

A língua escrita e a alfabetização

Ana Teberosky

Tradução de BEATRIZ SIDOU e apresentação de BEATRIZ CARDOSO

Desde 1974, Ana Teberosky vem se dedicando à pesquisa na área da leitura e da escrita. Juntamente com Emilia Ferreiro desvendou, senão todo, boa parte do caminho que as crianças percorrem para construir o conhecimento da língua escrita. Mostrando a criança como um sujeito sempre ativo do ponto de vista cognitivo, que está constantemente pensando sobre este objeto do conhecimento, construindo e reformulando hipóteses para chegar a compreender de fato como funciona o nosso sistema alfabético de escrita. Foi nesta pesquisa que teve início a preocupação desta autora em compreender a natureza, função e valor da escrita como objeto cultural. Ana Teberosky, além de dedicar-se especialmente a pensar as implicações pedagógicas decorrentes desta nova abordagem, tem dado continuidade a esta pesquisa inicial. Neste artigo, ela avança nesta perspectiva investigando o conhecimento das crianças e de adultas neo-leitoras com relação às propriedades da escrita.

ANA TEBEROSKY é professora do Departamento de Psicologia Evolutiva e Educação da Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona e autora de *Psicopedagogia da língua escrita* (Trajetória Cultural/Unicamp).

OBJETIVO

Em trabalhos anteriores mostramos que as crianças provenientes de ambientes alfabetizados desenvolvem conhecimentos precoces a respeito das propriedades do texto escrito. Esses conhecimentos referem-se ao aspecto convencional gráfico da escritura e ao aspecto simbólico da representação gráfica (Ferreiro & Teberosky, 1979). O objetivo deste estudo é o de avaliar o conhecimento de um terceiro aspecto, o da “língua escrita”. Por “língua escrita” entenda-se a variedade da “língua a ser escrita” e não apenas a sua manifestação gráfica (Blanche-Benveniste, 1982a, p. 247).

As hipóteses que orientaram a avaliação do conhecimento mencionado foram as seguintes: para descobrir-se as propriedades da língua a ser escrita, é preciso levar em consideração fragmentos bastante amplos de textos e não apenas frases e palavras; o conhecimento sobre essas propriedades não é adquirido apenas na escritura, mas também nos inúmeros intercâmbios orais – porém, a escola oferece poucas oportunidades para que os alunos mostrem esse conhecimento no início da escolaridade, o que não significa que sejam incapazes de produzi-lo – e, portanto, uma intervenção nas condições pedagógicas da escola poderá fazer com que se obtenha outros resultados.

Felizmente, existem professores que pretendem mudar as condições escolares do aprendizado da língua escrita. Junto com alguns desses professores, programamos atividades para que a partir dos cinco anos os alunos escrevessem diversos tipos de textos.

Os dados aqui apresentados são o resultado da programação de atividades com dois tipos de populações escolares: crianças do ciclo inicial (seis a nove anos) e adultos do nível inicial da alfabetização. Essas atividades foram pensadas para decidir quais seriam as melhores condições para a produção de textos escritos ou a serem escritos.

Os resultados obtidos com as crianças nos motivaram a experimentar um trabalho semelhante com adultas semi-analfabetas ou “iletradas”. Com essa finalidade, pedimos ao professor de uma classe de “neo-leitoras” que fizesse suas alunas escreverem ou ditarem textos. Convencidos de que o tipo de atividade lingüística e as condições da situação desempenham um papel determinante, escolhemos uma atividade pedagógica que não apelasse à espontaneidade, nem evocasse situações de conversa.

Farei no presente estudo uma análise das expressões lingüísticas dos textos escritos por crianças e pelas adultas, esperando encontrar indicadores do conhecimento sobre a linguagem escrita na manifestação do conhecimento das regras do gênero em questão. Numa primeira etapa, descreverei como as crianças demonstraram capacidade para apreender as propriedades específicas e gerais de um tipo particular de texto, o relato informativo do gênero “notícias da imprensa”. Evidentemente, para avaliar as propriedades da linguagem a ser escrita pelas crianças, deve-se analisar as propriedades sintáticas, léxicas e discursivas nos diversos gêneros que hoje se conhecem na forma escrita. Em seguida, farei a comparação dos resultados das crianças com os que se obteve na população das alunas adultas. O objetivo do estudo não foi apenas experimental, mas também de aplicação pedagógica – era verificar se as adultas em processo de alfabetização mostravam um conhecimento igual ao das crianças e, depois, decidir as formas de intervenção pedagógica com esta população.

O QUADRO CONCEITUAL

Exporei a seguir o sentido que atribuo neste contexto a algumas palavras.

Escritura

Pressuponho a escrita como sistema de representação que descreve os fonemas da linguagem e, sendo assim, tem propriedades particulares quanto ao tipo de relação que estabelece com os fonemas da linguagem. Possui também propriedades compartilhadas com os outros sistemas de representação, como a representação aritmética, a representação musical, etc. (Goodman, 1968). Esse conceito opõe-se a que se considere a escrita como um código de transcrição ou incluída como um sistema de representação. Um sistema de representação como o alfabético não transcreve os fonemas, mas analisa a linguagem para identificar e, assim, poder simbolizá-los representativamente. Também não os representa, porque não conserva nenhuma de suas propriedades. Portanto, na escrita se faz uma análise e não uma transcrição ou uma representação (N. Goodman, pp. 21 e 137; Tolchinsky, 1989).

Linguagem escrita

Diversos autores (Brown & Yule, 1983; Culioli, 1983; Chafe, 1986; Ong, 1982; Tannen, 1986) tentaram caracterizar a linguagem escrita e alguns (B.-Benveniste, 1982; B.-Benveniste & Jeanjean, 1987) demonstraram que o uso da expressão “linguagem escrita” proporcionou equívocos. Um deles é a redução da idéia de linguagem escrita à sua manifestação gráfica. Outro consiste na oposição entre a linguagem escrita e a oral. Dessa maneira, a linguagem escrita poderia ser descrita a partir das características da escritura da linguagem e “contra” as características da fala. Com respeito a essa oposição, não houve na verdade comparações diretas entre o oral e o escrito, já que as duas partes do discurso, em geral comparadas, ocorreram em circunstâncias e com objetivos não comparáveis (Brown & Yule, 1983, p. 17). O que se comparou foi a linguagem literária e a linguagem familiar. São diversos os autores que por isso propõem substituir essa oposição por outras diferenciações, tais como a linguagem formal e a linguagem cotidiana (B.-Benveniste, 1982a). Existem ambas em versões orais e escritas, embora a linguagem formal seja o tipo de linguagem mais freqüentemente acompanhada pela escritura – é o modelo daquilo-que-se-escreve. O que denominamos “linguagem escrita” aparece, então, a partir do uso da escritura em determinadas situações ou circunstâncias (Tolchinsky, 1989). Essa nova diferenciação nos permite perceber o escrito no oral, nas línguas chamadas “sem escrita” e nos sujeitos não ou pré-alfabetizados. Permite-nos também analisar as conseqüências de determinadas propriedades da língua que se associam com o escrito. Finalmente, permite estudar-se a influência da escritura sobre a linguagem. Não há uma diferença gramatical entre a língua coloquial e a língua formal (modelo do que é passível de ser escrito), havendo, isto sim, tipos de atividades diferentes entre escrever ou ler e falar ou escutar.

A atividade lingüística que permite a representação da linguagem e que a cultura tornou virtual tem conseqüências. Algumas destas são: o texto, produto material da linguagem que se escreve; o poder da palavra escrita, que permite planejar, corrigir e revisar a linguagem e, por fim, a possibilidade de separar a atividade produtora da linguagem de seu resultado.

Texto

Entendo o estudo da linguagem que está sendo escrita em textos como um estudo da linguagem em uso, portanto, discursiva. Como tal, a descrição das formas lingüísticas de um ato de linguagem não é independente da descrição dos objetivos e funções para os quais servem essas formas na comunicação humana. Utilizando uma definição técnica, diremos que um texto é o “registro verbal de um ato de comunicação” (Brown & Yule, 1983, p. 6) ou então uma “unidade de produção do discurso” (B.-Benveniste, 1980, p. 22). Isso não pressupõe o respeito à modalidade, falada ou escrita, mas sim em relação a:

- seu caráter comunicativo, como atividade real,
- seu caráter pragmático, relativo à intenção do produtor,
- sua unidade estruturada, com regras discursivas próprias.

Uma análise exaustiva dos textos escritos implica em levar-se em consideração diferentes aspectos, alguns mais técnicos, como a ortografia, a paginação, a pontuação, a tipografia, etc.; outros, mais lingüísticos, como o aspecto gramatical, especialmente a sintaxe; o aspecto discursivo, particularmente as regularidades do texto e os recursos de coerência, coesão e progressão; a distribuição do léxico que afeta estes últimos dois aspectos (o gramatical e o discursivo) e o aspecto semântico, em especial a informação nova e a informação que já foi dada.

Competência e desempenho

Acredito ser conveniente lembrar a diferenciação que fazia Chomsky entre competência e desempenho. A competência é o conhecimento que um falante/ouvinte tem das regras de sua língua. O desempenho é o uso real da língua feito pelo falante/ouvinte em determinadas situações e sob determinadas condições. Quando estudamos os textos produzidos por crianças ou adultos, o que estamos estudando é um dado associado a sujeitos concretos e a atividades reais. Portanto, não se trata de um estudo da competência em si, mas da habilidade para aplicar essa competência a uma determinada situação. Supõe-se que esta habilidade esteja sujeita ao aprendizado e mude com a experiência.

OS TEXTOS INFORMATIVOS DA NOTÍCIA JORNALÍSTICA

Utilizo a distinção sugerida por Wagner (1968, citado por B.-Benveniste & Jeanjean, 1986) entre os textos informativos e os textos narrativos. No primeiro tipo, o locutor informa seu interlocutor sobre algum fato e, no segundo, retarda-se a informação, em benefício do uso das emissões e referências criadas textualmente como motivo da narração. Recorri também à distinção proposta por Biber entre gênero, (determinado sobre a base de critérios externos relativos ao objetivo do locutor e do tópico) e tipos de textos, que representam grupos de textos semelhantes em sua forma lingüística (1988, p. 170). Embora em um gênero determinado se possa encontrar diversos tipos de textos, há uma co-ocorrência convencional e típica entre gênero e tipo de texto. Quando se trata de informar sobre algum feito, por exemplo, esperamos encontrar textos com uma elevada concentração narrativa, porque se está tratando de acontecimentos passados ou que enfatizam o aspecto de apresentação factual, ou de feitos reais, que dão relevância às conseqüências, ou, ainda, porque se está tratando com agentes humanos e fatos concretos (op. cit., Biber, p. 192).

Progresso do texto

O texto se desenrola em dois sentidos ao mesmo tempo: um sintagmático, graças às organizações em torno do verbo e de organizações não-verbais, e outro paradigmático, que são as realizações de uma mesma unidade sintática, com ou sem representação do léxico. A partir da perspectiva aqui adotada, a unidade de construção não é a frase, mas o enunciado construído por um verbo principal e os elementos que o acompanham (se-

gundo a terminologia tradicional, sujeito, complementos diretos, indiretos, preposicionais, adverbiais e elementos associados à frase; como aqui não usamos o conceito de frase, a estes últimos seguem-se os chamados elementos associados à construção verbal, como será explicado mais adiante).

Contexto

Habitualmente entende-se por contexto apenas as condições exteriores, os objetos do mundo exterior dos quais se fala ou escreve. Assim, a referência ao contexto pareceria remeter apenas à relação entre “expressões no texto e entidades no mundo”. Em compensação, irei referir-me aqui a um tipo particular de contexto – não às entidades do mundo externas ao sujeito, mas à construção mental do mundo do sujeito, os “espaços mentais” que afetam todos os sujeitos, seja como receptores, seja como transmissores (Tolchinsky, no prelo). Ser alfabetizado supõe compartilhar esses espaços mentais, construídos através de objetos culturais que, por sua vez, criam seu próprio mundo de esquemas cognitivos. Ser alfabetizado significa constituir os contextos a partir de outros textos.

Pré-texto (ou “avant-texte”)

Em relação à idéia de texto, derivam-se outras idéias, como o pré-texto, co-texto, intertexto. A produção de um texto escrito, ainda mais quando é publicado, não é o resultado de uma atividade espontânea, mas o produto de operações de linguagens de supressão, de agregados, de reestruturações, de reescritura, etc. (Rey-Debove, 1982, p. 105). Esse processo é conhecido como “gênese do texto”. O pré-texto é o conjunto de documentos produzidos no curso da gênese textual (Bellemin-Noel, 1972). Entre os processos de produção textual há ajustamentos e aproximações enunciativas – de planejamento, de correção, de aperfeiçoamento, de retoque, de verificação, de avaliação, enfim: supõe a coordenação entre atividades de leitura e escritura.

Atividade de produção de textos

É freqüente considerar-se que a oposição escritor/leitor afete dois sujeitos empíricos diferentes. Isto acontece, por exemplo, quando se fala da competência social comunicativa do escritor levando em conta o leitor. Na realidade trata-se de um mesmo sujeito em dois momentos ou em duas posições diferentes, das quais uma pode ser real e a outra, ideal. Nesse caso, temos de considerar que atividades de leitura e de escritura estejam colocando em jogo um distanciamento no sujeito que as realiza, por efeito de um duplo enunciado. A oposição locutor/co-locutor, geralmente admitida na lingüística, corresponde a oposição escritor/leitor no processo de produção da linguagem escrita (Grésillon & Lebrave, 1983, p. 9). As duas atividades na produção de textos são construídas sob o signo da “alteridade”: o que escreve, o que lê, o que julga, o que corrige – e sob o signo da “complementação” entre as atividades realizadas pelo mesmo sujeito. Sendo comum escritura e leitura desenvolverem-se na solidão, sem o apoio interativo mútuo da conversa, são inevitáveis o desdobramento e a complementação.

Atividade de reescritura

Da maneira como é interpretada aqui, a atividade da reescritura supõe a capacidade de apreender não apenas a informação do texto-fonte, como também o seu discurso. O estudo da concordância (ou discordância) e a análise dos elementos que se mantêm (ou se perdem) entre o texto-fonte e a sua reprodução são meios para avaliar o conhecimento da linguagem escrita. Para apropriar-se das particularidades discursivas do gênero em questão, o leitor/escritor deve centrar-se não apenas no conteúdo, mas também na forma lingüística da mensagem, ou seja, deve atribuir ao texto uma posição autônoma da situação de comunicação. Há cada vez mais evidências de que a atenção à linguagem “como tal”, a capacidade para fazer do símbolo algo opaco, é básica para o desenvolvimento da alfabetização (Brice-Heath, 1986; Olson, 1986).

O CONTEXTO EDUCATIVO E A TAREFA DE REESCRITURA

O contexto educativo

No trabalho com as escolas, influenciemos em dois aspectos as decisões curriculares: na seleção e na seqüenciação do conteúdo e na preparação das atividades de produção e

compreensão da linguagem escrita. Nossa preocupação concentrou-se também na formação das professoras dentro do enquadramento de teorias suscetíveis de incorporar todas as novas práticas a um nível mais global: a teoria do aprendizado construtivo da linguagem escrita à maneira desenvolvida por Ferreiro (Ferreiro, 1987).

Em relação ao conteúdo, achamos necessário atender tanto aos aspectos convencionais e simbólicos da escritura, quanto ao aspecto da diversidade lingüística mais apropriada para aparecer por escrito – ou seja, examinar “como” as crianças aprendem a escrever, “para que” serve o que escrevem e “em que” condições o fazem. Quanto à seqüenciação, a nossa intenção foi a de conduzir o andamento pedagógico “a partir” de um conhecimento compartilhado e conhecido pelos alunos – as variedades de linguagem que eles consideram modelo do que é passível de escrever, segundo o nosso ponto de vista – “até” o aprendizado das regras da escritura desses textos. As atividades não foram pensadas como sendo a transcrição direta da linguagem ou sequer como a diversidade de linguagem a ser escrita, mas como atividades que implicassem algumas das seguintes operações: distanciar e mediatizar a atividade produtora de linguagem do resultado dessa mesma atividade (os enunciados e os textos escritos – por exemplo, uma criança dita e a outra escreve); isolar as atividades de produção de textos da situação “natural de comunicação” (em atividades de reescritura, de recitação, entre outras); finalmente, separar a linguagem de seu uso, em direção a uma análise e reflexão, em vez de mera transcrição.

A tarefa de reescritura

Uma dessas atividades, a reescritura, acabou oferecendo possibilidades para se avaliar o conhecimento dos alunos em relação às propriedades da linguagem escrita, através do estudo dos aspectos de que eles se apropriam em um texto estranho. Comparando o texto de referência ou texto-fonte com o texto reescrito, pode-se analisar o que foi conservado e o que foi perdido. Se o conservado for tanto a informação quanto as propriedades lingüísticas (sintáticas e discursivas) do texto-fonte, diremos que o aluno mostra conhecimento da linguagem escrita, segundo as normas do gênero em questão.

Os dois grupos estiveram diante da mesma tarefa de reescritura de notícias jornalísticas. Tanto os adultos quanto as crianças receberam as mesmas instruções e tiveram as mesmas condições para a produção.

Reformulação escrita de parte dos alunos, de artigos da imprensa, lidos e comentados por todos (professora e alunos). A resolução de uma tarefa implica que sejam retidas na memória a informação e as expressões do texto-fonte. A professora pede que escrevam a notícia “como se fossem jornalistas”. Os alunos têm a liberdade para utilizar suas palavras, mas também podem recorrer ao uso de termos e expressões do texto-fonte.

A metodologia do trabalho em classe foi a mesma nas duas populações, embora as adultas estivessem menos habituadas a escrever textos longos e fosse a primeira vez que escreviam “como jornalistas”. Em compensação, as crianças faziam isso desde a pré-escola. A seguir, ilustrarei a metodologia utilizada para promover a atividade de produção de textos informativos. Essa metodologia implica as seguintes etapas:

- a) Leitura e comentário da notícia jornalística;
- b) Elaboração oral coletiva do pré-texto do escrito (*avant-texte*);
- c) Consulta aos jornais (podendo sublinhar);
- d) Escrita individual ou em duplas da notícia (sem copiar);
- e) Leitura do texto escrito (por parte da professora, por parte do aluno ou de um companheiro);
- f) Correção (do aluno, com ajuda da professora);
- g) Edição final.

No momento *a*, o texto-fonte é apresentado. Os momentos *b* e *c* correspondem à elaboração do pré-texto. Por um lado, facilita-se ao aluno a informação sobre o conteúdo temático nos momentos *a* e *b*, e, por outro, facilita-se uma informação sobre os aspectos gráficos no momento *c*. Damos grande importância a esses momentos, porque os “conteúdos” são trabalhados em classe de modo consciente antes de serem veiculados por escrito. Além disso, porque a consulta ao material impresso funciona ao mesmo tempo como fonte de “confirmação” da informação recebida oralmente e como fonte de “informação nova”.

Resumindo, duas idéias orientam a metodologia de aula. A primeira é a diferenciação

entre o conteúdo informativo e a expressão escrita, para o que aproveitamos as informações adquiridas a partir das experiências do contexto social mais amplo (a explicação de notícias na televisão ou no rádio), para trabalhar antecipadamente os conteúdos informativos das mensagens que serão escritas. Evidentemente, é necessário um certo conhecimento do mundo (ou *scripts*, Van Dijk, 1983) para deduzir do texto o tema principal e para estabelecer as associações que assegurem a sua coerência. A segunda idéia é consultar o material escrito e recorrer aos modelos convencionais de expressão escrita em jornais ou revistas (ou seja, não preparados expressamente na escola, mas exatamente como podem ser adquiridos no circuito comercial). Utilizamos o conceito de consulta no sentido de atividade intertextual e de presença real do modelo convencional e não no sentido de cópia passiva.

O momento *d* corresponde à produção da escritura no sentido restrito. Contudo, sendo um tema em geral conhecido e compartilhado, não se informa sobre as experiências pessoais, ou seja, o aluno não tem um compromisso pessoal com o texto. O escritor (sujeito que escreve) não é o autor do texto e, em muitas oportunidades, o produtor do discurso (sujeito empírico) pode não representar uma subjetividade única. Na situação aqui relatada o produtor não é o autor do texto, o que significa que acontece um fenômeno de *apropriação ou reconstrução da notícia escutada*.

Nos momentos e, f e g acontece um fenômeno de desdobramento de posições enunciativas, em que o mesmo sujeito empírico tem de passar de produtor a leitor e, em seguida, de leitor a analista capaz de julgar a qualidade de seu texto, a fim de corrigi-lo. Inicialmente, os alunos são assistidos pelo professor, para que este lhes ofereça um suporte interativo necessário para a realização dessas tarefas. De nosso ponto de vista, a “interação” é benéfica para a “alteridade” constitutiva do processo de produção, tanto em nível oral, como escrito.

Os resultados aqui apresentados correspondem à análise de textos produzidos por crianças das terceira e quarta séries da Escola Municipal Casas e por adultas de uma turma de neoleitores da Escola La Paz, de adultos; ambas de Barcelona.

Os grupos selecionados correspondem a:

- crianças: grupo das terceira e quarta séries (oito e nove anos), da Escola Casas, de Barcelona – cem textos escritos em catalão.
- adultas: grupo de uma turma de neoleitores de idades entre os 35 e os 45 anos – cinquenta textos escritos em espanhol de Castela.

UM ARTIGO “BEM ESCRITO”

As regras da escrita jornalística estabelecem que um artigo “bem escrito” deva corresponder a critérios convencionais em três níveis (Bautier, 1984; manual de estilo do *Diari de Barcelona*, 1986; manual de estilo de *El País*, 1990; Martfnez Albertos, 1989; Van Dijk, 1978, 1983; Wolfe, 1973). Em nível do “vocabulário”: evitar palavras pouco freqüentes ou defini-las claramente, dar preferência às palavras curtas, eliminar adjetivos vagos e inúteis. Enfim, usar palavras que tenham quatro propriedades: elevada freqüência na fala usual, duração breve, sentido concreto e significado preciso.

Em relação às “frases”: frases curtas, de estrutura simples, na voz ativa, afirmativa. Entretanto, para destacar algum tópico na frase, recomendam-se três recursos: o uso da voz passiva e da passiva pronominal e o deslocamento dos sintagmas (*Diari de Barcelona*, 1987, p. 38). Como norma de estilo, deve-se destacar que a linguagem jornalística evita a primeira pessoa do singular ou do plural e, para substituí-las, utilizam-se fórmulas do tipo “segundo conseguiu saber o (nome do jornal)”, “em declarações ao (nome do jornal)”, etc. (*Diari de Barcelona*, p. 21).

O “plano do texto” jornalístico se opõe aos planos retórico e ao da dissertação – o essencial da informação deve concentrar-se entre os títulos e o *lead* (ou “chamada”); entre os dois se apresenta um resumo da notícia, seguido de elementos de informação encaixados em uma ordem decrescente (a “pirâmide invertida”, em termos jornalísticos), com um final brusco (“queda”). A informação de uma notícia deve responder a seis perguntas: o que, quem, quando, onde, como e por quê.

O texto jornalístico deve adaptar-se bem a dois fatores: o tipo de suporte (o objeto “jornal”) e os leitores. Bautier (p. 85) afirma que, na França, cinquenta por cento dos leitores têm um nível primário de educação e sessenta por cento um trabalho que não lhes exige leituras.

Dois elementos ainda a notar: 1º) o recurso à “retórica do factual”, dados concretos, quantidades precisas, fatos comprováveis, pequenas entrevistas, detalhes específicos – todos esses, elementos que dão à notícia um ar de documento vívido e real (Van Dijk, 1978-83, p. 72); 2º) o “discurso dos fatos”, informativo e com pouca opinião (Martínez Albertos, 1989).

Todas essas características e normas de estilo têm uma função: facilitar a atividade cognitiva e comunicativa dos leitores, orientando o processo de leitura, compreensão e reprodução. É evidente que, para entender o tema do texto e estabelecer as associações que lhe dão a coerência, é preciso um certo conhecimento do mundo (o *script* representado na memória do tema). Nas palavras de Tom Wolfe, um dos criadores do “novo jornalismo” norte-americano, a operação fundamental da linguagem escrita, de ser um meio para “estimular as lembranças do leitor...”, deve-se à “relação fisiológica singular que existe entre a linguagem escrita e a memória” (1978-88, pp. 72 e 74). Essa “relação fisiológica” tem duas direções: a escrita como instrumento para descarregar a memória e a linguagem escrita como um meio para estimulá-la.

COMO AS CRIANÇAS ESCREVEM

Analisarei o grupo das crianças, fazendo a distinção de alguns aspectos da narração informativa. A relevância desses aspectos foi determinada a partir da análise prévia dos textos (Teberosky, no prelo).

Critérios da análise

Para análise dos textos, constituí uma referência de trabalho: a análise distribucional do francês falado como ele foi desenvolvido pelo *Groupe aixois de recherche en syntaxe* (1983; ver também Tolchinsky no mesmo volume).

Utilizarei a análise sintática para encontrar as regularidades e organizações características deste tipo de texto, para em seguida compará-las com as restrições normativas próprias do gênero.

A análise sintática é realizada em relação à gramática da língua; o ponto de partida dessa análise é o “verbo construtor” e não a frase, dotado de tudo o que necessita como elementos adjacentes (construídos e associados) para formar um enunciado (B.-Benveniste, Deulofeu, Stefanini & Eynde, 1987). Cada verbo tem o poder de construir um tipo de elementos adjacentes – o que pode ser feito a partir dele próprio – que constitui sua valência, *compreendidos o sujeito ou os complementos de sua região. Outros tipos de elementos podem ter uma relação de associação com o verbo, embora não de construção – são os elementos associados.* A diferença entre verbo construtor e verbo não-construtor (por exemplo, verbo principal e verbo auxiliar) e entre elementos construídos e não-construídos (por exemplo, valência e relacionados) podem ser avaliados em cima de princípios gramaticais. A diferença entre valência e região, em cima de princípios léxicos (B.-Benveniste *et al.*, 1987).

Esse tipo de análise nos permite passar rapidamente do verbo ao discurso, sendo o último constituído pelo conjunto de construções verbais e não-verbais, que se dividem em unidades de construção (B.-Benveniste, Deulofeu, Stefanini & Eynde, 1987). Efetivamente, nem todos os elementos se relacionam entre si através de sinais gramaticais. Assim, podemos encontrar, por exemplo – e de fato encontramos –, construções não-verbais, relações léxicas ou de encadeamentos discursivos, que fogem a uma análise gramatical baseada naquelas categorias. A partir da análise centrada: *a) nas unidades sintáticas; b) nas organizações discursivas, ou seja, na maneira como se encadeiam as unidades e c) nas realizações léxicas que afetam a e b – realizamos uma disposição gráfica dos textos em configurações* (Gars, 1983). Essas configurações representam um “modelo de análise” gramatical e discursiva dos textos (ver o texto de Oscar, apresentado adiante).

Regularidades dos textos

O plano da notícia. Como já vimos, uma das características que sobressaem da notícia ao organizar a informação é a sua concentração entre o título e o cabeçalho. Para ilustrar esta organização, escolhi como exemplo o texto de um menino de nove anos, Oscar, que reproduz a notícia sobre o suicídio de um homem. Podemos ver inicialmente o texto colocado em configuração e, em seguida, o seu plano:

(Tradução do catalão: **Um louco se suicida jogando-se do sexto andar**, um homem com problemas mentais se atirou do sexto andar (de um prédio) diante das câmeras de TV e de fotógrafos e muitas pessoas acorreram para ver a cena o suicida era mecânico e se chamava M. N. tinha 55 anos e era solteiro antes do suicídio uma pessoa o viu e chamou os bombeiros e a polícia municipal e uma psicóloga municipal a conversa entre a psicóloga e M. N. durou meia hora mas finalmente ele se suicidou)

Oscar (9 anos)		
1.	<i>UN TRASTORNAT ES SUICIDA D'UN 6è PIS</i>	
2.	<i>un home amb problemes mentals es va tirar d'un 6è pis</i>	<i>devant de les càmeres de TV</i>
3.	<i>fotògrafs</i>	
4.	<i>i moltes persones</i>	<i>van acudir per presenciar l'escena</i>
5.	<i>el suïcidat</i>	<i>era mecànic</i>
6.	<i>i es</i>	<i>deia M.N.</i>
7.		<i>tenia 55 anys</i>
8.	<i>i</i>	<i>era solter</i>
9.	<i>Abans que es suïcides una pers.</i>	<i>el va veure</i>
10.	<i>i</i>	<i>va cridar als bombers</i>
11.	<i>i</i>	<i>a la policia municipal</i>
12.	<i>i</i>	<i>una psicòloga municipal</i>
13.	<i>la convers. entre la psicòl.</i>	
14.	<i>i M.N.</i>	<i>va durar mitja hora</i>
15.	<i>però finalment</i>	<i>es va suïcidat.</i>

1ª linha: título

2ª linha: introdução, onde o tema é retomado – uma estrutura sintática, mas não o léxico do título

3ª a 8ª linhas: “zoom” com informação detalhada, eventualmente números ligeiros, datas e outros dados precisos

9ª a 14ª: desenvolvimento explicativo

15ª linha: final

No estudo já mencionado (Teberosky, no prelo) tornou-se evidente que as crianças, até os oito e nove anos de idade, nas condições pedagógicas aqui descritas, fazem um uso profissional da reescrita jornalística, respeitando uma organização convencional da informação no plano da notícia.

A perspectiva do escritor. Este aspecto se refere ao ponto de vista de quem escreve – de onde se localiza e em que papel se inscreve no texto. A perspectiva é expressada através da relação entre a voz do autor/produzidor (o que diz “eu” de si mesmo e que fala/escreve em seu nome) e a voz do narrador (o que é porta-voz de si mesmo ou de outro) (Loufrani, 1986, p. 180).

Do ponto de vista de quem escreve, podemos dizer que, segundo as normas de estilo mais convencionais, os textos informativos devem ser anônimos; o que escreve e entrevista é “o jornalista”. Contudo, o jornalista não pode expressar indícios de sua identidade e deve apagar toda a sua referência pessoal. A voz do narrador, de fato, é um dos grandes problemas da literatura de não-ficção, afirma Tom Wolfe (p. 30). O jornalista – e o locutor de rádio ou televisão – deve assumir uma voz tranqüila, cultivada, distinta... não uma voz, mas quase um ronronar, um zumbido (T. Wolfe, p. 30). O “novo jornalismo” rebela-se contra este anonimato e recorre à mudança de ponto de vista: na terceira pessoa, através dos olhos de um personagem; na primeira pessoa, através da descrição de fatos autobiográficos ou na forma de memorialista. O “novo jornalismo” recupera a subjetividade do jornalista (T. Wolfe, p. 51).

As referências situacionais: de localização e temporais; as referências pronominais: que representam a pessoa de quem escreve; determinadas propriedades da categoria do verbo: modo, modalidades, espectro e certos tipos de verbos – tudo está relacionado com a perspectiva de quem escreve. Conforme a reflexão de Bruner (1986-88), a narração literária de fato recorre a esses aspectos para expressar um modo subjetivo e subjuntivo (duvidoso, desejado, hipotético e futuro) do relato (p. 37). Por isso, o “novo

jornalismo” foi acusado de fazer literatura narrativa, em vez de informação.

Deve-se observar que no grupo das crianças encontramos uma conformidade total em relação às normas mais convencionais – e tradicionais – da escritura jornalística: assumem a voz anônima do jornalista e aceitam a paródia de imitar o estilo cultivado e obscuro do servidor da informação pública. Chegam até a assinar como “jornalistas”.

Quem, quando, onde, como e por quê. Com base nessas perguntas, o jornalista informa a seus leitores sobre os fatos públicos. Como se faz para que a linguagem represente uma organização da informação que responda a essas perguntas? Além do recurso de concentração do conteúdo informativo em um resumo inicial, existem procedimentos para representar, com a linguagem, os acontecimentos e suas conseqüências. Estes têm a ver, basicamente, com o que chamamos, aqui, de “elementos construídos pelo verbo, elementos regidos e associados” (Gars, 1983). Esses procedimentos afetam a escolha dos:

– elementos associados com um valor semântico de precisão (quando, onde). Em geral, trata-se de locuções adverbiais que especificam, com valores de localização tempo-espacial exata, uma relação com respeito a quem escreve: “às 6 horas e 45 minutos, no norte da França”, etc. Os valores semânticos exatos diferenciam o texto informativo do texto narrativo e neste último se estabelece uma referência ao próprio discurso: um dia, ao meio-dia, depois, etc. Em compensação, nos textos informativos encontramos as duas formas: as dêiticas e as discursivas.

– os elementos da valência e da região do verbo principal, que funcionam como tema e como argumento do enunciado construído pelo verbo (quem, como, por quê), vão nos informando sobre as particularidades dos acontecimentos. A eleição do sujeito gramatical dá conta dos agentes e pacientes humanos, enquanto os complementos e associados do verbo dão conta dos eventos e suas condições (por exemplo, os “porquês” de justificação, que relacionam os eventos a suas conseqüências).

Os fatos. O valor da factualidade, as formas de assinalar a temporalidade relativa à ocorrência e ao futuro dos fatos são expressos através de certas propriedades da categoria do verbo: modo, tempo e aspecto. O modo afeta a factualidade, sua propriedade de situar o fato dentro do que realmente ocorreu. O tempo e o aspecto afetam o futuro e a proximidade do fato em relação ao que escreve. A escolha desses elementos, junto com os associados com valor semântico de precisão, podem dar a imagem de “reportagem direta” e da necessária verossimilhança da narração informativa. A relevância tópica das conseqüências do fato ou suas vítimas pode ser expressa recorrendo-se à voz passiva e às construções verbais de participio passado (Biber, p. 191).

No grupo das crianças descobrimos que os textos informativos se caracterizam pelo emprego de verbos no modo indicativo, com alternância de formas afirmativas e negativas e dos tempos presente, passado e, com menor freqüência, um pouco do futuro simples. Entre os tempos do passado, as preferências se dividem entre o pretérito perfeito (*pretèrit indefinit*, em catalão), o indefinido (*perfet perifràstic*, em catalão) e o imperfeito (*imperfet*, em catalão). Entre os tempos, o pretérito perfeito e o presente são os que indicam simultaneidade ou proximidade no tempo e também uma precisão do fato em relação ao locutor. O futuro está geralmente limitado por um advérbio e/ou aparecido dentro do discurso referido. O imperfeito é um tempo anafórico-discursivo que dá profundidade ao discurso, indicando os planos diferentes.

Outro dado a destacar é o recurso à voz passiva. O uso da voz passiva é interessante por dois motivos: como recurso discursivo para focalizar um tema (por exemplo: “Membros do comando Madri da ETA foram detidos pela polícia”) e pela quase total ausência em textos narrativos ou descritivos.

O conjunto das regularidades que o grupo das crianças apresenta poderia ser resumido assim:

PROPRIEDADES DOS TEXTOS INFORMATIVOS

1. Pronomes (ausência de pronomes + pessoa, exceto em citação de palavras referidas)
2. Construção do sujeito nominal (CN)
 - Nome, nomes próprios, siglas, nomes de organizações, países, etc. (em caso agente)
 - Quantificadores Um/o/quantidades (sem diferenciação marcada entre introdução e o resto do texto)

- Elementos adjacentes ao nome (preposição ou construção com pronome relativo)
 - Constituintes em oposição ao nome
3. Construção verbal (CV)
- Verbo construtor: categoria verbal (modo indicativo, subjuntivo; forma afirmativa e negativa; tempos: pretérito perfeito, indefinido, imperfeito, presente do indicativo e presente do subjuntivo), voz ativa e passiva
 - Modalidade: verbos declarativos para introduzir discurso referido (em entrevistas a pessoas)
 - Construções regidas (introduzidas por: porque, quando, etc.)
4. Associados à CV:
- Associados temporais (com valor pontual e em referência ao locutor)
 - Associados localizadores (com valor pontual e em referência ao locutor)

As palavras. As normas de precisão denotativa do léxico, com as normas de definição de palavras técnicas ou pouco freqüentes, respondem à necessidade de escolher as palavras com o objetivo de assegurar uma referência clara, definida e um sentido literal.

Além de fazer uma opção entre outras possíveis, existem diversos recursos discursivos para distribuir o léxico no texto: na mesma situação sintática para enumerações, ordenações e repetições da mesma ou de diferente forma léxica; em diferentes formas sintáticas: por aposição, por simetria. Houve uma preocupação com este recurso por duas razões: 1ª) a presença de elementos lexicais em relação de co-referência é um fator que assegura a coesão do texto; 2ª) cada nova ocorrência léxica agrega uma informação que ajuda a construção da representação do personagem ou evento de que se trata. Por fim, razões que afetam à coerência textual e ao tipo de textos que estamos estudando.

No exemplo já citado de Oscar, podemos observar o recurso de escolha e distribuição léxica. Assim, temos: *un transtornat = un home amb problemes mentals = el suïcidat = Mario Nieva Ibea*, que são maneiras de construir a referência por inclusões de englobamento descendentes.

Resumindo: podemos sustentar que, depois de um breve tempo de aprendizado nas condições pedagógicas aqui descritas, as crianças até os oito e nove anos conseguem apreender as particulares convencionais globais ou específicas dos textos das notícias jornalísticas.

Como é que o leitor se apropria de um texto estranho?

Em uma experiência de reescritura de textos literários, Bruner (1986-88, p. 43) constata que os jovens universitários têm uma grande capacidade para captar a trama, o tema e as particularidades do discurso do texto-fonte. Em *The Act of Reading* de Iser (citado por Bruner) encontramos a seguinte distinção: “os leitores têm uma estratégia e um repertório que aplicam ao texto” (p. 45). Se compreendi bem o que Bruner sugere, o repertório tem a ver com a assimilação de um roteiro e de uma coleção de possíveis textos de que o leitor disponha. A estratégia tem a ver com a conciliação entre o repertório e o texto real para criar uma interpretação que é um novo texto – um texto virtual, que o leitor construiu sob a influência de seu repertório e do texto real.

Na nossa experiência, tratamos do gênero de informação sobre os fatos centrado sobre o “posto” no texto, mais do que sobre o “suposto” – o que ajuda a não “passar além da informação dada”. Por outro lado, a curta experiência de vida de nossos leitores/escritores de oito e nove anos não permite que disponham de repertório para ver através do texto real. Por isso, fazemos a hipótese de que o texto virtual construído por eles (a reescritura, em nosso caso) tenderá a coincidir muito com o texto-fonte e, portanto, a ter a interpretação mais literal possível. A estratégia de interpretação literal deve, no entanto, ser relacionada com a “citação”: os iniciantes na linguagem escrita recorrem à citação como garantia de autenticidade, à título de precaução para evitar qualquer risco (B.-Benveniste, 1982b, p. 108). Resumindo, a imagem ou descrição que as crianças iniciantes fazem da tarefa de reescritura é a de uma citação do texto-fonte. Pedir que expressem “com as suas próprias palavras” a informação lida ou recebida talvez entre em contradição com a imagem que têm sobre a tarefa.

COMO AS ADULTAS ESCREVEM

A mesma instrução – “reescreva a notícia como se você fosse jornalista” – foi interpretada de maneira diferente entre as alunas adultas. Em um trabalho realizado com M.

Bilger (Teberosky & Bilger, no prelo), encontramos os seguintes resultados:

- algumas alunas reproduziram com grande fidelidade o texto-fonte, respeitando tanto a informação, como as restrições formais do gênero;
- a maioria preferiu produzir um resumo ou um comentário do texto-fonte;
- apesar da proibição de copiar, algumas alunas tentaram fazer isso.
- Os resultados, em porcentuais, são:

resumo	36,6
reprodução	29,54
comentário	27,27
cópia	4,54
impossíveis de classificar	2,27

A atividade de reescritura não parece ter sido vivida como “natural” entre as alunas, mas poderíamos pensar que esperassem receber uma avaliação por sua capacidade de compreensão e expressão a partir de seu ponto de vista, mais do que por sua capacidade de reprodução.

Os critérios que utilizamos para classificar os textos como resumo e como comentário foram os seguintes:

- o texto-resumo apresenta uma fidelidade temática, mas não uma fidelidade formal ao discurso do texto-fonte, e corresponde à uma síntese da síntese que a notícia apresenta em sua introdução – algo como um grande título;
- o texto-comentário apresenta uma opinião pessoal, marcada pela primeira pessoa do singular ou do plural e por verbos declarativos; esses textos-comentário se caracterizam pela presença de: verbos de modalidade declarativa (acreditar que, dizer que, pensar que); tempos de verbos (presente, condicional) e modo (indicativo e subjuntivo); modos verbais (poder, querer, deixar etc.); advérbios de modalidade (bem, mal); porquê e para quê.

Vejamos alguns exemplos desse tipo de texto-comentário:

Angeles*

1. LA ETA SIGUE MATANDO SIN PIEDAD
2. esta mañ. han muerto siete personas

3. yo creo que no tienen derecho a la vida
4. asimismo se tenía que hacer con ellos
- 5.
- 6.
- 7.
8. tendría que tener p.de muerte⁽¹⁾

ya que ellos se toman la just. por sus manos
 porque ellos no miran que son seres humanos
 cuando ponen no miran si hay niños
 ni nada
 matan por matar

Emily*

1. BARCELONA HOY SIN AUTOBUSES
2. hoy Barcelona de nuevo sin autobuses

3. el pas. vier. los ausuarios del ser.púb.de autob. nos sentimos satisf.cuando dijeron
4. pero hoy sin pr.aviso nos encontramos de nuevo con el problema
5. pensamos que estos señores tend
6. y por eso pedimos a los responsables una
7. nosotros tbien tenemos que trabajar
8. y necesidad de unos servicios⁽²⁾

1 (Tradução do fragmento do texto de Angeles: A ETA (grupo terrorista basco) segue matando sem piedade, esta manhã mataram sete pessoas eu creio que eles tomam a justiça às suas mãos porque eles não vêem que são seres humanos quando fazem (os atentados) não vêem se há crianças nem nada matam por matar teria que haver pena de morte (para eles).

2 (Tradução do fragmento do texto de Emily: Barcelona sem ônibus, (el pas.?) vieram os usuários do serviço público de ônibus nos sentimos satisfeitos quando disseram mas hoje sem aviso prévio nos encontramos de novo com o problema pensamos que esses senhores e por isso pedimos aos responsáveis uma nós também temos que trabalhar e necessidade de alguns serviços).

* Nota de A. Teberosky: Extratos do texto original. As linhas pontuadas correspondem a uma interrupção do texto feita para extrair algumas partes. No quadro se destaca a construção com elementos regidos.

EM CONCLUSÃO

A comparação entre o grupo das crianças e o das adultas foi interessante para esboçarmos a descrição de algumas características comuns e algumas diferenças entre as

duas populações que se iniciavam no processo da alfabetização. O comum está presente na imagem que tanto as crianças quanto as adultas têm do que é ou deveria ser a linguagem a ser escrita, embora não tenham a experiência para colocá-lo por escrito. Entretanto, ter uma imagem ou representação não equivale a ter resolvido o problema de como apropriar-se de um texto estranho – aí está a grande diferença entre crianças e adultas. Resumindo, as diferenças dizem respeito a:

a) **A interpretação do texto-fonte:** quando o professor ou uma aluna lia o texto-fonte, as alunas adultas comentavam o conteúdo informativo, davam sua opinião, contavam alguma historinha relacionada ao tema, às vezes perguntavam sobre o significado de alguma palavra, etc. Ou seja, interpretavam ao mesmo tempo o significado do texto-fonte em função da informação contextual recebida pelo rádio e pela televisão ou em função de sua experiência vivida. Geralmente apresentavam uma tendência a trazer provas alheias ao texto escutado e a identificar-se com as vítimas da notícia e a prestar seu testemunho. A informação do texto-fonte não podia ser abstraída do contexto comunicativo (Brice-Heath, 1986, p. 211). Ao contrário das crianças, as adultas reagiam diante do conteúdo informativo do texto-fonte.

b) **A imagem que a tarefa representa.** Daí podemos pensar que a atividade solicitada aos dois grupos não representa uma atividade “natural de comunicação” (Delcambre, 1983, p. 40). Reescrever um texto é uma atividade que realmente implica em possuir algumas habilidades, em especial, as habilidades próprias da comunidade letrada. Segundo Brice-Heath (p. 221), pode-se identificar as seguintes: uma capacidade para concentrar a atenção no texto em si; determinados contextos institucionais nos quais se possa repetir, interpretar ou difundir o conhecimento adquirido a partir da leitura do material escrito.

A esta lista, acrescentamos uma terceira habilidade: uma prática discursiva das normas do gênero em questão.

Essas habilidades requerem um “trabalho sobre o texto” e não apenas um trabalho a partir do texto para entender a mensagem (Delcambre, p. 44). A habilidade de reescrever um texto implica uma restrição à interpretação – interpretar, no sentido de ser “intérprete de” e não comentarista, e exige uma prática de adaptação, que “não deixa espaço para a espontaneidade” (B.-Benveniste, 1980, p. 178).

c) **A perspectiva:** em consequência da qual as crianças facilmente se colocavam na posição de “informadores” e aceitavam a idéia de escrever “como jornalistas”. Em compensação, muitas alunas tendiam a colocar-se mais na posição de “comentaristas”, alguém que recebe e opina sobre a informação, mas que não trabalha em cima dela.

d) **Os textos** das crianças são mais convencionais e conformistas em relação ao texto-fonte. Apresentaram uma adaptação às normas convencionais da linguagem a ser escrita: frases curtas, construções diretas (elementos associados, sujeito, verbo, complementos), sujeitos em aposição, repetição de organizações sintáticas, concentração da informação no início, etc.

As produções das adultas em geral se mostraram mais complexas, a partir do ponto de vista sintático, em relação às produções infantis. Isso deve estar relacionado à proximidade com a linguagem falada que têm suas produções.

e) **As lições** que podemos tirar deste estudo coincidem com as opiniões de outros autores (B.-Benveniste & Jeanjean, 1980): a importância de se trabalhar com diversos tipos de textos, a partir de diferentes registros e em variadas condições de produção – inicialmente de reformulação e, posteriormente, de criação pessoal.

A tarefa da reescrita foi aprendida facilmente pela população infantil, talvez porque implica a mediação que “a técnica da aplicação infinita” oferece – como diz Borges em “Pierre Menard, o autor do ‘Quixote’” – onde há um texto-fonte intermediário entre a linguagem escrita e suas diversas inscrições.

Não foi tão fácil com as alunas adultas. Para encerrar, desejo sugerir que, a partir dos resultados aqui expostos, esta dificuldade não deveria estar relacionada nem com a habilidade gráfica de escrever, nem com a imagem que elas têm da linguagem escrita. Esta dificuldade deve estar relacionada com as atividades de ler e escrever, atividades que elas só realizam no contexto escolar, como parte das lições de aula. Acreditamos que para programar-se uma intervenção pedagógica com a população adulta, se deveria levar em consideração estes resultados. Por isso, pensamos em organizar contextos de aprendizagem em que seja necessário para as alunas usar, recorrer, repetir ou discutir textos e transmitir informações sob diferentes condições formais.