendar os processos que envolvem o ato de escrever e o percurso da criança para atingir esse conhecimento, focalizando, dentre outros aspectos, as relações entre fala e escrita, a ortografia, a pontuação e a construção do texto (cf. Ferreira e Moreira, 1996; Ferreira e Zucchermaglio; Moreira 1991, 1996; Moura, 1996; Rocha, 1994; Soares, 1991, 1995, 1998).

Considerando que as diferenças entre língua oral e língua escrita decorrem também de diferenças no processamento cognitivo, é necessário debruçar-se sobre o desenvolvimento da habilidade de construir textos escritos, para que, entendendo e descrevendo a natureza dessa atividade, seja possível também buscar respostas para as questões relativas ao ensino da língua. Como afirma Rocha, é de fundamental importância que o professor conheça o processo de desenvolvimento da criança, de modo a interpretar adequadamente cada indício, cada etapa da construção do conhecimento, para que possa apoiar o aprendiz e proporcionar-lhe oportunidades de lidar com aquilo que de fato seja necessário em cada um dos ricos momentos de apropriação da escrita (Rocha, 1994: 303).

Ao defrontar-se com a tarefa de escrever textos, a criança toma como base sua experiência comunicativa, fundada nas trocas conversacionais e na cooperação recíproca. Pouco a pouco, tal experiência vai sendo redimensionada e, para tanto, o escritor precisa ser capaz de buscar informações na memória, criar referentes e manter a continuidade do discurso, controlar o esquema textual, assumir um ponto de vista, colocar-se na posição do leitor e ainda dar conta das exigências gramaticais e ortográficas prescritas pelo sistema escolar.

A perspectiva ou ponto de vista é uma categoria fundamental para se entender o desenvolvimento da organização textual, considerando-se particularmente a habilidade de produzir narrativas, gênero dos mais recorrentes nas interações comunicativas experienciadas no processo de aquisição da linguagem e com o qual a criança lida mais cedo, seja em língua falada, seja na escrita. De fato, a construção e organização do texto narrativo não depende apenas de habilidades para expressar experiências baseadas em eventos estocados na memória ou cognitivamente construídos, mas, também, de acordo com Prince (1981), da capacidade de estabelecer uma perspectiva que determine níveis de interação no interior da narrativa: entre autor e leitor, narrador e narratário e entre os personagens.

Sendo o diálogo um dos mecanismos que favorecem a construção do ponto de vista (cf. Soares, 1998), a decisão de recorrer ao discurso direto para organizar a narrativa requer capacidade de descentramento (cf. Scliar-Cabral, 1983) e de operação com mais de um nível enunciativo. Para entender como a criança lida com o discurso direto, portanto, é necessário vincular sua emergência com o desenvolvimento da habilidade de construir narrativas.

É através dessa forma discursiva que a criança pode explorar mundos possíveis, descentrar-se do tempo presente e abstrair características gerais de eventos. Para tanto, ela deverá apoiar-se em suas representações mentais e não no contexto imediato, posto que a construção do discurso direto dentro da narrativa exige da criança a habilidade de destacar as palavras do contexto lingüístico e extralingüístico em que ocorrem e introduzi-las em novo contexto de modo a se estabelecer uma

nova relação dialógica. Isto requer a instauração de um processo de distanciamento e diferenciação revelados com o desenvolvimento da capacidade de narrar e com o momento em que se inicia a interação entre a criança e a escrita.

Neste trabalho, pretendemos detalhar algumas questões sobre a representação do discurso direto, um dos aspectos mais interessantes para se entender a aquisição da escrita, à luz dos resultados de uma pesquisa que investiga as estratégias usadas pelas crianças para instaurar o discurso reportado em narrativas escritas. Para tentar explicar a emergência das formas de representação do discurso reportado em narrativas infantis, procura-se analisar o modo como a criança procede para traduzir o conteúdo proposicional e a força ilocucionária dos atos de fala que relata, o papel que atribui ao verbo dicendi, a relação entre este e a pontuação no diálogo e as estratégias usadas para operar a mudança de perspectiva ao reproduzir a fala dos personagens.

É nosso objetivo também correlacionar as estratégias desenvolvidas pelas crianças para a construção do discurso direto com a concepção de outras categorias relacionadas com a escrita. Serão discutidos os mecanismos para introdução do discurso direto e as relações entre estes mecanismos e o desenvolvimento da pontuação, o uso de clítics e a repetição. Todos os estudos comentados aqui usaram como corpus o texto *Chapeuzinho Vermelho*, atualmente disponibilizado em português, espanhol e italiano, numa base internacional de dados (cf. Ferreira e Moreira, 1996).

Níveis enunciativos e discurso direto

Tradicionalmente, nas gramáticas e na teoria literária, o discurso direto é apresentado como a representação literal da fala de personagens (Silva, 1976). Esta visão, porém, vem sendo reformulada em estudos sobre análise da conversação (Tannen, 1989) ou dedicados especificamente ao tema (Bakhtin, 1979; Coulmas, 1986). De acordo com Marcuschi (s/d: 12), parece evidente que o denominado discurso direto, se tomado na acepção de reprodução literal de falas prévias, não passa de um

mito. Para este autor, as citações de fala podem ser caracterizadas como uma fala hipotética e, como tal, idealizada.

O discurso direto, inserido num texto escrito, não pode ser visto como transcrição da fala (no sentido de modalidade). A conversação real e a relatada, embora partilhem certas características enunciativas, são bem diferentes. Como destaca Caldas-Coulthard (1990), ao usar o discurso relatado, os escritores detêm absoluto controle sobre os mecanismos de mudança de turno e procuram representar a fala tão ordenadamente quanto possível, a fim de manter o interesse dos leitores por seus textos. Além disso, o texto não tem organização local, mas autoral. Sendo assim, o tamanho, a ordem e a distribuição dos turnos, a extensão da conversa e como ela muda e as maneiras de coordenar as transferências serão todos predeterminados pelo autor em lugar de localmente administrados, como na interação real.

Para construir o discurso direto, a criança deve ser capaz de lidar com a habilidade de destacar as palavras do contexto lingüístico e extra-lingüístico em que ocorreram para introduzi-las em novo contexto, de modo a estabelecer uma nova relação dialógica. A tentativa de reproduzir o contexto da enunciação em que se deu a fala do outro, como mostra Bakhtin (1979), faz com que a esta voz se misture a própria voz num jogo de estranhamento e apropriação.

Em estudos anteriores (cf. Soares, 1995 e Soares, s/d - no prelo), procuramos discutir o processo de marcação gramatical e pragmática do discurso direto, identificando as estratégias usadas pelas crianças para introduzir a fala dos personagens na narrativa que recontavam e tentando traçar o curso de seu desenvolvimento. Para tanto, tomamos como parâmetro quatro categorias ou marcas lingüísticas que caracterizam este tipo de discurso: a dêixis de pessoa, tempo e espaço, conjugada com a flexão verbal; o verbo dicendi com ou sem moldura (expressão referencial seguida de verbo dicendi); o espaço entre a introdução do discurso e as palavras dos personagens, ou na mudança de linha e, por fim, os sinais de pontuação.

Nos estudos citados, analisamos todas as ocorrências de discurso direto de 175 textos de alunos de escolas públicas de Fortaleza, retirados de um corpus de 574 recontos da narrativa Chapeuzinho Vermelho, produzidos por crianças de 1a à 4a

série de escolas públicas (por convenção identificadas como B - classe baixa) e privadas (M - classe média), do Ceará (C) e do Paraná (P), integrados numa base de dados que permite a realização de análises comparativas com textos em espanhol e italiano (cf. Ferreiro e Moreira, 1996).

Os dados permitem constatar que os recursos para introdução do discurso direto fazem parte de um conjunto de estratégias de nível predominantemente global, em que a criança preocupa-se mais em controlar a história (episódios, personagens) do que articular o nível local do texto. Observa-se que grande parte das ocorrências de discurso direto nos textos analisados se dá sem as marcas da ruptura sintática ou gráfico-espacial. As crianças usaram uma estratégia que convencionalmente denominamos de transição direta, uma vez que não há verbo dicendi, pontuação ou uso de espaço na folha de papel, para indicar a mudança de perspectiva. Esta é indiciada apenas pelas formas pronominais dêiticas e pela flexão verbal, como se observa nos exemplos (1) e (2), que, como os demais, reproduzem a grafia e a organização dos textos originais de onde foram extraídos.

Constata-se que, até a terceira série, as crianças de escolas públicas adotam predominantemente a dêixis e a flexão verbal para operar a transição entre o discurso do narrador e o discurso do personagem, como em (1), seguido por verbo dicendi (cf. 2) e um percentual pouco significativo de recursos gráfico-espaciais. Já entre as crianças de escolas particulares, percebe-se um movimento de diferenciação no sentido de um aumento do percentual dos recursos gráfico-espaciais (cf. 3 a 5) e de verbo dicendi, enquanto reduz-se o uso de transição direta. Embora o uso de discurso direto seja homogêneo nas narrativas das crianças dos dois tipos de escola, as estratégias para sua instauração no texto só se tornam similares na 4a série.

(1)... o chapeuzinho ver_melho vei aqui/ quem e/ vo_ce não pode mi ver/ eu sou o anjo da guardo / o que que tem dentro dessa sesta / e uns dosinhos / que minha mamãe pidiu / que eu levasse para minha vovozinha / var pela floresta / (C2b009, 8;0)

(2) ... aí quan_do ela chegou / e dice / pa que esta mão tão gande / pa pega / este naris tao gande / para Ti chera,/ este onho tao gande / para ti ve minha netinha, / esta orenha tão gan_de / para ovi / (C1b013, 9;0)

(3) Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho./ Estou brincando mamãe./ é ela mandou ela levar um docê para vovozinha./ cuidado minha filha / ta bem mamãe./ vá pela estrada grande./ (C1m006,7a).

(4) ... o lobo disse com a voz da vovó / pode entra minha netinha. / O Chapeuzinho vermelho disse: / Por que você tem as orelhas tão grandes / par te ouvir melhor. / Por que você tem os olhos tão grandes / pra te ver melhor./ Por que você tem o nariz tão grande / pra cheirar melhor./ Por que você de a boca tão grande / pra do comer./ (C3b005, 8;0)

(5) ... [o lobo] disse:/ posso entrar? / - Claro! / Respondeu o lobo. (C3m016, 9;0)

(6) ... E ouviu uma voz falando: / - o que você está levando aí? / - São doces para a minha vó / ela está doente: / - vá por esse caminho / que é mais perto.
(C4m019, 10;0)

Em (1) e (2), as crianças demonstram saber lidar com a noção de perspectiva, marcando as vozes com a mudança de pessoa (recurso gramatical) e de linha (indicada pela barra). Nessa fase, a pontuação é pouco utilizada e o verbo dicendi, embora mais freqüente, aparece muitas vezes apenas como marcador da alternância de vozes, numa moldura sem elementos focalizadores da ação ou dos aspectos físicos ou psicológicos dos personagens. No exemplo (3), a criança usa ponto no final de cada linha do texto, mas não parece ter intenção de relacioná-lo com o discurso direto, ao contrário do que acontece em (4), em que há dois pontos após o verbo e em (5) e (6), casos em que são usados todos os recursos gráfico-espaciais característicos desse tipo de discurso e se observa uma forma mais

complexa de estruturação do diálogo: a posposição da moldura à representação da fala.

Relação entre discurso direto e outras categorias da escrita

A relação entre o desenvolvimento do discurso direto e o do uso da pontuação no texto parece evidente quando se trata da aquisição da escrita, como estratégias que sinalizam um nível de descentração que permite a criança assumir diferentes papéis enunciativos. Investigando a aquisição da pontuação, Rocha (1994) e Ferreiro (1996) destacam a sensibilidade da criança a alterações discursivas, ao concentrar os sinais de pontuação nos diálogos, no interior e nos fragmentos de discurso direto. Rocha (1994:214) chama atenção para o fato de que os diálogos constituem, dentro da narrativa, um espaço privilegiado para a localização da pontuação e demonstra que a organização gráfica interna, que permite distinguir narração de diálogo, ocorre mais lentamente que a organização global do texto. A autora conclui que a pontuação é uma aquisição tardia, que desponta quando as crianças já dominam outros aspectos da escrita ortográfica (p. 291), cujo desenvolvimento não pode ser explicado diretamente por fatores como idade, nível sócio-econômico ou escolaridade.

Ferreiro (1996) compara amostras do espanhol e do italiano e propõe evitar a perspectiva normativa e estudar as funções da pontuação com olhos de criança, vendo-a como um conjunto de instruções para o leitor. A autora chama atenção para o fato de que a pontuação, embora escassa nos textos da amostra, como se comentou acima, pode ter múltiplas funções, tais como: marcar o limite entre a apresentação do personagem e o início do relato e até marcar um intervalo de tempo entre duas enunciações. Interpretando as entradas pospostas, do tipo (07) - Não tenha medo - - lhe disse o lobo (p.145), ou como utilizada pela criança do exemplo (5), citado neste trabalho, Ferreiro flagra a intenção da criança de produzir um texto escrito em que o escritor, através da pontuação, delimita fronteiras entre um narrador e seus personagens, entre modos de enunciação, entre tempos do relato e os episódios da estória.

Funções semelhantes foram encontradas por Ferreiro e Moreira (1996) para as repetições do verbo dicendi ou do nome

do personagem. As autoras sugerem que as repetições podem indicar mudança de função comunicativa (ordem, advertência), alternância entre discurso direto e indireto e, ainda, mudança do tempo da narrativa. Mostrando que esses recursos não seguem o modelo da oralidade, as autoras observam que as crianças têm uma clara idéia do "escrito" como diferente do "oral", de modo que sua escrita não pode ser vista como reflexo espelular dos usos da oralidade (p.186).

Com essa preocupação em mente, Moura (1996) procura identificar os elementos estruturais que interferem na colocação pronominal nos textos das crianças relacionando-os aos níveis de formalidade/informalidade da linguagem, representados, reciprocamente, pela narrativa e discurso direto (p. 5). Analisando o uso dos pronomes clíticos e os recursos utilizados pelas crianças para introduzi-los em seu texto, a autora constata uma relação entre o uso desses pronomes e o tipo de discurso: narrativa e discurso direto, e afirma que as crianças usam predominantemente a próclise no discurso direto e a ênclise na narração e demonstram, assim, um conhecimento das diferenças de grau de formalidade que marca os dois tipos enunciativos.

O trabalho constata que a próclise ou a ênclise não são empregadas de maneira aleatória, mas de acordo com algum critério, seja ele gráfico, semântico ou estilístico. No último caso, segundo a autora, elas tanto observam a norma - "assim é correto", como apontam diferença de registro (...). Quer dizer, as crianças têm preocupações que vão além simplesmente do que se encontra na gramática tradicional, que elas analisam a colocação pronominal a partir de critérios morfológicos - classes de palavras que "atraem" o pronome! (p. 104).

Conclusão

Os comentários expostos acima demonstram que o tratamento dado ao estudo do discurso relatado, neste trabalho, corrobora a visão de que, no discurso direto, não se tem nem o discurso do personagem, nem o discurso do relator, pois, embora este empreste sua voz ao falante original (no caso, a versão primeira do conto) e diga ou escreva o que o personagem disse, adotando o mesmo ponto de vista, não ocorre uma transcrição

do discurso do outro. O relator deixa persistir marcas do discurso do falante relatado, cujo papel se representa no texto, a cuja voz pode misturar outras vozes ou mesmo sua própria voz, num jogo de colagens (cf. Perroni, 1992) em que se indicia o processo de sua competência textual em desenvolvimento e sua interação com a escrita, concebida como um discurso altamente convencional e diferente de suas experiências lingüísticas quotidianas.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. 1990. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, HUCITEC.
- CALDAS-COULTHARD, Carmen R. 1992. Reporting speech in narrative discourse: stylistic and ideological implications. *Ilha do Desterro - Análise de texto*. N. 27, p.67-82.
- COULMAS, F. 1986. Reported speech: some general issues. In: F. Coulmas (ed.) *Direct and indirect speech*. Berlin, Mouton de Gruyter, pp 1-28.
- FERREIRO, E. 1996. Os limites do discurso: pontuação e organização textual. In: Ferreiro, E. e Moreira, N. da C. R. p. 123-156.
- FERREIRO, E. e MOREIRA, N. da C. R. 1996a. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo, Ática.
- FERREIRO, E. e MOREIRA, Nadja da C. R. 1996b. As repetições e suas funções na evolução da construção textual. In: Ferreiro, E. e Moreira, p.157-189.
- FERREIRO, E. e ZUCCHERMAGLIO, C. 1996. Children's use of punctuation marks: the case of "quoted speech". In: PONTECORVO, C. et alii. (org.). *Children's early text construction*. Hillsdale, NJ, Erlbaum. p.177-205.
- MARCUSCHI, L. A. s/d. Citação de fala na interação verbal como fala idealizada. (Mimeo)
- MOREIRA, N. da C. R. 1991. *O nome próprio na aquisição da escrita: a construção da nasal pré-consonantal*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MOURA, Ana C. C. 1996. *O uso dos pronomes clíticos por crianças em fase de aquisição da linguagem escrita*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza, Faculdade de Educação da UFC.

- ROCHA, Iúta L. V. 1994. *Aquisição da pontuação: usos e saberes de crianças na escrita de narrativas*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PERRONI, M. C. 1992. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo, Ática.
- PRINCE, E. F. 1981. Toward a taxonomy of given/new information. In: P. Cole (ed.) *Radical Pragmatics*. New York, Academic Press, p.223-255.
- SCLIAR-CABRAL, L. 1983. *Narratividade em crianças e os processos de leitura*. Brasília, INEP.
- SILVA, V. M. de A. e. *Teoria da Literatura*. (1976). São Paulo, Martins Fontes.
- SOARES, M. E. 1991. *A constituição do discurso coeso: um estudo evolutivo da produção oral e escrita*. Tese de Doutorado. PUC/RJ.
- SOARES, Maria E. 1995. *O papel do discurso direto na construção de narrativas infantis*. Trabalho apresentado no II Encontro Nacional sobre Língua Oral e Escrita. Maceió, UFAL.
- SOARES, Maria E. s/d. *Variação e aquisição da competência textual escrita*. Trabalho apresentado no Encontro Nacional da ANPOLL (no prelo).
- SOARES, Maria Elias.1998. A focalização do personagem na criação de diálogos em narrativas infantis. LETRAS DE HOJE, vol. 33, nº 2, Porto Alegre, p. 231-238.
- TANNEN, D. 1989. *Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge, Cambridge University Press.