

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**O QUE REVELAM OS TEXTOS DAS
CRIANÇAS: ATIVIDADES
METALINGUÍSTICAS NA ESCRITA
INFANTIL**

Rose Maria Leite de Oliveira

Fortaleza – Ceará

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**O QUE REVELAM OS TEXTOS DAS
CRIANÇAS: ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS
NA ESCRITA INFANTIL**

ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA

FORTALEZA – CE

2009

ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA

**O QUE REVELAM OS TEXTOS DAS
CRIANÇAS: ATIVIDADES
METALINGUÍSTICAS NA ESCRITA INFANTIL**

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção de título de Doutor em Linguística à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, sob a orientação da Professora Doutora Ana Célia Clementino Moura.

**UFC – CE
2009**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Linguística.

Rose Maria Leite de Oliveira

Tese aprovada em: ___/___/___

Profª. Dra. Ana Célia Clementino Moura
Orientadora

Banca Examinadora:

Sílvia de Mattos Gasparian Colello, Dra. (USP) – 1º examinador

Antônio Luciano Pontes, Dr. (UECE) – 2º examinador

Silvia Elizabeth Moraes, Dra. (UFC) – 3º examinador

Rosemeire Selma Monteiro-Plantin, Dra. (UFC) – 4º examinador

Mary de Andrade Arapiraca, Dra. (UFBA) – Suplente externo

Sylvie Ghislaine Delacours Lins, Dra. (UFC) – Suplente interno

Às crianças, à Ana e ao fantástico mundo da escrita.

AGRADECIMENTOS

Este texto, minha Tese de Doutorado, é resultado de um capítulo muito significativo de minha vida, pois, a partir dele, muitas relações e vitórias se efetivaram. E isso só foi possível graças à participação de pessoas tão importantes. Com elas compartilho minha alegria e mais esta etapa vencida.

Agradeço, primeiramente e sobretudo a Deus, por ter me oferecido força, fé e por ter iluminado e me guiado neste percurso. Acredito que uma pessoa sem Fé não chega a lugar algum. Graças a Ele foi possível dar mais este tão importante passo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará que, no decorrer destes anos, desde meu ingresso no Mestrado, têm se mostrado tão parceiros nesta empreitada. Devo a eles muitos momentos marcantes, desde a correria para a escritura de artigos científicos até momentos singulares de muitos debates científicos.

Dentre estes professores, meu agradecimento muito especial à Profª. Ana Célia. Com ela aprendi a verdadeira essência do que é pesquisar e o valor que isto tem para nossa vida. Orientadora de fibra, mulher sensível e amiga verdadeira para toda a vida.

Agradeço às professoras Dras. Mônica Magalhães Cavalcante e Sandra Maia Farias Vasconcelos pelas valiosas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho durante a Qualificação do Projeto de Tese. Suas ajudas foram muito úteis para condução mais tranquila da pesquisa.

Agradeço à FUNCAP (Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico), pelo incentivo financeiro e pelo apoio dado a pesquisas relevantes ao desenvolvimento do estado do Ceará e à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por terem financiado esta pesquisa.

Aos colegas de Mestrado e de Doutorado, pelo companheirismo e lições de perseverança.

Agradeço ao Régis Sena, pelos momentos de renúncia, compreensão e cumplicidade, e pelo maravilhoso companheiro que é. Ele me acolheu nos momentos de cansaço e de dúvidas em meio a tantos textos para ler, tantos relatórios e tantas responsabilidades.

Aos amigos leais, que souberam entender minha ausência e que souberam manter a felicidade da verdadeira amizade.

Aos meus pais, Francisco José e Maria de Fátima, e aos meus irmãos, Adriana, Sandra, Rose Mary (*in memoriam*), Socorro, Armênia, Aldeci e Alexandre, pela força que nos une e pelas orações de apoio e confiança.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, torceram pela realização deste trabalho.

*Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei, eu nada sei.*

Almir Sater & Renato Teixeira

RESUMO

A presente Tese investiga as atividades metalinguísticas infantis. Ela nasceu da necessidade de analisar que reflexões são aplicadas por crianças de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, atualmente 2º e 3º anos, para reelaborarem ou corrigirem seus textos a fim de oferecerem ao leitor um texto bem escrito. Partimos do pressuposto de que as tomadas reflexivas das crianças, para aperfeiçoarem seus textos, apontam para importantes evidências da dimensão metalinguística do aprendiz e que elas incidem em algumas estruturas da língua. Para investigarmos tal fenômeno, tomamos como aportes teóricos as contribuições da Linguística, da Psicolinguística, da Psicologia Cognitiva e do Sociointeracionismo. A partir dos modelos do desenvolvimento metalinguístico da criança, sugeridos por Karmiloff-Smith (1993) e Gombert (1999), das postulações de Fabre (2000), que vê nos textos infantis um ambiente propício para se estudar as atividades metalinguísticas e os discursos que neles emergem, dos diversos estudos que avaliam as habilidades metacognitivas e metalinguísticas infantis, como os trabalhos de Noël (1991), Gombert (1999), Gombert & Cole (2000), Corrêa, Spinillo & Leitão (2001), Guimarães (2002), Ribeiro (2003), Corrêa (2004, 2005), Maluf (2003) e Bialystok (1993), e da taxonomia comumente usada para avaliar e classificar as operações linguísticas de reelaboração da língua escrita, segundo Petit (1977) e Gréssillon & Lebrave (1983), Fabre (1986, 1987) e Oliveira (2005), pudemos analisar e discutir o estatuto das atividades metalinguísticas da criança em fase de aprendizagem da língua escrita. Os dados da pesquisa são produções textuais de crianças de uma escola pública e de uma escola particular de Fortaleza-Ce, todas da mesma série e da mesma faixa etária, coletados em diferentes condições. A coleta dos dados resultou em dois corpora. Eles foram analisados tanto quantitativa, como qualitativamente. Da análise quantitativa pudemos inferir que, como os *nomes*, os *verbos* e os *conectivos* são as primeiras estruturas assimiladas pelas crianças para efetivarem seus usos linguísticos, também foram nelas detectadas muitas evidências das atividades metalinguísticas infantis. Das três categorias analisadas no *Corpus 1*, o *nome* e todos os elementos que exercem seu papel, foi o maior alvo de atenção das crianças quando precisaram operar alguma ação metalinguística para resolver problemas emergentes no texto. Quanto ao *Corpus 2*, o quadro se modificou um pouco, pelo próprio caráter idiossincrático da linguagem infantil. Nele predominou a atenção metalinguística com os *nomes*, seguida da atenção com os *conectivos* e, em seguida, com os *verbos*. Quanto à análise qualitativa dos *corpora*, o estudo revelou que as atividades metalinguísticas para aperfeiçoar as relações do sistema linguístico apontam para outras representações metalinguísticas do aprendiz, como *as representações metalinguísticas fonológicas*, *as representações metalinguísticas sintáticas*, *as representações metalinguísticas textuais*, *as representações metalinguísticas semânticas* e *as representações metalinguísticas pragmáticas*, que foram determinantes para efetivarem a dimensão linguístico-dicursivo da língua pelas crianças. Os resultados levam, pois, à conclusão de que as ações metalinguísticas do aprendiz não tomam como objeto de análise apenas a estrutura formal do sistema linguístico, pois eles percebem que, atrelado a este sistema, diferentes representações metacognitivas dialogam com o intuito de perfazer a dimensão discursiva da língua e, portanto, levam a refletir sobre as diferentes ações de linguagem, o que aponta para um trabalho urgente da escola quanto ao ensino de língua materna pautada nestes moldes, para que os aprendizes possam ser levados a conhecer, a pensar e a raciocinar sobre a própria língua.

Palavras-chave: atividade metalinguística, escrita infantil, metalinguagem.

RÉSUMÉ

Cette thèse étudie les enfants métalinguistique activités. Elle est née de la nécessité d'analyser que réflexions sont mises en œuvre pour les enfants de 1ère et 2ème année d'école primaire, maintenant 2^o et 3^o ans, pour redessiner ou corriger leurs textes en vue d'offrir au lecteur un texte dépourvu de problèmes. On part de la supposition que les prises réflexives des enfants pour améliorer leurs textes, indiquent sur importants preuve de la dimension de l'apprentissage métalinguistique et qu'ils se concentrent sur certaines structures de la langue. Pour étudier ce phénomène, nous prenons en entrée les apports théoriques de la linguistique de la psycholinguistique, la psychologie cognitif et sociointeracionisme. A partir du modèle métalinguistique de développement de l'enfant, proposé par Karmiloff-Smith (1993) et Gombert (1999), des postulats de Fabre (2000), qui voit les enfants de textes dans un environnement propice à l'étude les activités et les discours qui métalinguistique ils apparaissent, les différentes études qui évaluent les enfants de compétences métacognitives et métalinguistiques, comme le travail de Noël (1991), Gombert (1999), Gombert & Cole (2000), Corrêa, Spinillo & Leitão (2001), Guimarães (2002), Ribeiro (2003), Correa (2004, 2005), Maluf (2003) et Bialystok (1993), de la taxonomie couramment utilisés pour évaluer et classer les opérations d'élaboration de la langue écrite, conformément à Petit (1977) et Gréssillon & Lebrave (1983), Fabre (1986, 1987) et Oliveira (2005), on pu analyser et de discuter l'état des activités de l'enfant métalinguistique sur stade de l'apprentissage de la langue écrite. Les données pour la recherche sont des productions textuelles des enfants d'une écoles publique et d'une école privée à Fortaleza-Ce, tous de la même série et du même âge, collectées dans des conditions différentes. Elles ont été analysées quantitativement et qualitativement. Dans l'analyse quantitative, nous en déduire que, comme les *noms*, les *verbes* et le *conectifs* sont les premières structures vu par les enfants pour mener à bien ses utilise la langue, ils ont également trouvé des preuves de nombreux activités métalinguistiques des enfants. Parmi les trois catégories dans le *Corpus 1*, le *nom* et tous les éléments qui remplissent leur rôle, a été la principale cible de l'attention des enfants lors de certaines mesures nécessaires à l'exploitation pour résoudre les problèmes émergents métalinguistique dans le texte. En ce qui concerne au *Corpus 2*, le cadre a changé un peu, par la nature particulière de la langue des enfants. En lui a dominé l'attention métalinguistique sur les *noms*, suivie par l'attention aux *conectifs*, puis les *verbes*. Quant à l'analyse qualitative des *corpora*, l'étude a montré que les activités métalinguistiques pour améliorer le système linguistique point à d'autres représentations métalinguistiques de l'apprentissage, tels que les *représentations métalinguistique phonologiques*, les *représentations métalinguistiques syntaxiques*, les *représentations textuelles*, les *représentations métalinguistiques sémantiques* et les *représentations métalinguistiques pragmatiques*, qui sont cruciaux pour l'efficacité de langue discursivo la taille de la langue par les enfants. Les résultats conduisent donc à la conclusion que les actions métalinguistiques de l'apprenti pas prendre comme objet d'analyse que la structure formelle de la langue, car ils réalisent que, couplé à ce système, les différentes représentations metacognitifs dialoguent afin de faire de la taille discursive de langue, et donc conduire à réfléchir sur les des différentes actions langues, qui renvoie à une tâche urgente de l'école comme l'enseignement de la langue sur la base de ces modèles, de sorte que les apprenants peuvent être amenés à connaître, à penser et à raisonner sur la langue.

Mots-clés: activité métalinguistique, l'écriture des enfants, métalangage.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADROS

Q.1.	Modelo Redescrição de Representações (RR) de Karmiloff Smith (1993)	56
Q.2.	Modelo do desenvolvimento metalinguístico da criança segundo Jean Émile Gombert (1999)	63
Q.3.	Panorama do uso das operações e suboperações linguísticas utilizadas pelos sujeitos no processo de retificação textual em todos os níveis.	102
Q.4.	Ocorrências de estratégias metalinguísticas no <i>Corpus 1</i>	105
Q.5.	Ocorrências de estratégias metalinguísticas no <i>Corpus 2</i> .	116

GRÁFICOS

G.1.	Síntese das ocorrências das atividades metalinguísticas encontradas durante a análise dos quatro textos de cada criança no <i>Corpus 1</i>	106
G.2.	Atividades metalinguísticas em valores percentuais do <i>Corpus 1</i>	107
G.3.	Síntese das ocorrências das atividades metalinguísticas encontradas durante a análise dos quatro textos de cada criança no <i>Corpus 2</i>	116
G.4.	Atividades metalinguísticas em valores percentuais do <i>Corpus 2</i>	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. Contextualizando e justificando o tema da pesquisa	14
1.1. Quadro conceitual da pesquisa	22
1.2. Organização do trabalho	26
2. METODOLOGIA	29
2.1. Método de abordagem	29
2.2. Delimitação do universo	29
2.3. Técnicas	29
CAPÍTULO I: EMBASAMENTO TEÓRICO	40
Capítulo 1: A construção do objeto de estudo: postulados teóricos	41
1. Um longo percurso	41
1.1. Metacognição e metalinguagem: conceitos e definições	42
1.2. O metalinguístico em Linguística	45
1.2.1. O metalinguístico segundo Karmiloff-Smith (1993)	52
1.2.2. O Modelo de Redescrição de Representações RR	53
1.3. O desenvolvimento metalinguístico da criança na visão de Gombert (1999)	56
1.4. A tarefa de ler e interpretar textos infantis segundo Fabre (2000)	64
1.5. Panorama dos estudos das atividades metalinguísticas da criança	69
1.6. Atividades e/ou habilidades metalinguísticas na aprendizagem e processamento da língua escrita	73
1.7. Atividades metalinguísticas de reelaboração textual segundo Fabre (1986, 1987)	77
1.7. 1. Taxonomia de suboperações linguísticas na tarefa de retificação da escrita infantil segundo Oliveira (2005)	80
1.8. O desenvolvimento metalinguístico e a língua escrita	86
1.9. O que dizem os estudos sobre a aquisição e o desenvolvimento gramatical na criança	93
CAPÍTULO II: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	98
2.1. O tratamento metalinguístico na escrita infantil: um olhar quantitativo	100
2.1.1. Marcas do desenvolvimento metalinguístico nos <i>Corpora 1 e 2</i>	103
a) Os nomes	107

b) Os verbos	109
c) Os conectivos	111
2.2. Diferentes representações do trabalho metalingüístico da criança com a escrita	118
2.2.1. Representações metalingüísticas gramaticais	120
2.2.1.1. Revelações metalingüísticas no sistema fonológico da língua	126
2.2.1.2. Revelações metalingüísticas no sistema morfossintático da língua	132
2.2.2. Representações metalingüísticas textuais	139
2.2.3. Representações metalingüísticas semânticas	145
2.2.4. Representações metalingüísticas discursivo-pragmáticas	153
CAPÍTULO III: CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
3.1. E agora, há o que concluir?	165
3.2. Reflexões metodológicas	172
3.3. Perspectivas de Pesquisa	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176
ANEXOS	184
Anexo 1: Entrevistas de explicitação	185
Anexo 2: Corpora 1 e 2 (disponível em CD-Rom)	213

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

*E lá se vai chapeuzinho: conversando com todo tipo de gente ho! ho! um lobo mau estava por perto, Rápido o lobo se vestiu de guarda, O chapeusinho le perguntou:
- O moço você sabe me dizer qual o caminho mais perto para a casa da vovozinha?
023038*

1. Contextualizando e justificando o tema da pesquisa

Entender as especificidades da linguagem, bem como seus usos e processos linguísticos e cognitivos, vem sendo alvo de muitos debates. No que tange ao complexo processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita pela criança, são muitas as indagações feitas por aqueles que se debruçam sobre seu estudo, análise e descrição.

A relação linguagem-aprendizagem-cognição é, assim, um campo frutífero dentro dos estudos linguísticos por demandar diferentes olhares e perspectivas teórico-metodológicas. Além do interesse em se lidar com os fenômenos da linguagem que atravessam as práticas linguísticas do sujeito adulto, atualmente é crescente o interesse em se discutir em que medida o sujeito aprendiz adquire a linguagem e que processos permeiam seu trabalho linguístico para processar e desenvolver os sistemas fundamentais de sua língua materna ou de uma língua estrangeira.

As atividades metalinguísticas empregadas pelo sujeito aprendiz ao produzir textos é um destes interesses, pois se sabe que, para aprender a língua, o sujeito constroi seus conhecimentos do sistema da língua por meio de atividades linguísticas e metalinguísticas, ora conscientes, ora inconscientes.

A nosso ver, a atividade linguística não é gerada ou percebida apenas no sujeito adulto. Na verdade, acreditamos, conforme discutiremos posteriormente, que desde cedo a

criança já possui e já desenvolve um nível bem elementar de processamento metalinguístico ao aprender sua língua, e este nível tende a evoluir gradativamente com seu amadurecimento linguístico.

Entendemos que uma das provas desse trabalho metalinguístico pela criança encontra-se muito bem materializada em suas marcas de revisão no texto. Nossa tese da presença da atividade metalinguística na criança está estreitamente ligada à evolução das concepções de erro e de revisão textual no ensino e aprendizagem da língua, pois é exatamente neles que se esconde um intenso trabalho de regulação da língua.

Assim sendo, e considerando que o processo de reelaboração textual pela criança em fase de aprendizagem da escrita tem sido objeto de frequentes pesquisas nas últimas décadas, passando, desde o âmbito dos estudos psicolinguísticos e cognitivos de cunho experimental, até os estudos pautados na noção interativa de linguagem, temos o interesse em investigar a atividade metalinguística na criança em termos de análises e reflexões feitas por ela sobre a língua. Trata-se, pois, de ver este trabalho de regulação como uma atividade de compreensão e de funcionamento da língua.

Em nosso trabalho de Mestrado¹, quando investigamos este processo longitudinalmente e numa perspectiva sociointerativa, percebemos que as crianças possuem uma forte sensibilidade no que se refere à regulação da linguagem, fato atestado pela grande quantidade de atividades de reelaboração (ou retificação) textual realizadas em vários segmentos linguísticos, objetivando uma boa produção escrita.

Com base nos indícios deixados pelas crianças em suas escritas, constatamos que, desde cedo, elas percebem que textos devem fazer sentido, por isso se mostram capazes de efetuar as mais singulares operações para garantir as interligações textuais, concretizadas a partir de adições, de supressões, de substituições e de deslocamentos que, quando usados

¹ OLIVEIRA, R. M. L. **A retificação em textos infantis**. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2005.

de forma inadequada, interferem no bom funcionamento da língua. Constatamos, ainda, que o uso destes recursos, aplicados ao texto em construção, corresponde a importantes habilidades metalinguísticas e metadiscursivas para o aperfeiçoamento da escrita e para a emergência de hipóteses acerca da linguagem enquanto veículo de comunicação.

Foi, portanto, na manutenção dos elementos linguísticos, usando a linguagem para regular a própria linguagem, que as crianças se mostraram possuidoras de uma competência gramatical em desenvolvimento, observada pela tomada de consciência metalinguística de cada criança para a resolução de problemas. Mas é importante salientar que não se constituiu objeto de nosso estudo, especificamente, a emergência da consciência metalinguística da criança quanto às atividades de reelaboração das categorias gramaticais do discurso escrito, sendo, portanto, necessária uma investigação mais apurada da regulação destes elementos linguísticos e de sua relação com o desenvolvimento gramatical da criança.

Ao término daquele trabalho, pudemos identificar, classificar e discutir, a partir de nossos dados, os tipos de operações e os níveis de reelaboração textual sistematizados pelos estudos linguísticos, discutindo-os, tanto quantitativa como qualitativamente, numa perspectiva idiossincrática de atividades metalinguísticas adotadas por crianças do Ensino Fundamental, sendo que estas atividades foram consideradas como estratégias reveladoras do intenso trabalho de apreensão e constituição da linguagem pelo sujeito.

Paralelo àquele trabalho e meio a diversos fenômenos linguísticos, surgiu o interesse em investigar que reflexões são dispensadas pela criança ao conjunto de categorias responsáveis pela formação da competência gramatical do sujeito enquanto atividades metalinguísticas.

Mas, para darmos continuidade a nosso trabalho, é preciso esclarecer em que sentido entendemos as atividades metalinguísticas utilizadas pelo sujeito escritor no trato

da reformulação da escrita e que princípios teórico-metodológicos norteiam nossa investigação no que tange à importância destas atividades como auxiliares ao processo de aprendizagem da escrita em ambiente escolar, percorrendo, portanto, um amplo universo dos estudos linguísticos sobre a metacognição, a metalinguagem e a consciência metalinguística na criança em fase de alfabetização. Perfazem, pois, este percurso, os trabalhos de Fabre (1986, 1987, 2000), Flavell, Miller & Miller (1999), Olson (1995), Noël (1991), Gombert (1999), Gombert & Cole (2000), Corrêa, Spinillo & Leitão (2001), Guimarães (2002), Ribeiro (2003), Corrêa (2004, 2005), Maluf (2003) e muitos outros que compõem esse quadro teórico.

Dentre a maioria dos autores citados, há consenso de que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita requerem uma multiplicidade de habilidades cognitivas e metacognitivas, entre elas as habilidades ou atividades metalinguísticas, e seu estudo parece ser primordial à compreensão do processo de aprendizagem da criança.

Considerando que o termo *metacognição*, etimologicamente falando, significa para além da cognição, ou seja, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou ainda nas palavras de Flavell, Miller & Mille (op.cit.), o conhecimento que o indivíduo tem sobre seus processos cognitivos e seus produtos, podemos afirmar que várias são as habilidades que podem ser definidas como metacognitivas, dentre elas, a metalinguagem que, por sua vez, é considerada, segundo Bialystok (1993), como um construto multidimensional que envolve diversas competências como, por exemplo, as habilidades metalinguísticas.

O estudo destas habilidades tem recebido atenção de estudiosos de diversos ramos e, de acordo com Corrêa (2004), as primeiras e mais tradicionais classificações das habilidades metalinguísticas trabalhadas pelo sujeito incluem (Bialystok, op.cit): a *consciência fonológica* (reflexão sobre a estrutura fonológica da língua), a *consciência da palavra* (compreensão da natureza da palavra como unidade), a *consciência sintática*

(reflexão sobre a estrutura sintática da língua), a *consciência pragmática* (entendimento dos usos sociais da linguagem) e, mais recentemente, a *consciência morfológica* e a *consciência textual*; a *textual* se refere ao conhecimento e ao controle intencional da compreensão e da produção de texto (Gombert, 1996); e a *morfológica*, à reflexão sobre a estrutura morfológica da língua (Carlisle, 2000; Mahony, Singson & Mann, 2000). Há de se considerar, ainda, uma outra classificação que alguns estudiosos denominam de *habilidade* ou *consciência morfossintática*. Considerar esta habilidade é partir do pressuposto de que a morfologia e a sintaxe não se configuram como níveis independentes de organização da linguagem. Na verdade, e do ponto de vista cognitivo, a aquisição dos conhecimentos morfológicos e sintáticos parece ocorrer de maneira interdependente (Bryant, Nunes & Bidman, 1997 apud Corrêa, 2005), idéia da qual também compartilhamos no que tange à tarefa de reelaboração dos sistemas linguísticos pela criança.

Assim, conscientes de que a emergência das habilidades e/ou atividades metalinguísticas e o desenvolvimento ocorrem à medida que as crianças se tornam mais reflexivas e sensíveis às propriedades estruturais da linguagem, intentamos investigar o tratamento dado, por elas, a partir de operações de reelaborações textuais representativas de importantes habilidades metalinguísticas, ao texto em construção.

Sabemos que a grande maioria das investigações nesta área tem voltado sua atenção para a mensuração e a descrição experimental das diferentes habilidades metalinguísticas operadas por crianças em fase de aprendizagem e desenvolvimento da língua escrita. Às modalidades das habilidades fonológica, morfológica, sintática, pragmática, textual ou morfossintática são aplicadas algumas tarefas ditas clássicas para que possam ser avaliadas as reflexões das crianças quanto à origem e ao desenvolvimento destas habilidades. São tarefas do tipo julgamento ou de aceitabilidade, tarefas de correção, de repetição, de

localização e de produção (Corrêa, 2004).

No entanto, conforme aponta Corrêa (2004, 2005), o uso das tarefas consideradas clássicas no exame das habilidades metalinguísticas e, também, das tarefas que se mostraram como alternativa para romper o paradigma destas primeiras (testes de relacionamento morfológico, tarefas de analogia, tarefas de replicação) é passível de falhar já que para obter sucesso em qualquer uma destas tarefas, a criança poderia valer-se apenas do conhecimento tácito que possui da língua, passando por um intenso trabalho com a linguagem, muitas vezes não detectado pelas tarefas de rigor experimental.

Considerando, assim, as possibilidades oferecidas por estas habilidades à criança que “manuseia” a língua escrita e os vários conhecimentos utilizados para conhecer o funcionamento da linguagem, seja sintático, morfológico, lexical ou pragmático, acreditamos que este é um tema complexo, merecedor de estudos mais aprofundados, sobretudo, a partir de textos reescritos.

O que está em voga, portanto, é buscar explicações para as diferentes estratégias ou habilidades metalinguísticas desenvolvidas pela criança em fase de alfabetização no que se refere ao ato de reelaborar estruturas linguísticas responsáveis pelo desenvolvimento textual, partindo de uma investigação pautada não em tarefas de controle rígido experimental, mas de uma avaliação qualitativa de dados produzidos individualmente, e parte destes dados acompanhados segundo a maturidade escolar dos sujeitos pesquisados.

Assim como o fez Fabre (1987), quando desenvolveu um minucioso estudo longitudinal acerca do uso da operação linguística de Adição, em crianças de CP, CE1, CE2 e CM², enquanto importante atividade metalinguística empregada a vários segmentos da língua escrita, interessa-nos investigar em que medida, não apenas esta operação, como

² No sistema educacional francês, CP (Cours Préparatoire), CE1 (Cours élémentaire 1), CE2 (Cours élémentaire 2) e CM1 (Cours Médium 1) equivalem, respectivamente, ao ensino infantil, 1^a, 2^a e 3^a séries do ensino fundamental no sistema educacional brasileiro.

outras prováveis operações de regulação da língua, evidenciam o aperfeiçoamento textual a partir do esforço metacognitivo do sujeito escritor.

É, pois, nosso objetivo geral neste trabalho, investigar e descrever, partindo das postulações dos estudos linguísticos, psicolinguísticos e da psicologia cognitiva, as atividades e/ou habilidades metalinguísticas utilizadas por crianças da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental no processo de aquisição e de regulação da língua materna e de suas categorias gramaticais essenciais.

Nossos objetivos específicos são:

- ♦ Identificar, considerando as operações e níveis linguísticos postulados pelos estudos linguísticos, que estruturas linguísticas são alvo de regulação textual por crianças de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental.
- ♦ Identificar em que contextos as estratégias metalinguísticas são empregadas para reelaborar as estruturas gramaticais.
- ♦ Verificar o uso das estratégias metalinguísticas empregadas por essas crianças na busca da significação textual³.
- ♦ Verificar a frequência no uso das estratégias metalinguísticas ao longo do percurso escolar.
- ♦ Analisar as estratégias metalinguísticas usadas pelo aprendiz no processo de aperfeiçoamento da escrita e enquanto forma de desenvolvimento gramatical e metalinguístico.

³ Quando nos referimos à busca da significação, neste trabalho, estamos tomando a conceituação de *significado* dentro dos postulados da Semântica da Enunciação que, segundo Mussalin & Bentes (2001), trata a linguagem enquanto uma dialogia, ou melhor, uma “argumentalógica”. De acordo com a Semântica da Enunciação, não falamos simplesmente para trocar informações sobre o mundo, mas para convencer o outro a entrar no nosso jogo discursivo, para convencê-lo de nossa verdade. Assim, quando falamos de algo, esse algo passa a ter sua existência dentro do quadro criado pelo próprio discurso. Nesta perspectiva não é possível fazermos uma análise apenas formal das marcas deixadas pelas crianças em seus textos desconsiderando o jogo discursivo que neles se imbrica, levando em conta que, além dos componentes cognitivo, textual e linguístico, o componente discursivo é determinante para a construção de sentidos do leitor. Neste caso os dados extralinguísticos têm um papel determinante na configuração dos sentidos

A principal questão que norteia esta investigação é a discussão do estatuto da atividade metalinguística pela criança em fase de aprendizagem da escrita no processo de regulação da língua, levando-se em conta que esta atividade é de natureza metacognitiva e é objeto de muitos debates entre os estudiosos da relação *linguagem-cognição*. Assim, perguntas diretamente ligadas a esta questão, formulamos as seguintes perguntas:

- ♦ Na tarefa de reescritura de seu texto, estando envolvida no processo de desenvolvimento linguístico, dá maior atenção a alguns aspectos estruturais da língua? Se tende, que elementos são estes?
- ♦ Há razões específicas para que a criança tenha maior controle de elementos estruturais da língua, como, por exemplo, o *nome* o *verbo* e os *conectivos*, no processo de reescrita?
- ♦ As atividades metalinguísticas, geralmente utilizadas pela criança, em seus textos, têm como principal objeto a significação textual?
- ♦ Com o avanço na escolaridade e a maturidade linguística, o uso de atividades metalinguísticas de reelaboração das estruturas linguísticas tende a ser mais elaborado e o esforço cognitivo e metacognitivo empreendido pela criança ao reescrever seu texto, contribui para níveis de maior aperfeiçoamento textual e discursivo, o que demonstra um desenvolvimento metacognitivo?

Enquanto hipóteses, delineamos as seguintes:

1. Na atividade metalinguística de reelaboração da escrita pela criança, as categorias linguísticas que representam alvo de maior ajustamento são o *nome*, o *verbo* e os *conectivos*.
2. O *nome*, o *verbo* e os *conectivos* são os primeiros elementos linguísticos com os quais a criança lida em seu processo de aquisição e processamento da língua escrita.
3. As atividades metalinguísticas realizadas pela criança para melhorar seu texto apontam,

sobretudo, para a construção de sentidos pelo interlocutor, e não apenas para uma questão de ajustar a estrutura linguística, envolvendo um conjunto de atividades metacognitivas, como *as atividades metafonológicas, as atividades metasintáticas, as atividades metasemânticas, as atividades metatextuais e as atividades metapragmáticas*.

4. À medida que a criança avança na escolaridade, as atividades metalinguísticas de reelaboração textual tendem a diminuir e a passar por um processo de aperfeiçoamento culminando em ações linguísticas deliberadas.

Pode-se dizer que as possíveis contribuições deste estudo remetem para importantes implicações educacionais no âmbito das práticas de ensino e aprendizagem da língua escrita em ambiente escolar, conseqüentemente, ao aprimoramento na montagem de programas destinados ao bom diálogo entre professor e aluno para a discussão, explicação e entendimento das habilidades metalinguísticas como ferramentas por meio das quais o aprendiz pode lograr sucesso em sua aprendizagem.

1.1. Quadro conceitual da pesquisa

Uma investigação que vislumbra um caminho percorrido pela linguagem, pela cognição, pelo texto e pelo discurso precisa apontar em que concepções está pautada a fim de que seus postulados teórico-metodológicos possam condizer com o rigor exigido por pesquisas de caráter empírico.

Nesta investigação, partimos da tese de que na reelaboração textual efetuada pela criança, para melhorar seu texto, há uma ação reflexivo-cognitiva e discursiva acerca da língua, o que demonstra ter ocorrido um trabalho metalinguístico. Para se fazer entender tal conjectura, é pertinente apontarmos que entendimento temos de *língua, linguagem, cognição, metacognição, habilidades metacognitivas, metalinguagem, atividade*

metalinguística, habilidade metalinguística, reelaboração, retificação, texto e discurso, para que confusões terminológicas sejam evitadas e para que o leitor possa se situar conceitualmente.

É importante frisar, pois, que nosso quadro conceitual deriva das contribuições da Psicologia da Linguagem, da Linguística, da Psicolinguística e do Interacionismo Social, já que, assim como Soares (2006), entendemos que estudar e descrever os fenômenos inerentes à aquisição e ao desenvolvimento da língua escrita, bem como seus processos de ensino e de aprendizagem, significa estar em um campo onde dialogam diversas facetas.

Sendo assim, entendemos *língua* como um sistema sintático-semântico autônomo que se situa no quadro de uma língua natural particular em que se efetivam as ações de linguagem (cf. Bronckart, 1999), sendo que neste sistema há um trabalho cognitivo e uma atividade social que pressupõe negociação por parte do sujeito (cf. Koch & Marcuschi, 1998).

Já a *linguagem*, que atravessa este sistema, é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o sujeito organiza e dá forma a suas experiências. Nela se reproduz, do modo mais admirável, o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos, as línguas naturais de que nos servimos (cf. Franchi, 1987).

Assim como postula Geraldi (1993), entendemos que estudar a língua, do adulto ou da criança, não é simplesmente estabelecer classificações, denominar tipos de sentenças ou priorizar estruturas, vai além disso: é tentar detectar os compromissos que se criam por meio da língua falada ou escrita e as condições que devem ser preenchidas pelo usuário da língua ao se apropriar de certas formas em determinadas situações concretas de interação.

Para que essas interações ocorram e, portanto, língua e linguagem entrem em funcionamento, os mecanismos cognitivos do sujeito são essenciais para seu

desenvolvimento linguístico geral. Estes mecanismos estão inseridos dentro daquilo que Bronckart (op.cit) chama de capacidades mentais para atuar nas ações de linguagem, ligadas à cognição do sujeito. *Cognição*, neste trabalho, deve ser entendida não apenas como aquisição de conhecimentos ou ato de conhecer que envolve diversas modalidades como a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, dentre outros, mas enquanto capacidade que o sujeito tem de interagir com os outros, a partir da construção negociada de conhecimentos nos quais a linguagem é vista como elemento chave que possibilita ao sujeito assimilar e operar conceitos e domínios.

Neste contexto, a *metacognição*, além de envolver os conhecimentos que o sujeito tem de seus próprios conhecimentos, relaciona-se também com ações desencadeadas por esse “segundo” conhecimento. A *metalinguagem*, inserida no quadro das metacognições, configura-se como o conhecimento que o sujeito tem da própria linguagem, ao usar uma linguagem para designar as especificidades, também, da própria linguagem.

O falar da linguagem pela linguagem pode, muitas vezes, indicar um trabalho consciente ou não do objeto que se toma como análise, neste caso, a própria língua. A nosso ver, este processo designa aquilo que chamaremos de *habilidade metalinguística* que é representada muitas vezes pela capacidade que o sujeito tem de lidar, analisar e descrever sua língua, mesmo que não seja um processo orientado e deliberado, ou seja, mesmo que ele manipule intencionalmente, ou não, as estruturas da língua.

Ao considerarmos isso, concordamos com Olson (1995) quando afirma que a língua escrita, foco de nossa atenção, é, por sua própria natureza, uma atividade metalinguística, ou seja, o ato de escrever, de usar a escrita, implica uma atividade metalinguística. Sendo assim, conceituamos *atividade metalinguística* como sendo a tarefa de manobrar, consciente ou inconscientemente (Geraldí, op.cit), a língua com vistas a lhe atribuir novos usos e efeitos, mesmo que estes aperfeiçoem, ou não, os sistemas

linguísticos envolvidos no processo discursivo. Nestes usos e efeitos, a escrita é metalinguística, sobretudo porque ela faz da língua um objeto (Olson, op.cit). Quando as manobras metalinguísticas incidem nos sistemas fonológicos, sintáticos, semânticos, textuais e pragmáticos da língua, teremos, respectivamente, *as atividades metafonológicas, as atividades metasintáticas, as atividades metasemânticas, as atividades metatextuais e as atividades metapragmáticas*, conforme Gombert (1999).

Ao postularmos tais idéias, estamos partindo do pressuposto de que a escrita infantil, desde cedo, a partir de sua própria arquitetura, dá indícios do uso destas atividades. Quando constroi o texto, a criança usa o seu fazer metalinguístico para ultrapassar barreiras impostas pelo sistema linguístico, que é representado por seus diferentes componentes. Todos estes componentes são responsáveis pela tessitura textual e é neles que encontramos marcas do trabalho metalinguístico da criança.

É, pois, no texto escrito, que encontramos o mais fielmente possível as marcas das atividades metalinguísticas daquele que escreve. *Texto*, neste quadro, deve ser entendido como “unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa” (cf. Costa Val, 1991), que tem em sua produção e recepção uma série de fatores pragmáticos que contribuem para a construção de seu sentido. Pode-se dizer que é através do texto que se fundem, ao mesmo tempo, língua, cognição e discurso na efetivação das ações da linguagem.

Considerar texto como tal significa, ainda, vê-lo em sua integração com o *discurso*, que se constitui uma prática social e cultural. Para Bronckart (op.cit), a linguagem é antes de tudo discursiva, intimamente ligada à atividade humana e suas formas de interação se dão através dos textos.

Os mecanismos de estruturação do texto que, segundo Geraldi (op.cit) “são escolhas de um sujeito ativo no momento da enunciação”, dependem da fusão destes

elementos – língua, cognição e discurso – para que o sujeito entenda as possibilidades de que a língua dispõe e possa assimilá-las nos usos da linguagem.

As marcas, as rasuras, as reelaborações ou retificações na escrita infantil, aqui tomadas como fenômenos semelhantes evidenciam o trabalho metalinguístico no qual interagem os saberes cognitivo, linguístico e discursivo do sujeito ao tomar a língua enquanto objeto de análise, devem ser entendidas aqui dentro deste amplo quadro conceitual, pois é a partir dele que nossa investigação se desenrola com o intuito de analisar e descrever o desenvolvimento metalinguístico da criança.

1.2. Organização do trabalho

O presente trabalho de Tese, ela está dividido da seguinte forma: *introdução* e *três capítulos* que tratam, respectivamente, da apresentação e justificativa do fenômeno pesquisado, dos pressupostos teóricos da pesquisa, da análise e discussão dos dados e das considerações finais da investigação.

Na Introdução apresentamos ao leitor o surgimento desta investigação, na medida em que contextualizamos e justificamos o tema da pesquisa, mostrando ainda o quadro conceitual no qual nos apoiamos para investigar o fenômeno em foco, as *atividades metalinguísticas da escrita infantil*. Ainda na Introdução expomos a metodologia empregada na pesquisa, ou seja, o método de abordagem, os sujeitos, a coleta de dados, os *corpora*.

No Capítulo 1 apresentamos a síntese das abordagens teóricas que norteiam o fenômeno linguístico aqui em discussão, partindo de um quadro bastante amplo, sendo que a construção de nosso objeto de estudo se faz a partir das contribuições da Linguística, da Psicolinguística, da Psicologia Cognitiva e do Sociointeracionismo. Iniciamos, pois, este

capítulo mostrando o que os estudiosos entendem por *cognição*, *metacognição* e *metalinguagem* para, em seguida, mostrarmos as relações destas modalidades com a metalinguagem infantil. Feito isto, nosso percurso segue com a noção de *metalinguístico* para os estudiosos da Linguística e, relacionados a esta noção, são apresentados os principais *modelos do desenvolvimento metalinguístico na criança* segundo Karmiloff-Smith (1993) e Gombert (1999). Neste capítulo também é apresentada a perspectiva discursivo-enunciativa de Fabre (2000) que vê nos textos infantis um ambiente propício para serem estudadas as atividades metalinguísticas e os discursos que deles emergem; os diversos estudos que avaliam as habilidades metacognitivas e metalinguísticas infantis, como os trabalhos de Noël (1991), Gombert (1999), Gombert & Cole (2000), Corrêa, Spinillo & Leitão (2001), Guimarães (2002), Ribeiro (2003), Corrêa (2004, 2005), Maluf (2003), Bialystok (1993), dentre outros; e a taxonomia comumente usada para avaliar e classificar as operações linguísticas de reelaboração da língua escrita, segundo Petit (1977) e Gréssillon & Lebrave (1983), Fabre (1986, 1987) e Oliveira (2005).

No Capítulo 2 é apresentada a análise e discussão dos dados da pesquisa. Nele o tratamento metalinguístico dado à escrita pela criança é visto segundo dois pontos de vista, um quantitativo e outro qualitativo. Levando em conta os pressupostos, perguntas e hipóteses da investigação, a análise quantitativa apresenta um olhar sobre como a criança manipula três estruturas linguísticas da língua materna, os *nomes*, os *verbos* e os *conectivos*. Esta análise foi feita tanto no *Corpus 1*, como no *Corpus 2*, apesar de possuírem quantidades diferentes de textos. Já na análise qualitativa, que se ocupou de um olhar mais aprofundado das tomadas metalinguísticas infantis na produção de textos, pudemos relacionar o trabalho realizado com as três categorias acima com outras representações metalinguísticas do aprendiz, atravessando a simples estrutura formal do sistema linguístico rumo à dimensão linguístico-dicursivo da língua. Nesse bojo, foram

debatidas diferentes representações metalinguísticas infantis, como as representações gramaticais, as sintáticas, as textuais, as semânticas e as discursivo-pragmáticas da língua, cada qual pautada nas diferentes tomadas reflexivas do aprendiz.

Por fim, no Capítulo 3, que trata das considerações finais da investigação, frisamos a continuidade de pesquisas que tratem do caráter metalinguístico da escrita infantil, ressaltando o quadro deficiente em que se encontra o ensino de língua materna e as práticas implementadas nas salas de aula que em quase nada são geradoras de sujeitos atentos e reflexivos aos usos da língua. Neste capítulo sugerimos, ainda, a aplicação e expansão de trabalhos recentes do quadro nacional, como os de Antunes (2001) e de Travaglia (2006) que travam um diálogo com as questões aqui abordadas. Além disso, fizemos algumas reflexões metodológicas da própria pesquisa e dos modelos que serviram de base para a construção de nossas conjecturas. Ao fim, sugerimos algumas perspectivas de pesquisas pautadas na dimensão metalinguística da escrita infantil.

METODOLOGIA

2.1. Métodos de abordagem

Esta pesquisa é de natureza indutiva, de cunho descritivo, quantitativo e qualitativo.

2.2. Delimitação do universo

Os sujeitos desta investigação são crianças de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de uma escola particular e de uma escola pública de Fortaleza-CE.

2.3. Técnicas

O estudo do fenômeno linguístico desta investigação, as atividades metalinguísticas da escrita infantil, é realizado a partir de dois *corpora*. O primeiro *corpus*, o qual denominaremos de *corpus 1*, é constituído por noventa e seis textos reescritos da história *Chapeuzinho Vermelho* produzidas ao longo de dois anos (1997 e 1998), por vinte e quatro crianças do Ensino Fundamental de uma escola particular de Fortaleza-CE. O segundo, *corpus 2*, é constituído por vinte e quatro textos escritos e por vinte e quatro *entrevistas de explicitação*, realizadas com crianças do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza-CE.

O trabalho de coleta dos textos da escola particular, *corpus 1*, deveu-se à Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura, do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará, por ocasião do desenvolvimento de sua Tese de Doutorado, que também teve como foco de estudo a aquisição, o processamento e o desenvolvimento da língua escrita. Enquanto material possuidor de infinitos fenômenos linguísticos do processamento da escrita, considerou-se pertinente adotá-lo em nossa investigação na exploração das habilidades metalinguísticas infantis.

Os textos e as entrevistas de explicitação do *corpus 2* foram coletados e inseridos na investigação por considerarmos essencial, numa investigação que vislumbra fenômenos

representativos da relação linguagem, cognição e discurso, a prova de que a criança operou reflexões de qualquer natureza no percurso do processamento de sua escrita.

Quanto à realização da produção textual para levantamento dos dados das crianças da escola particular, solicitou-se a escritura da história *Chapeuzinho Vermelho*. Para que as crianças a escrevessem, foi-lhes entregue uma folha em branco (formato A4) e uma caneta esferográfica preta. Os textos foram produzidos na sala de aula, em um tempo médio de uma hora (cf. Pontecorvo e Ferreiro:1996). Os textos das crianças foram coletados em quatro diferentes momentos: junho e novembro de 1997 e em junho e outubro de 1998, sempre na mesma escola, nas mesmas turmas, permitindo, assim, a coleta e análise das produções dos mesmos sujeitos.

Foram produzidos noventa e seis textos pelas crianças, sendo que nos dois primeiros momentos (1997), elas se encontravam na 1ª série (atualmente 2º ano⁴), e, nos dois últimos momentos (1998), na 2ª série (atualmente 3º ano), ou seja, cada criança escreveu o total de quatro textos. Faz-se necessário frisar que, para a execução da tarefa pelas crianças, não foi realizada qualquer atividade de planejamento de idéias ou algo similar. As crianças foram convidadas a produzir uma história que é bastante comum ao universo infantil, haja vista que a narrativa, principalmente a dos gêneros contos e fábulas, está desde cedo no convívio social da criança, e a narrativa é um dos primeiros tipos textuais por ela assimilados.

No tocante às estratégias metalinguísticas adotadas por estas crianças, faz-se necessário esclarecer que nenhuma atividade, monitorada pela pesquisadora ou qualquer

⁴ A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, instituiu a organização do ensino fundamental em 9 anos, adotando uma nova nomenclatura para essa importante fase da educação básica, baseada na antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Com isto o Ensino Fundamental ficou organizado em Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, e em Anos Finais, do 6º ao 9º ano. Para nosso primeiro corpus, utilizaremos a nomenclatura vigente em 1998, baseada em *séries* e, para o segundo corpus, a nomenclatura da organização vigente desde 2006, baseada em *anos*.

atividade colaborativa entre colegas de classe, foi realizada a fim de proporcionar uma reescrita dos textos das crianças.

Assim, elas produziram suas quatro versões da história, conforme o período de tempo acima, sem que lhes fossem solicitada a reescrita dos textos, manifestando espontaneamente suas marcas metalinguísticas no melhoramento de suas histórias. Dessa forma, estamos considerando e vislumbrando nesta investigação os indícios ou marcas deixadas pelas crianças na superfície textual que comprovam uma reflexão (metalinguística) acerca de irregularidades observadas pela própria criança.

Os textos dessas crianças receberam uma identificação de 6 dígitos, sendo que os dois primeiros correspondem à série (01 para a 1ª série e 02 para a 2ª série), o terceiro dígito indica a versão do texto (1 para a primeira versão; 2 para a segunda; 3 para a terceira, e 4 para a quarta versão), e os três últimos dígitos correspondem ao número de identificação do sujeito (Por exemplo: 012003: primeira série, 2ª versão e terceiro sujeito).

Quanto às *entrevistas de explicitação*, consideradas um aporte a mais no debate sobre como emergem e como são tratadas as atividades metalinguísticas nas séries iniciais, as crianças foram convidadas a falar, a partir de seus próprios textos, de suas percepções sobre o processo de produção escrita: processos mentais, opiniões sobre a língua, exigências formais do texto, leitor real ou virtual, modelos, situações discursivas, razões pelas quais realizou mudanças em sua produção etc. Nesta oportunidade pudemos registrar o trabalho metalinguístico de ajustamento da língua pela criança em seus diferentes componentes linguísticos (o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático).

Os vários comentários dos sujeitos sobre o processo de produção do texto testemunharam suas capacidades em representar, organizar e regular os empregos do discurso, em função das relações estabelecidas entre elementos da língua.

A história que serviu de ferramenta para a produção dos textos escritos e das entrevistas do *corpus 2* também foi *Chapeuzinho Vermelho*, cujo enredo é conhecido pela maioria das crianças envolvidas na pesquisa, e por ser a narração um dos primeiros tipos textuais com que a criança se relaciona em fase de aprendizagem da língua escrita.

Inicialmente as crianças da escola pública passaram por um processo de sondagem realizado pela pesquisadora a fim de averiguar o grau de conhecimento que elas têm por elas acerca da história *Chapeuzinho Vermelho* para, em seguida, produzirem individualmente uma versão escrita do conto.

Das vinte e oito crianças matriculadas na turma do 3º ano do Ensino Fundamental da *Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Madre Tereza de Calcutá*, localizada em Fortaleza-Ce, escola que concordou em colaborar com a coleta de dados, apenas vinte e quatro participaram do processo de produção textual e da entrevista. As demais se encontravam ausentes da escola nas datas em que aconteceu a coleta de dados.

Os textos produzidos pelas crianças passaram por uma análise rígida no que diz respeito às marcas das evidências metalinguísticas operadas pelas crianças e, com base nos dados empíricos de cada sujeito, foram elaboradas fichas de análise para cada criança a fim de melhor orientar as *entrevistas de explicitação*.

Nossa preocupação, ao conduzir tais entrevistas, foi flagrar o momento exato em que a criança operou alguma reflexão sobre sua escrita. Sendo assim, depois de identificados os possíveis momentos de reflexão da cada criança acerca do seu texto, cada um deles foi scaneado e colocado no formato *Power Point* para que a cada criança pudesse visualizar e nos oferecer suas impressões na hora da entrevista.

Além de gravadas em áudio em extensão *.wav* e *.act*, as entrevistas foram filmadas e, em seguida, transcritas a fim de permitir uma melhor análise dos dados. Como esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, não nos foi necessário entrevistar a mesma

quantidade de crianças que participaram da coleta de dados na escola particular, pois, assim como elas, as crianças da escola pública também se mostraram possuidoras de um processo de aquisição da linguagem permeado por diferentes reflexões acerca das especificidades da língua materna. Foram entrevistadas apenas as vinte e quatro crianças do 3º ano do Ensino Fundamental.

Os instrumentos que guiaram nossas análises, relacionados ao trabalho de coleta da produção escrita em sala de aula e à realização das entrevistas, foram os seguintes:

FICHA DE ANÁLISE E ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO ⁵

FICHA DE ANÁLISE INDIVIDUAL

Aluno(a): _____ Série: _____ Idade: _____
Escola: _____

TEXTO ESCRITO

	Sim	Não	Observações
1. A criança produziu a história completa?			
2. Negou-se a escrever a história?			
3. Usou desenhos na história?			
4. Mesclou seu texto com outras histórias infantis (intertexto)?			
5. Pediu ajuda aos colegas?			
6. Numerou as linhas escritas?			
7. Cometeu rasuras?			
8. Alguma rasura incidiu no sistema ortográfico da língua? Quais? ⁶			
9. Alguma rasura evidenciou o cuidado com os aspectos morfológicos da língua? Quais?			
10. E com os aspectos sintáticos? Quais?			

⁵ As fichas de análise e de entrevista de explicitação constituíram-se ferramentas para nortear nosso trabalho de levantamento e análise dos dados textuais e inferenciais dos sujeitos da pesquisa. Quanto às fichas de análise, apenas nos interessou os aspectos relacionados ao trabalho da criança com os aspectos da língua escrita. Quanto às fichas que apresentam as entrevistas de explicitação, somente nos interessou as verbalizações relacionadas às tomadas reflexivas sobre a língua, daí as entrevistas terem sofrido recortes. Foram transcritas as respostas a partir da pergunta 6.

⁶ A partir da análise dos dados textuais das crianças, foram registradas que mudanças elas realizaram em seus textos nos aspectos morfológico, sintático, semântico e pragmático da língua.

11. E com os aspectos semânticos?			
12. E com os pragmáticos? Quais?			
13. A criança construiu a história sem ferir a textualidade?			

ENTREVISTA DE EXPLICITAÇÃO

<u>Pesquisadora</u>	<u>Criança</u>
1. Você já conhecia a história <i>Chapeuzinho Vermelho</i> ?	
2. Onde aprendeu ou ouviu esta história pela primeira vez?	
3. Você achou difícil escrever a história da <i>Chapeuzinho</i> ? Por quê?	
4. Você gosta de escrever? O que você gosta de escrever?	
5. Na história da <i>Chapeuzinho</i> , qual parte você achou mais difícil? Por quê?	
6. Percebi que você riscou (rabiscou) sua história em alguns locais? Por quê? Para quê?	
7. Aqui na linha (...) você mudou (...) para (...). Por que você achou importante mudar?	
8. Se você tivesse de corrigir mais alguma coisa da sua história, o que você mudaria? Por quê?	
9. Você acha que sua história está completa? Por quê?	
10. Você concorda com o fim que deu para sua história?	

Assim como os textos coletados na escola particular, os da escola pública também receberam identificações específicas representando: a criança (C01, C02, C03...), o ano (3) e as três primeiras iniciais de seus nomes (ANP, ACB...), a fim proteger a identidade das crianças. Em seguida, os textos passaram por um controle rígido da natureza de suas marcas de reelaboração textual para que fossem transcritos.

Sendo assim, ficou organizado, da seguinte maneira, o quadro de acompanhamento

de dados dos sujeitos da pesquisa:

FICHA DE ACOMPANAMENTO DA COLETA DE DADOS

EMEIF MADRE TERESA DE CALCUTÁ
SÉRIE: 3ºANO
PROFA. RESPONSÁVEL: IMMB

CRIANÇA/ SÉRIE/ INÍCIAS DO NOME	PRODUÇÃO ESCRITA	ENTREVISTA	OBS
C013AKP	<i>Realizada em... produziu/ faltou ...</i>	<i>Realizada em... produziu/ faltou...</i>	
C023ACB			
C033ACA			
C043AGR			
C053CEC			
C063CVL			
C073EFB			
C083FCS			
C093GOM			
C103IAM			
C113JJS			
C123JPO			
C133JLC			
C143KVB			
C153LBS			
C163LRS			
C173LGV			
C183MIA			
C193MLA			
C203MSM			
C213MSC			
C223MFS			
C243MGS			
C253NAS			
C263PFC			
C273PJO			
C283TRS			

Quanto ao trabalho de transcrição das entrevistas, foram utilizados as seguintes convenções:

P- indica pesquisadora;
C- indica criança;
+- indica pausa breve (da pesquisadora ou da criança)
+++- indica pausa longa (criança pensando)
??- indica intervenção da pesquisadora
XXX- indica trecho incompreensível da criança ou da pesquisadora
D- duração da entrevista
EM ITÁLICO: trechos do texto escrito da criança e lidos pela pesquisadora ou pela criança
RETICÊNCIAS SEM PARÊNTESES: indica suspensão da fala da criança ou da pesquisadora
RETICÊNCIAS COM PARÊNTESES: indica um pequeno recorte do turno em questão
GRAFADO EM MAIÚSCULO: Referência a letras do alfabeto

Tais convenções serviram de suporte à tarefa de transcrição dos fenômenos presentes na fala da criança e da pesquisadora, no momento das explicitações, conforme se vê no exemplo que segue.

C013AKP (.wav 18)

P: ... a tia chamou você aqui pra conversar um pouquinho sobre o texto que você escreveu, certo?
P: + lembra qual foi o texto que a gente escreveu?
C: +++
P: qual foi o texto que você escreveu pra tia?
C: + foi da vovozinha!
P: da vovozinha? Só da vovozinha?
C: +++ e da Chapeuzinho Vermelho...
P: + aah, sim, Chapeuzinho Vermelho, né? Tá certo, +tu já conhecia esta história da Chapeuzinho Vermelho?
C: Não!
P: Mentira! É mesmo?!
C: é que eu tinha um DVD XXX
P: ..perdeu, mas quando a tia contou aqui e todo mundo ajudou, você aprendeu um pouquinho, não aprendeu? E aí escreveu o que pôde, não foi?...tá bom!
P: ...mas tu gostas de escrever?
C: Gosto.
P: Quais são as outras coisas que você gosta de escrever?

C: +++ huum

P: Que outros textos assim você gosta de escrever?

C: +do pica-pau XXX

P: Ah, do pica-pau, tá certo, muito bem....tá legal

C: XXX

P: A tia percebeu aqui + e deu uma olhada em teu texto... Tu achou difícil escrever o texto da Chapeuzinho?

C: achei (balançando a cabeça).

P: Por quê?

C: Porque eu não sabia direito.

P: Porque não sabia todos os detalhes, né? Tá bom, mas mesmo assim tentou e fez ainda um pouco, né, do texto.

P: A tia percebeu que você+aqui e acolá fez umas riscadinhas

C: porque eu errei um pouquinho

P: Por que foi? Pra quê? Quando a gente erra o que a gente faz?

C: a gente risca...

P: Dá umas riscadinhas....pra quê depois?

C: Pra fazer do outro lado.

P: Fazer do outro lado + Isso significa melhorar o texto+consertar

P: Tá bom...

C: não sou muito de vê coisa de texto, não.

P: Não é muito de escrever, não? Mas é bom escrever, não é? + Mas a tia olhou seu texto e percebeu que você já sabe escrever muitas coisas + já sabe desenvolver a história + dependendo da história, já sabe desenvolver perfeitamente...

P: (...) você começou assim: era uma vez a Chapeuzinho Vermelho, né? + ela foi + lembra o que isso aqui?

C: XXX

P: provavelmente é *foi deixar* ...foi deixar os doces para vovozinha...

P: ...vejo que bem aqui (mostrando no texto) você deu uma borradinha + por que você corrigiu aqui um pouquinho?

C: Bem aqui?

P: É. Bem aí.

C: É porque quando eu erro+ eu passo lápis em cima...

P: Ah, você cobre, né, a letrinha e coloca a correta por cima, né? + tá certo.

P: ... *foi pelo* ... e aqui? Também? A mesma coisa? ...*pelo caminho mais*...

P: Aqui você escreveu uma coisa, e parece que não gostou, escreveu de novo...riscou de novo. O que foi que aconteceu aqui?

C: Eu não lembro não.

P: Não lembra não?... aí você escreveu lá na frente *longe*, não foi? + mas aqui não parece *longe* (mostrando a rasura)?

C: + pra longe

P: ...*e longe também.*

P: Então, o que foi que você escreveu aí?

C: (...) bom, é + eu aqui ia botar o j, ô!, eu + no lugar de botar isso daqui, botei o j.

P: ?? Ah, sim, no lugar de botar o g, botou o j.

P: E por que foi importante corrigir isto daí, pra ti?

C: +++huum

P: Por que tu achou legal corrigir isto aí?

C: +++huum (rindo)

P: Por quê? Pode dizer.

P: ?? Porque senão ia ficar o quê? e+rrado, né. A palavrinha ia ficar errada, né?...Tá bom?

P: ...*aí...pelo caminho longe...e aí...o que é isso?*

C: Eu não prestei atenção...eu errei e risquei.

P: ?? Errou e riscou. Tá bom.

P: ... e aí *vovó +pode entrar!* (...)Aqui é a Chapeuzinho que pergunta, é? (...)

C: É.

P: (...) *vovó, por que esta boca...*

C: *tão grande.*

P: E aqui o que foi?

C: É que eu risquei pra botar um t.

P: E o que era que tinha antes?

C: um h.

P: E aí, ia ter sentido se colocasse um h aí?

C: *hãõ grande...* (pensando em voz alta)

P: ia?

P: Não, né?

C: É, não ia ter.

P:?? *boca tão grande...* o t é que resolveria a situação aqui, né?

P: (...) *e+ estes os olhos tão grandes?*(...)

P: *e esta orelha ?É pra te ouvir melhor...*

P: e aqui (mostrando no texto)?

C: Eu errei; não, quando eu erro, eu não...

P:?? não considera.... aí risca tudo e começa de novo, né?!

P: pra que esse nariz tão grande? (...) pra ouvir melhor e pra ti cheirar melhor. (O texto da criança termina nesta frase)

P: Bom, e aí, a história terminou aí?

C: sim (balançando a cabeça)

P: Não lembra o que foi que aconteceu depois?

C: Não (balançando a cabeça)

P: Ok, a tia percebeu que seu texto está muito bom (...) Fim da entrevista. D: 00:05:33

Findado o processo de coleta de dados na escola pública, foi iniciada uma tarefa minuciosa de contraste e análise dos *corpora* (escola particular e escola pública), para se proceder à análise quantitativa e qualitativa e à discussão dos dados da pesquisa.

CAPÍTULO I
EMBASAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

A CONTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: POSTULADOS TÉORICOS

*Quando ela bateu na porta, o lobo disse:
- Entre!
Chapeuzinho (de besta), entrou. [...] Por sorte, passou um caçador que
matou o lobo, e tirou a chapeuzinho e a vó lá de dentro da barriga dele. Aí
todos lancharam a merenda da vov. menos o lobo.
024042*

1. Um longo percurso

Discutir o estatuto das atividades metalinguísticas de reelaboração ou reescrita textual por crianças em fase de aprendizagem da língua escrita requer desenvolver um importante percurso delineado pelos estudos oriundos da Psicologia Cognitiva, da Linguística, da Psicolinguística, da Linguística Aplicada e de vários outros ramos que investigam os fenômenos do uso da linguagem.

É, sobretudo, a partir dos anos 70 que surgem os estudos sobre as habilidades metalinguísticas do sujeito no trato da linguagem, com o intuito de demonstrá-las enquanto processos primordiais ao desenvolvimento e aprendizagem da escrita e da leitura por crianças e adultos. Aliados a estes estudos, as noções de cognição, metacognição e metalinguagem representaram importantes ferramentas para a compreensão do trabalho de apropriação e regulação da linguagem pelo sujeito. Objeto de interesse de muitos pesquisadores, a relação metacognição e linguagem tem sido alvo de muitas discussões no que tange ao entendimento das estratégias ou atividades metalinguísticas do aprendiz e se constitui, atualmente, foco de diversas investigações linguísticas, seja qual for o conceito de linguagem adotado por eles.

1.1. Metacognição e metalinguagem: conceitos e definições

Após o advento da Linguística enquanto ciência autônoma e de outros ramos do saber, muitos dos estudos sobre a aprendizagem da linguagem centraram-se nas capacidades cognitivas e nos fatores motivacionais responsáveis pelo desenvolvimento escolar do aprendiz, sendo que, somente na década de 70, surgiu uma nova modalidade ou categoria de estudo, que investiga as aptidões cognitivas envolvidas na memória, na leitura e na compreensão e produção de textos: a dos processos metacognitivos. Dentre uma gama de estudiosos desta modalidade estão Flavell (1976), Brown (1987), Gombert (1992), Bialystok (1993) e Flavell, Miller & Miller (1999) que discutem o seu valor para o desenvolvimento e processo de aprendizagem do sujeito.

O termo *metacognição*, para Flavell (1976), refere-se ao conhecimento que o indivíduo tem sobre seus processos cognitivos e produtos desse processamento cognitivo, ou, em outros termos, é a cognição sobre a cognição. Segundo esta definição, o sujeito detém o conhecimento sobre quando e como utilizar suas estratégias, bem como sua utilidade e eficácia durante a realização de tarefas.

Mas é importante considerar que, acerca da noção de metacognição, apesar de ter grande relevância no processo de aprendizagem do sujeito, parece não haver consenso quanto à definição. De acordo como Brown (1987 apud Corrêa, 2003), o que dificulta uma definição deste termo é, primeiro, “o fato de não se estabelecer o que é *meta* e o que é *cognitivo*, e, segundo, porque o termo representa um problema multifacetado” (p.110), já que ele se relaciona com uma amplitude de utilização em algumas áreas do saber, como a Psicologia, por exemplo.

Essa amplitude de utilização, delineada por diferentes correntes teóricas, acabou por dar lugar a numerosas confusões como, por exemplo, a famosa definição de Flavell

(1976), considerado pioneiro no domínio da metacognição. Para o autor:

A metacognição refere-se ao conhecimento que temos dos nossos próprios processos cognitivos, produtos e tudo o que afeta, por exemplo, as propriedades relevantes para a aprendizagem de informações ou de dados [...] A metacognição refere-se, entre outras coisas, a uma avaliação ativa na organização e regulação desses processos ou de posições de objetos ou dados sobre os quais nos apropriamos, geralmente para uma dada finalidade ou objetivo (p.232).

De acordo com Noël (1991), muitos pesquisadores, em face desta definição, crivada de diversos aspectos, como linguagem, pensamento, cognição, aprendizagem, controle psicológico, acabaram por chegar a conclusões confusas e muitas vezes generalizadas quanto a sua interpretação. Para a autora, a definição de Flavell (op.cit.) comporta três aspectos diferentes: o conhecimento pelo sujeito de seus próprios processos e do produto dos processos; o conhecimento das propriedades pertinentes em relação à aprendizagem da informação ou dos dados; e a regulação dos processos cognitivos.

Muitos pesquisadores, segundo Noël (op.cit.), quando estudam o conhecimento que o sujeito tem dos fatores que favorecem a aprendizagem, acabam por relacionar esse conhecimento à metacognição, muitas vezes utilizando este termo abusivamente, no lugar de reservá-lo para o conhecimento que o sujeito tem de seus próprios processos mentais, o que, a seu ver, é bem diferente. Na verdade, muitas são as distinções, em termos de processos mentais relativos à aprendizagem, que se confundem com metacognição, mas que, de certa forma, são considerados como possíveis acepções desta modalidade: a metamemória, a metacompreensão, a metaresolução, dentre outros, tendo sido a primeira, a metamemória, a mais largamente estudada.

No âmbito destas acepções e dos domínios da metacognição, a *metalinguagem* é, sem dúvida, uma das habilidades essenciais ao processo de aprendizagem e

desenvolvimento dos sujeitos e a compreensão do que ela do que ela abrange vem sendo alvo de inúmeras investigações linguísticas. Para Gombert (1993), são várias as habilidades que metacognitivas, dentre elas, a metalinguagem, que se diferencia das outras habilidades (a metamemória, a meta-atenção, a metacompreensão, por exemplo) por ser caracterizada a partir de seu objeto, a linguagem. As outras habilidades são definidas pela função cognitiva a que se referem.

Contudo, segundo Garton & Pratt (1990) e Gombert (1992), deve-se considerar que existem dois pontos de convergência nas definições de metalinguagem encontradas na literatura psicológica: um, voltado para a reflexão sobre a linguagem, considerada como objeto independente do significado que veicula; outro, relativo à manipulação intencional das estruturas linguísticas.

De qualquer forma, a *metalinguagem* é visualizada como um construto multidimensional que envolve diversas competências, sendo que muitos são os construtos teóricos atuais acerca das habilidades ou atividades metalinguísticas empregadas pelo sujeito ao ler e produzir textos. As primeiras e mais tradicionais classificações destas habilidades, no universo dos estudos linguísticos e psicolinguísticos, advêm de uma vasta literatura formada com o interesse em descobrir que influências elas possuem no processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem no aprendiz. Para Bialystok (1993), são elas: a *consciência fonológica*, a *consciência da palavra*, a *consciência sintática* e a *consciência pragmática*, representando, respectivamente, cada uma delas, uma reflexão acerca da estrutura fonológica da língua, da natureza da palavra como unidade, da estrutura sintática da língua e do entendimento dos usos sociais da linguagem.

1.2. O metalinguístico em Linguística

Diversos campos do conhecimento discutem o conceito de metalinguístico e tentam entendê-lo em termos de habilidades do homem ao lidar com a sua própria língua, o que muitos chamam de metalinguagem. A Linguística, a Psicolinguística, a Didática de Línguas, as Teorias de processamento da Informação, dentre outras áreas, dão, cada uma, ao seu modo, um tratamento específico ao caráter metalinguístico da linguagem, considerando, para isto, fatores de ordem cognitiva, social e linguística.

Mas é, sem dúvida, nos campos de estudo da Linguística e da Psicolinguística que estão as contribuições que melhor tentam elucidar que relações se estabelecem quando o sujeito se depara com as possibilidades da linguagem e faz um uso reflexivo e consciente de suas habilidades linguísticas.

Como este é, ainda, um assunto que gera muitas discussões, consideramos importante traçar um percurso cronológico de alguns estudiosos que discutiram e conceituaram o termo *metalinguístico*, partindo da idéia de metalinguagem, a fim de esclarecermos, em nossa investigação, que bases teóricas fundamentam nossas postulações no quadro de estudos da linguagem da criança.

Pode-se dizer, então, que as primeiras discussões acerca da questão do metalinguístico remetem a Hjelmslev (1978), Jakobson (1978), Chomsky (1971, 1980), Culioli (1990), Benveniste (1970), Rey-Debove (1986) e Authier-Révuz (1992). Com estes e outros autores, temos um painel bastante diversificado dentro da própria Linguística, justamente pelo fato de cada estudioso ter uma concepção de linguagem e adotar construtos metodológicos específicos para cada fenômeno da língua.

Contudo, não se pode perder de vista que o conceito de metalinguístico está atrelado ao próprio conceito de metalinguagem que, por sua vez, pode estar ligado a

diferentes domínios, como a metalinguagem do domínio lógico, do domínio informático, do domínio semiótico e a metalinguagem do domínio linguístico, que é o domínio no qual está inserida esta investigação.

Segundo Greimas e Courtés (1979) o termo *metalinguagem* foi introduzido pelos lógicos da Escola de Viena (Carnap) e sobretudo da Escola polonesa, que sentiram a necessidade “de distinguir claramente a língua de que falamos da língua que falamos” (p.276). Este conceito foi depois adaptado às necessidades da semiótica por L. Hjelmslev, e às da linguística de Z. S. Harris. Para Greimas (op.cit), o morfema “meta” serve para distinguir dois níveis linguísticos, o de linguagem objeto e o de metalinguagem. Metalinguístico, por sua vez, é apresentado como um adjetivo derivado de metalíngua ou de metalinguagem. Como se vê, cada conceito acaba por se assemelhar já que todos permeiam um mesmo elemento, a linguagem.

Hjelmslev (1984), representante do movimento estruturalista europeu, por exemplo, considera que a metalinguagem deve ser vista no domínio semiótico, ou seja, uma metalinguagem que designa uma língua natural que descreve ou fala de um sistema de significação não linguístico. Assim sendo, ele postulou a existência de um sistema (que corresponde à língua) sob toda sequência de comportamentos chamado *processos* ou *textos* (que corresponde à fala) e tentou construir um modelo de análise que pudesse se aplicar não só ao sistema, mas à fala também. Este modelo possui dois planos, um plano da expressão e outro do conteúdo, e seu sistema dicotômico foi chamado de *semiótico*.

Para Hjelmslev (op.cit) a característica de a língua natural ter a sua própria metalinguagem pode se apresentar de duas formas: uma, a que ele chama de *semiótica conotativa*, e outra, chamada de *metasemiótica* (ou metalinguagem). Em relação à primeira, seu plano da expressão é ele próprio uma semiótica, tendo ao seu redor um plano da expressão e do conteúdo, e estando presente na atividade de conotação. Já na

metasemiótica, é o plano do conteúdo que é uma semiótica, como no caso das palavras metalinguísticas especializadas.

A referência à metalinguagem é feita por Jakobson (1978) especificamente quando trata da função metalinguística da linguagem em sua teoria. Ao lidar com as contribuições dos estudos da lógica para a linguística e levando em conta a distinção entre linguagem-objeto e metalinguagem, o autor apresenta os seis fatores constitutivos de todo processo linguístico e de todo ato de comunicação verbal. Suas postulações estão largamente ligadas às teorias da comunicação as quais ele usa como aporte.

Há, pois, segundo o autor, o seguinte esquema: um *emissor* envia uma *mensagem* a um *destinatário*, e a mensagem precisa, por ser operacional, ser inserida em um *contexto* e ser transcrita em um dado *código*, sendo necessário um *canal/contato* físico entre os dois locutores. Cada fator destes representa uma função linguística ou função da linguagem diferente. O contexto está ligado à *função denotativa, cognitiva ou referencial*; o emissor, à *função expressiva* ou emotiva; o destinatário, à *função conativa*; o contato/canal, à *função fática* e, por fim, o código, à *função metalinguística*.

Para Jakobson (op.cit), a faculdade de falar da própria língua configura-se como a capacidade de operar metalinguisticamente, como é o caso de se ocupar de uma revisão e de uma redefinição de um dado vocabulário, por exemplo. Esta redefinição, para o autor, revela-se a partir de uma autonomia pelo usuário da língua, quando ele opta por buscar sinônimos, discursos, paráfrases etc. Trata-se de uma interpretação intralinguística de uma palavra ou frase inserida dentro de outros códigos, que passam por uma recodificação e por uma tradução interlinguística, o que Jakobson chama de função cognitiva da linguagem.

Pode-se dizer, assim, que a dimensão metalinguística da linguagem concebida por Jakobson (op.cit) não se baseia em uma visão de língua como sistema formal, nem como a viam os lógicos, numa separação entre o sistema da língua e da metalinguagem. Ele reporta

a dimensão metalinguística à atividade linguística por ela mesma, como bem o afirma:

É claro que tais operações, qualificadas por metalinguísticas pelos lógicos, não são da sua invenção: longe de serem reservadas à esfera da ciência, elas revelam ser uma parte integrante da nossa linguagem normal (1978, 53).

Já na teoria linguística da gramática gerativa de Chomsky (1971), o aspecto metalinguístico é vislumbrado a partir dos julgamentos da gramaticalidade empregada pelo locutor da língua. O autor considera que é muito rápida a aquisição da língua materna pela criança, pois em pouco tempo ela pode dominar um comportamento linguístico. Ele afirma isto por defender a idéia racionalista de que o homem nasce com um dispositivo de aquisição da linguagem, comparado a um organismo físico responsável pelo desenvolvimento linguístico.

Assim sendo, a capacidade metalinguística consiste em distinguir frases gramaticais de frases não-gramaticais, já que, ao considerar as noções de competência e desempenho, Chomsky visualiza a língua como sistema de processos gerativos, e a tarefa do lingüista se define como similar àquela de uma criança aprendiz de uma língua: determinar os conhecimentos do locutor a partir de sua performance, representados por suas atividades de produção e de compreensão. Considerar a atividade metalinguística enquanto tal é, segundo o autor, um meio de acesso aos conhecimentos do locutor.

Para Culioli (1990), o aspecto metalinguístico é discutido segundo o ponto de vista da atividade linguística pelo sujeito, havendo, a seu ver, dois tipos de atividades: a epilinguística e a metalinguística; esta, representativa da atividade de reflexão pelo locutor; aquela, como uma atividade linguística habitual e ordenada pelo locutor.

Enquanto a atividade epilinguística corresponde a uma atividade metalinguística frequentemente não consciente e que é observável nos discursos usuais dos locutores sob a forma de comentários ou anotações, a atividade metalinguística é deliberada, portanto,

consciente, e se observa notadamente na atividade do lingüista que tem como tarefa a construção de um sistema de representação metalingüístico, explícito, estável e coerente. Na visão de Culioli (op.cit), a atividade da linguagem é definida como operações de representação, de referenciação e de regulação. Assim, ele assevera que a atividade metalingüística consciente é apreendida restritamente a partir da reflexão sobre o funcionamento das línguas naturais e da manipulação do material lingüístico pelo lingüista, reduzindo-se a capacidade do locutor usual da língua somente às atividades metalingüísticas não conscientes (epilingüísticas).

Benveniste (1992), por sua vez, considera que o caráter metalingüístico das línguas fora muito melhor elucidado pelos lógicos do que pelos lingüistas, pois, para aqueles, a faculdade metalingüística vincula-se a uma situação de transcendência do espírito humano em face da língua e de sua capacidade semântica. De acordo com esta visão, temos aqui uma atividade lingüística vista em termos de capacidade de abstração pelo usuário da língua, o que vai levar mais tarde Gombert (1996) a tomar esta conceituação numa perspectiva mais geral de uma atividade cognitiva da língua.

Nestes termos, a atividade metalingüística revela-se a partir de uma atividade de tradução, podendo manifestar-se por uma metalíngua, um léxico especializado destinado a falar da língua, dentre outros, num nível mais abstrato, como é o caso de uma metalíngua de simbolização matemática.

Outro estudioso que trouxe contribuições no quadro de estudos do metalingüístico foi Rey-Debove (apud Kim, 2003). Para ele existem as *metalinguagens não-lingüísticas* e as *metalinguagens lingüísticas*.

As metalinguagens não lingüísticas são aquelas que estão no nível das metalinguagens lógicas e semióticas. Quando se refere à metalinguagem lógica, o autor a considera como sendo uma segunda língua que serve para falar do valor verdadeiro das

frases de uma língua-objeto, sob a forma de códigos formalizados. Esta segunda língua não se opõe à língua-objeto, na verdade, ela a contém. No nível das metalinguagens semióticas, o autor afirma que elas compreendem não somente a linguagem natural, mas também sistema de signos não linguísticos, como os signos da música, da matemática, de certos dicionários, dentre outros; na diferença dos sistemas de línguas naturais, os outros sistemas de signos não podem se tomar eles mesmos como objeto. Assim, a possibilidade de uma língua de falar de outras línguas, para o autor, contribui para a aprendizagem de línguas.

Quanto às metalinguagens linguísticas, Rey-Debove (op.cit) as percebe inseridas no sistema da própria língua, compostas de uma terminologia especializada (sintaxe, semântica, lexemas, morfemas, dentre outros) e de palavras naturais.

É importante frisar que, neste debate sobre metalinguagem, o autor distingue dois tipos de discursos da linguagem em termos de modo, e que são usos metalinguísticos: *o modo científico-didático* e *o modo corrente*. Aquele corresponde ao discurso do lingüista e daquele que aprende ou ensina uma língua; o último corresponde ao discurso de um locutor de uma língua no qual a consciência metalinguística é bem menor no plano da expressão do que no plano do conteúdo. No modo corrente, familiar e não didático, o uso metalinguístico provém de uma necessidade de comunicação e de distanciação do locutor, a fim de melhor compreender, de se fazer compreendido ou de se ocultar. Na visão do autor, é no emprego corrente da língua que os sistemas mundanos e metalinguísticos interferem mais.

Distanciando-se ao pensamento de Rey-Debove (1986) no que se refere à função metalinguística, Authier-Revuz (1993) acredita que a atividade metalinguística é realizada pelo locutor quando ele necessita estabelecer uma distanciação entre seu discurso como sujeito da enunciação e de seu discurso em relação ao mundo como objeto da enunciação. A autora discute o fato de sequências que confirmam a distanciação entre o discurso e o

mundo das sequências, traduzindo uma consciência pelo locutor, entre o que ele quer comunicar e as expressões utilizadas que lhes parecem opacas ou que não correspondem aos referentes: “*On est allé dans une auberge, si on peut appeler ça une auberge, enfin, um local/ Fomos a um albergue, se é que podemos chamar aquilo de albergue, enfim um local*” (Authier-Revuz, 1993, p. 96).

Há, ainda, a existência de sequências de distanciação entre as palavras que o locutor utiliza e a interpretação que ele atribui a seu interlocutor ou que ele antecipa como sendo diferente daquilo que ele gostaria de dizer, e ainda outras que revelam uma distanciação que opera, no seu próprio discurso, pela presença de polissemias, de homônimas e pela presença de outros discursos.

A atividade metalinguística do locutor é vista, pois, por Authier-Revuz (1993), como traços de uma *reflexão meta-enunciativa* ou *desdobramento meta-enunciativo*, que se percebe a partir de operações de *precauções, diferenciações, especificações de sentido* etc, que mostram as negociações do locutor com os enunciados.

Além dos estudiosos citados, representantes de diferentes abordagens da linguagem e da metalinguagem, podemos contar ainda com as postulações de alguns estudiosos do campo da Psicolinguística, como Flavell (1993), visto anteriormente; Karmiloff-Smith (1993) e Gombert (1999), que abrem um amplo debate acerca do caráter metalinguístico da linguagem. Ambos servirão de aporte em nossos debates, principalmente o último, no que se refere à discussão do status metalinguístico na escrita infantil, na relação linguagem-cognição.

Na Psicolinguística, a noção de *metalinguístico* é percebida pela relação que ela mantém com a *metacognição*, mas não é unânime se pensar neste campo que estes dois elementos estejam diretamente ligados. Muitos acreditam que se tratam de atividades bastante distintas com processos também distintos; outros acreditam que metalinguagem

(metalinguístico) e metacognição têm ligações bastante estreitas.

Conforme vimos, há diferentes maneiras de pensar a atividade metalinguística do sujeito. Para aprofundar tal temática, examinemos como é tratada especificamente a questão do metalinguístico por Karmiloff-Smith (1993) e por Gombert (1999), no âmbito da Psicolinguística.

1.2.1. O metalinguístico segundo Karmiloff-Smith (1993)

Acerca do caráter metalinguístico da língua, Karmiloff-Smith (op.cit), no âmbito das Ciências Cognitivas e da Abordagem Funcional da linguagem na criança, elaborou um modelo do desenvolvimento cognitivo geral também designado de *Modelo de Redescrição Representacional* (Representational Redescription ou RR).

Segundo este modelo, a aquisição da língua se descreve em termos de mudanças qualitativas das representações da própria língua, de um nível epilinguístico a um nível metalinguístico, no qual as atividades metalinguísticas exercem um papel determinante.

Karmiloff-Smith (op.cit) não emprega em seu trabalho o termo *metalinguístico*, no entanto ela faz referência a uma explicitação dos conhecimentos ou das representações procedurais e declarativas do sujeito ao utilizar a língua, o que acaba por confirmar o conceito de metalinguístico sugerido por alguns autores aqui citados.

Grosso modo, o Modelo de Redescrição Representacional (ou Modelo de Redescrição de Representações) é um modelo de formatação das informações (representações) em outros formatos mais explícitos, manipuláveis, flexíveis e acessíveis. É, pois, um processo ou modelo geral aplicado a vários domínios do saber, seja na linguagem verbal, linguagem matemática, seja na física, dentre outros, sendo sua aplicação específica, nestes domínios, a objetos individuais. Dessa forma, é um processo cíclico ou

recorrente, pois as informações de um domínio específico tornam-se progressivamente disponíveis por processos de explicitações que são reiteradas por cada um dos objetos de um domínio. A formação da informação não se resume ao sistema cognitivo percebido em bloco, segundo a autora, mas simultaneamente a um micro e macro-processo.

Para desenvolver seu modelo, Karmiloff-Smith (op.cit) postula dois processos de aprendizagem pelo sujeito. Ao seu ver, em toda aprendizagem e desenvolvimento existe, de um lado, um processo de *procéduralisation* (*procedimentação*) que torna o comportamento mais automático e menos acessível e, de outro lado, um processo de *explicitation* (*explicitação*) no qual o sujeito torna acessível a estrutura do comportamento. Ambos são pertinentes na transformação cognitiva da informação.

No entanto, a essência do desenvolvimento está no processo de explicitação que, segundo a autora, é quando são mostradas pelo sujeito reflexões e tomadas de resolução de problemas. As crianças, por exemplo, não se satisfazem somente em aprender a falar ou resolver certos problemas da língua indistintamente; elas, na verdade, mostram-se atentas às especificidades da língua e às suas relações de *input/output* e acabam por gerar diversas reflexões sobre a língua em uso.

1.2.2. O Modelo de Redescrição de Representações RR

O Modelo de Redescrição de Representações, doravante modelo RR, postula quatro níveis de representação dos conhecimentos, a saber: nível *implícito* (*I*), nível *explícito-1* (*E1*), nível *explícito-2* (*E2*) e nível *explícito-3* (*E3*).

Pode-se dizer que, no *nível implícito*, a criança mostra-se atenta às informações que a rodeiam vindas do meio em que convive. Nesta fase, ela acumula representações sem modificá-las, e estas representações são estocadas na memória sem estarem ligadas entre

si, ou seja, sem estarem relacionadas, e o ponto culminante está na performance dominada (*behavioral mastery*) pela criança em certos micro-domínios.

O *nível implícito* é, pois, o nível no qual os conhecimentos são codificados implicitamente em forma de procedimentos linguísticos que são utilizados apenas para a produção e para a compreensão sem que sejam tomados de forma consciente. Procedimentos desta natureza ficam implícitos e inflexíveis e são vistos enquanto conjunto e não como partes. Para exemplificar o que é o *nível implícito*, Karmiloff-Smith (1999) usa o caso da aquisição dos artigos definidos e indefinidos por crianças francesas. Para as crianças de 3 ou 4 anos de idade, artigos definidos e indefinidos são empregados de acordo com seus valores, sendo que, quanto ao emprego do *un* (um), os procedimentos para suas duas funções, artigo e numeral, são assimilados independentemente.

No próximo nível postulado pela autora, o *nível explícito 1* (E1), a criança ultrapassa sua capacidade de falar e de se comunicar com sucesso e ela não centra mais sua atenção em dados externos. Ela tende a explorar seus conhecimentos linguísticos e suas representações internas se transformam em mudanças qualitativas. É a fase na qual os dados ou informações externas se tornam flexíveis e manipuláveis sem que a criança esteja consciente e sem que ela os possa verbalizar. Costuma-se dizer que este nível é o nível intermediário entre a informação procedural e os conhecimentos declarativos verbalizados. Nele a característica mais comum, no que se refere ao uso da partícula *un/um*, torna possível um entrelaçamento entre duas funções desta forma, sendo comum às crianças de características cognitivas desta idade, 5 anos aproximadamente, cometerem trocas do tipo *une voiture/um carro* (função indefinida) e *une de voiture/um do carro* (função numeral). É comum encontrar neste nível, segundo a autora, altas e baixas no desenvolvimento das crianças, que são percebidas a partir de suas autocorreções após o domínio explícito das informações.

No nível seguinte, chamado de *nível explícito 2 (E2)*, finalmente as representações da criança estão acessíveis à reflexão metalinguística no momento de sua utilização, ou seja, em tempo real de produção e de compreensão. Neste nível as representações estão igualmente acessíveis nos outros domínios cognitivos, ou seja, em E2 e E3. No nível explícito 2 (E2), as representações estão acessíveis à consciência, mas ainda não são verbalizadas, na verdade, elas são codificadas em formato similar àquelas do nível explícito 1 (E1).

Por fim, no *nível explícito 3 (E3)*, os conhecimentos ou representações são recodificadas em um código suficientemente próximo da língua natural de modo que esta as traduz facilmente em forma verbalizável e comunicável. Aqui as verbalizações revelam um acesso consciente aos conhecimentos, que tendem a aparecer nas crianças por volta de 7 a 8 anos de idade e que representam notadamente a atividade metalinguística. Assim sendo, as representações internas e os dados externos são reconciliados e um equilíbrio é obtido entre as demandas do controle interno e externo, o que acarreta numa nova correspondência entre representações do *input* e do *output* linguístico, com o intuito de restituir o uso correto da língua.

Segundo o modelo RR, portanto, a criança pode num dado momento ter somente representações de nível implícito (I), para um determinado domínio, e representações de nível explícito (E2), em outro, já que ele é visto em termos de recorrência e de fases. É possível, pois, que certos conhecimentos sejam diretamente codificados sob a forma linguística e estocados no nível explícito 3 (E3). A hierarquia estabelecida nestes quatro níveis, na verdade, não significa uma possibilidade linear de percurso. Pode haver diferentes modos de passagem de um nível a outro, e a etapa final de representação é a estocagem de um mesmo conhecimento em multi-códigos, o que significa passar do nível 1 ao nível 2 ou 3, sendo que cada codificação estará disponível ou acessível segundo os

objetivos estabelecidos pelo sujeito.

Pode-se resumir o modelo RR, de Karmiloff Smith (1993), da seguinte maneira:

	Nível Implícito (I)	Nível Explícito 1 (E1)	Nível Explícito 2 (E2)	Nível Explícito 3 (E3)
erros	não	sim	não	não
consciência	não	não	sim	sim
verbalização	não	nao	não	sim
	natureza epilinguística		natureza metalinguística	

Quadro 1: Modelo Redescrição das Representações de Karmiloff Smith (1993)

Como se percebe, a autora postula a existência de dois níveis que melhor representam ou atestam a evolução das representações linguísticas na criança, partindo de seus conhecimentos explícitos, a saber, E2 e E3, por ser exatamente neles que emerge o trabalho metalinguístico do sujeito ao lidar com a linguagem.

1.3. O desenvolvimento metalinguístico da criança na visão de Gombert (1999)

Gombert (op. cit) também discute o metalinguístico na linguagem. Estudar as atividades metalinguísticas significa estar centrado num modelo de desenvolvimento do conhecimento linguístico da criança, como o fez Karmiloff-Smith. Ambos consideram que o trabalho metalinguístico da criança é crucial para sua evolução linguística.

Assim como Karmiloff Smith, Gombert (op.cit) faz uso dos termos epilinguístico e metalinguístico em seus estudos. Para ele, o comportamento epilinguístico também se encontra no comportamento metalinguístico e tem a característica de ser não consciente, ou seja, é um saber inconsciente que se tem da língua e de sua natureza; já o comportamento

metalinguístico relaciona-se a tomadas de reflexão deliberadas, ou seja, é construído e manipulado.

Levando em conta que, para produzir o discurso, o sujeito se utiliza de operações linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, é importante considerarmos que seguimos algumas das conceituações arroladas por Franchi (1987) e por Geraldi (1993) que as classifica como sendo atividades reflexivas sobre a língua, mas com focalizações diferentes. A *atividade linguística*, por exemplo, é aquela que se realiza a todo instante, essencialmente praticada nos processos interacionais ao escrevermos, julgarmos, lermos, falarmos etc. A *atividade epilinguística*, sendo uma atividade que demanda um ato reflexivo sobre o funcionamento da língua, pode ser consciente ou não, e se relaciona a várias operações linguísticas usadas durante a produção textual. Já a *atividade metalinguística* deve ser vista neste trabalho dentro do quadro arrolado pelos estudos da Psicolinguística e da Psicologia Cognitiva que a conceituam de modo mais amplo, concebendo-a como uma atividade deliberada quanto às reflexões sobre o funcionamento da língua no que tange aos eventos de modificação ou análise linguística, diferente de alguns estudiosos que a veem apenas enquanto uma utilização de uma metalinguagem específica e técnica que possibilita falar sobre a língua.

Neste âmbito, segundo Gombert (op.cit), as atividades metalinguísticas designam, de um lado, as atividades de reflexão sobre a linguagem e sua utilização; de outro, as capacidades do sujeito de controlar e de planejar seus processos linguísticos durante a compreensão e produção da língua, estas, outrora designadas pelo autor por *atividades metalinguísticas procedurais*; aquelas, por *atividades metalinguísticas declarativas*. Ambas estão limitadas às atividades cognitivas do sujeito no que se refere à manipulação consciente da linguagem. A diferença entre elas está no contexto de intervenção no momento da enunciação, ou seja, algumas acontecem em torno de contextos reais de

atividade linguística; outras, em tempo real de produção e compreensão linguística.

Gombert (op.cit), assim como Karmiloff-Smith (1993), postulou um modelo para designar o processamento e o desenvolvimento destas atividades pelo sujeito, ao que ele designa de *Modèle du développement métalinguistique chez l'enfant* (Modelo de desenvolvimento metalinguístico na criança). O autor enumera quatro níveis de desenvolvimento que estão relacionados aos aspectos fonológico, sintático, semântico e pragmático da língua, denominado-os *atividade metafonológica, atividade metasintática, atividade metasemântica e atividade metapragmática*.

Enquanto habilidade metalinguística específica, *a atividade metafonológica* corresponde à habilidade do sujeito em identificar os componentes fonológicos em unidades linguísticas, manipulando-os intencionalmente (Gomber, 1999, p.14). Nesta atividade é possível ao sujeito ter atenção e refletir sobre a estrutura fonológica interna das palavras para que, em seguida, ele possa descobrir o princípio alfabético da língua e possa tomar consciência de que as letras que compõem as palavras escritas codificam elementos constitutivos das palavras orais e que, portanto, as mesmas letras podem ser utilizadas para palavras com significações diferentes. Ou seja, trata-se, neste caso, de reflexão e conhecimento das correspondências grafofônicas da língua. Nesta tarefa de refletir sobre as unidades fonológicas da língua, o autor chama a atenção para o caminho percorrido pela criança ao desenvolver esta habilidade metalinguística que vai desde a diferenciação dos sons linguísticos e não-linguísticos, a identificação silábica, a identificação dos fonemas e a manipulação intencional das sílabas e dos fonemas no processo de aquisição da língua materna.

A *atividade metasintática*, segundo o autor, refere-se à capacidade de raciocinar conscientemente sobre os aspectos sintáticos da língua e de forma intencional para exercer um controle sobre a aplicação das regras gramaticais (Gombert, 1999, p.39). A partir das

habilidades metasintáticas, é possível ao usuário da língua realizar tarefas de julgamento de expressões gramaticais e de possíveis níveis de aceitabilidade gramatical na língua, sendo-lhe possível ainda fazer o controle destas habilidades na medida em que opera e faz reparos nas sentenças textuais. É por volta dos 6 a 7 anos de idade que encontramos nos sujeitos provas que parecem revelar uma consciência e uma identificação da aplicação das regras sintáticas. Os resultados das pesquisas de Bialystok (1986) sugerem que a aplicação destas regras conscientes aparece mais tardiamente. Mas, segundo Gombert (1999), é possível que a consciência das atividades metasintáticas apareçam mais cedo nas crianças, a partir de uma formação adequada, através do trabalho escolar com os aspectos formais da língua, trabalhando-se com a aprendizagem das regras gramaticais explícitas, com exercícios práticos, com tarefas de leitura centradas na compreensão, dentre outras tarefas.

A *atividade metasemântica* refere-se tanto à capacidade de o sujeito de reconhecer a língua como um sistema convencional ou um código arbitrário, como à capacidade de manipular palavras ou conjunto de elementos mais extensos, buscando os significados destes elementos automaticamente em sua relação uns com os outros. Este tipo de consciência, que leva à utilização das atividades metasemânticas, relaciona-se e é, ao mesmo tempo, distinta da consciência metalexical, porque, ao invés de o sujeito apenas isolar as palavras e identificá-las como sendo um elementos do léxico, ele acessa o léxico interno da língua intencionalmente buscando um controle deliberado das possíveis significações do léxico em uso, portanto, de seus possíveis referentes, sejam eles figurativos ou não. Tal como no caso dos outros comportamentos metalinguísticos que já foram discutidos, o autor acredita que, assim como nas atividades epilinguísticas, as atividades ou habilidades metasemânticas também podem ser implementadas, apesar de as crianças fazerem pouco uso delas inicialmente. Em geral, estas capacidades se tornam úteis quando as crianças começam a frequentar a escola e a entrar em contacto com a língua

escrita. Desse modo, é provável que as suas referências e conceitos possam ser estimulados para que haja uma progressiva emergência das habilidades metaprocedurais durante a utilização da língua.

Quanto à *atividade metapragmática*, Gombert (op.cit) a define como uma habilidade metalinguística específica que se refere à capacidade de representar, organizar e regulamentar a utilização dos modos de expressão do sujeito e, portanto, de seus usos linguísticos. A partir da habilidade metapragmática, é possível ao usuário da língua refletir sobre o papel e a função social dos componentes da língua, na medida em que percebe as propriedades inerentes a cada ato de interação verbal. O autor assevera que, ao usar a língua, o sujeito entende que, para se comunicar, não é necessário saber um conjunto de regras linguísticas para produzir suas mensagens, mas que, acima tudo, é importante conhecer as regras sociais e culturais que contribuem para sua efetivação linguística em termos de comunicação. Ao refletir sobre a língua dentro destes parâmetros, o sujeito estará utilizando seu conhecimento metapragmático.

Assim, levando em conta estas atividades ou habilidades metalinguísticas presentes na evolução linguística infantil, o primeiro nível postulado por Gombert (1999) em seu modelo é aquele no qual ocorre a aquisição das primeiras habilidades linguísticas. Este nível associa-se à primeira fase do modelo de Karmiloff-Smith, pois é neste nível que são estocadas na memória do sujeito os pares unifuncionais de uma forma linguística, bem como o seu contexto pragmático. Aqui se tem o primeiro nível de automação dos comportamentos linguísticos, e os conhecimentos utilizados pela criança são de natureza procedural.

Como aparecem novas formas e funções na linguagem, observa-se a passagem do primeiro nível para o segundo nível que, segundo o autor, é a fase na qual a criança começa a cometer erros e que é determinante para sua evolução linguística. Contrário a

Karmiloff-Smith, que considera os *feedbacks* positivos cruciais na passagem para a próxima etapa do desenvolvimento, Gombert considera que nos erros (ou *feedbacks* negativos), muitas vezes, estão uma prova de uma organização de conhecimentos implícitos acumulados.

No segundo nível, após a articulação interna dos conhecimentos implícitos, há a elaboração de uma referência estável para cada uma das formas linguísticas, que deve acontecer entre os 5 e 6 anos de idade, o que faz com que a criança tenha um controle do tipo *top-down* (descendente) acerca dos tratamentos linguísticos. É o nível de aquisição dos domínios epilinguísticos que são estáveis e eficazes, mas que precisam de estímulos exteriores e de um esforço metacognitivo pela criança.

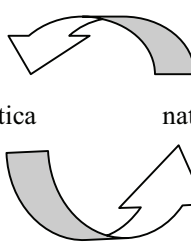
No que tange ao terceiro nível, Gombert (1999) assevera que nele se opera o domínio metalinguístico e que é por volta dos 6 a 7 anos de idade que são atestados os primeiros funcionamentos metalinguísticos na criança. Passar para este nível significa necessitar controlar intencionalmente a estabilidade das formas linguísticas adquiridas no nível anterior. A partir deste estágio, o domínio da leitura e da escrita precisa do conhecimento consciente e do controle deliberado de vários aspectos da linguagem, pois é ela, em si, a responsável pelo desencadeamento do domínio metalinguístico.

O último nível descrito por Gombert (op.cit) é o que se refere à automação do que ele chama de *metaprocessos*. Esta designação é uma novidade em relação ao modelo de Karmiloff-Smith. Os metaprocessos referem-se a estratégias acessíveis na consciência do sujeito, envolvendo a metacognição, permitindo-lhe lidar com as informações. Como o funcionamento metalinguístico é demorado, uma grande parte dos processos metacognitivos está automatizada, e é graças a esta automação que a criança pode se comunicar normalmente. Pode-se dizer, então, que, se os funcionamentos metalinguísticos são frequentemente repetidos e, de maneira eficaz, eles se automatizam.

Gombert (op.cit), ao desenvolver o modelo de desenvolvimento metalinguístico da criança, defende que os metaprocessos automatizados permanecem acessíveis na consciência e que esta acessibilidade diferencia os metaprocessos dos epiprocessos. A função metalinguística se ativa somente quando o trabalho linguístico em uso encontra um obstáculo e quando o sujeito decide ter uma atenção particular a fim de ultrapassá-lo.

Pode-se estabelecer diferença entre os modelos de desenvolvimento metalinguístico de Gombert e de Karmiloff-Smith. Para esta última, o domínio linguístico é acessado no início do processamento da informação, e as etapas seguintes irão revelar somente processos de explicitação dos conhecimentos adquiridos, não havendo a aquisição de novas informações, enquanto para Gombert, que ultrapassa tal quadro, o tratamento linguístico é consciente e deliberado. O autor faz uma distinção muito importante entre as atividades linguísticas, de um lado, e os conhecimentos metalinguísticos, de outro, que podem ser vistos como conhecimentos declarativos e procedurais. Outros conceitos fundamentais que o autor discute em seu trabalho são os de *reflexão* e de *controle*, que se mostram enquanto processos ligados durante a tarefa metalinguística.

Didaticamente, poderíamos esboçar o modelo de desenvolvimento metalinguístico da criança, segundo Jean Émile Gombert, da seguinte maneira:

	Nível 1 (N1)	Nível 2 (N2)	Nível 3 (N3)	Nível 4 (N4)
Início da automação	+	-	-	-
Erros (<i>feedbacks</i> negativos)	-	+	+	-
Automação dos metaprocessos	-	-	+	+
Controle deliberado dos metaprocessos	-	-	+	+
 <p>natureza epilinguística natureza metalinguística</p>				
	Atividades Metafonológicas	Atividades Metasintáticas	Atividades Metasemânticas	Atividades Metapragmáticas

Quadro 2: Modelo de desenvolvimento metalinguístico da criança, segundo Jean Émile Gombert (1999).

Gombert (1999) refere-se ainda, em seu trabalho, às capacidades ou *habilidades metatextuais* do usuário da língua. As atividades metatextuais relacionam-se à capacidade do sujeito de controlar deliberadamente operações metalinguísticas específicas que o permitem compreender e produzir enunciados a partir de um largo uso de unidades linguísticas, sendo que estas unidades abrangem as diversas relações da língua, desde as fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas que se fundem nos discursos. Ao fazer uso das atividades metatextuais, o sujeito manipula seu discurso levando em conta itens importantes para sua coesão e a coerência textuais, vislumbrando, portanto, a própria textualidade e todas as ferramentas linguísticas e extralinguísticas participantes de sua interação verbal.

Para o autor, ainda é bastante insuficiente o trabalho com a linguagem dentro de

uma perspectiva metalinguística que considere todas as habilidades aqui arroladas, pois a maioria das pesquisas linguísticas ainda está atrelada a um trabalho descritivo-estrutural da língua escrita e muito pouco valor ainda se dá à compreensão e produção de textos orais e a sua metacompreensão.

O trabalho de Fabre (2000), a seguir, é bastante esclarecedor neste debate, porque considera as nuances e possíveis aplicações destas habilidades dos usuários da língua ao produzir textos.

1.4. A tarefa de ler e interpretar textos infantis segundo Fabre (2000)

Tomando como base uma visão descritiva, linguística, didática discursiva da língua, Fabre (2000) propõe dialogar com os professores, na tarefa de saber e aprender a ler ou interpretar os textos das crianças, com o intuito de suspender a atividade tipicamente normativa de suas salas de aula a fim de se realizar atividades tipicamente efetivas com os alunos para que possam ter sucesso. O foco não seria, assim, apenas as transgressões às normas da língua, mas um trabalho de interrogação sobre os diferentes índices das atividades linguísticas e metalinguísticas de modo não dogmático.

Para se aprender a ler e a interpretar os textos das crianças, é importante entender que suas escritas são muito diferentes umas das outras, apesar do contexto escolar no qual estão inseridas. Na verdade, as produções escritas dos aprendizes estão permeadas por tonalidades discursivas heterogêneas e podem ser motivadas tanto pelo desejo de aprender, como pelo desejo de comunicar a qualquer preço.

A escrita não é, a seu ver, somente feita de palavras. Ela demonstra, por sua disposição de traçados num certo espaço, que pode ser mais ou menos volumosa, variada ou convencional segundo as intenções, a habilidade e os meios do escritor, sendo que os

aprendizes escrevem o que eles querem comunicar num espaço muito restrito, a página, a qual eles cultivam com grande interesse, utilizando uma linha, uma pontuação personalizada para inserir certos fenômenos linguísticos fundamentais.

Na visão da autora, no ambiente escolar, as crianças escrevem, sobretudo, escritas escolares do tipo padrão, destinadas a adquirir, consolidar e verificar conhecimentos, sendo suas produções dirigidas a destinatários instituídos enquanto tal.

No entanto, pergunta-se a autora, quanto a estas escritas escolares clássicas, rodeadas de falas e de escritas pessoais e imprevisíveis, não seriam elas atravessadas por diversidades, divididas e negociadas entre coerências contraditórias? Este universo discursivo da linguagem escolar (da leitura, da escrita e da fala) é frequentemente negligenciado, na sua opinião.

Ao lado das escritas padrão, circulam na escola as escritas qualificadas pela autora de não-padrão. Estas escritas são fundadas no prazer, constituem comunicações fortes, que estão longe das censuras e que atendem muitas vezes às necessidades comunicativas dos escritores a partir de usos e reflexões linguísticas que lhe são inerentes. São tipos de escritas sem nenhum rigor ou limpeza que acabam findando na cesta do lixo. Para a autora, estas escritas estão à margem das escritas escolares unânimes, mas se distinguem por numerosos traços: contextos vivos, seus destinatários são escolhidos, suas mensagens atendem aos objetivos pessoais, sua subjetividade é marcada, seus conteúdos são igualmente importantes para os dois ou mais participantes da comunicação, não são sempre explícitos e sua reflexividade é inteiramente gratuita. Enfim, suas temáticas e suas tonalidades discursivas são muito heterogêneas, o que demonstra sujeitos atentos aos usos linguísticos e metalinguísticos da língua.

Fabre (2000), ao discorrer sobre a importância de se interpretar ou saber ler textos infantis, além de considerar que muitos são os elementos que devem servir de atenção ou

foco aos professores para um trabalho consciente em sua prática docente, reconhece que trabalhar as especificidades da escrita não-padrão pode revelar muito sobre cada sujeito heterogêneo em sala de aula e sobre suas ações com a língua materna.

Estes elementos seriam, por exemplo, a pontuação, a disposição da escrita na página, a materialidade da linha, o espaço textual, o texto “bruto”, a leitura em voz alta, as atividades de explicitação ou decifração, a segmentação, as análises internas, as relações fonográficas, as regularidades morfológicas e sintáticas etc.

Para se chegar, pois, à emergência do texto, seja ele padrão ou não, todos estes fenômenos são determinantes e não excluem a necessidade de se “pensar sobre” a língua pela própria língua.

Acerca das rasuras seguidas de reescritas ou modificações operadas pelos aprendizes nos seus textos, a autora afirma que estas variantes permitem distinguir as produções textuais dos aprendizes, o que demonstra também as reflexões metalinguísticas que as perpassam. E assevera, ainda, que:

Em tal sentido, as modificações inscritas sobre a página devem ser interpretadas pelo aluno e pelo professor, um ao lado do outro e em conjunto, pois elas marcam lugares onde a competência ou a intervenção deste último encontrou um limite, e onde o aprendiz pôde perceber uma discrepância entre o projeto (o seu desejo de falar) e a realização de que ele foi capaz de propor (saber-escrever) (p. 38).

Sendo assim, as rasuras realizadas pelo aprendiz-escritor da língua acabam por testemunhar um sistema de valores num dado momento, de modo que ele as atualiza a partir dos momentos que percebe a necessidade de ajuda.

Para a autora, trabalhar a evolução e a reescrita da língua com as crianças desde sua entrada na escola até as séries fundamentais parece, portanto, útil, e é possível sem perturbações maiores.

Duas atitudes são importantes para o professor nesta empreitada. Primeiramente é lidar com a idéia de fazer da comparação uma atividade generalizada, ou seja, apoiar-se em tabelas, esquemas, grades de correspondências fonográficas, listas de pronomes ou de enunciados já realizados, inventários temáticos, consulta a dicionários etc.

A atividade de comparação, na verdade, engloba os vai-e-vens sistemáticos entre o escrito e o oral. Trata-se não de comparações no sentido estrito, mas de explorações das possibilidades linguísticas e de práticas de intertextualidade sob todas as suas formas.

Em segundo lugar, o professor tem que ter a atitude de encorajar o aprendiz a retornar ao texto já escrito. É nesta possibilidade que ele vai estar diante das práticas metalinguísticas e vai poder operar autocorreções e reformulações de maneira individual e gradual, sempre que necessário, ou, ainda, de maneira coletiva.

Todos estes comportamentos comparativos e crítico-reflexivos colocam os aprendizes em contato com imensos paradigmas textuais e conhecimentos determinantes para a formação de bons leitores e produtores de discursos.

Ainda em sua discussão sobre o processo de análise, interpretação e leitura dos textos infantis, Fabre (2000) aposta em um trabalho minucioso sobre a atenção a sinais importantes para a decifração do trabalho linguístico e metalinguístico da criança.

Um deles seria o trabalho com a leitura em voz alta. Na situação de ensino, a leitura em voz alta constitui uma das primeiras pistas de interpretação, assim como uma pista muito eficaz da reflexão metalinguística e uma pista importante para o diálogo pedagógico.

Com a leitura em voz alta é possível perceber não só os “erros” ou problemas no texto, mas também as relações fonográficas da língua não fixadas pela norma, e também se elas dificultam ou impedem ao aprendiz a legibilidade do texto. O que uma criança oraliza, tendo sob seus olhos uma escrita defeituosa, pode em geral ser reconhecida como bastante aceitável, daí buscar debater os fenômenos da língua em processamento.

Para Fabre (op.cit), todo leitor ou escritor se beneficia com a oralização e com os recursos clássicos de análise linguística, que é o caso, por exemplo, de usar as operações linguísticas de acréscimo ou adição, substituição, supressão e de permuta ou deslocamento, representando estas operações importantes tomadas reflexivas do aprendiz no momento da produção verbal.

Outro sinal importante para a decifração do trabalho linguístico e metalinguístico da criança refere-se à instabilidade gráfica das formas lexicais da língua. Numa língua como o português, tão crivada de irregularidades, é comum e até normal encontrarmos aprendizes passando por maus momentos para aprender a convenção ortográfica da língua, em todas as suas categorias, seja nos nomes, verbos, conjunções etc.

Se tivermos atenção à escrita dos aprendizes, constataremos, segundo a autora, que qualquer que seja o escritor iniciante, a estabilidade gráfica das palavras não está totalmente assegurada, pois, em uma mesma produção, podemos encontrar uma série de variantes para um mesmo elemento lexical, sendo isso um fator determinante para que surjam suas tomadas reflexivas.

Mesmo nas oportunidades em que observamos o excesso ou a falta de material gráfico, nas relações grafofônicas, podemos perceber índices de importantes momentos de interrogação metalinguística. Estas relações evidenciam o tratamento qualitativo das unidades gráficas da língua, já que os jovens escritores ensaiam hipóteses acerca de seus fenômenos, surgindo estas tomadas reflexivas já nas séries iniciais.

Mais um sinal viável à interpretação das marcas metalinguísticas da criança é o seu trabalho com as regularidades sintáticas da língua. Um escritor iniciante é capaz de estabelecer certas regras, ou fazer funcionar as regularidades sintáticas, mesmo se seu sistema não corresponda às regras ou normas de sua língua materna. Um exemplo, em francês, é o uso de determinantes em sintagmas nominais pelas crianças.

Muitas crianças tendem a marcar categoria de número em apenas um determinante (no caso de haver mais de um), deixando de flexionar o restante do sintagma, *des pase** (des passes/passos), criando seus próprios sistemas, ou realizando a marcação completa destas regularidades sintáticas da língua, *des pirouettes* (piruetas), *les feuilles* (as folhas). O que está em questão não são, pois, as competências linguísticas ou sintáticas em si, mas é a produção de convenções para a tarefa de produção, algo que é praticando por um bom período de tempo pelo aprendiz e que são suficientes para suas tarefas de escritor.

Fica claro que, ao inventar estruturas semelhantes às estruturas regulares, o aprendiz já efetuou todo um trabalho de gramaticalização em sua própria língua, fazendo uso de reflexões acerca dos dados linguísticos de que já dispõe.

Sendo assim, pode-se dizer, segundo as postulações da autora, que os produtores de textos, orais ou escritos, já dispõem de um bom conhecimento de sua própria língua, fator determinante para que seja feito um trabalho efetivo e sistemático em termos de ensino, análise e interpretação da língua pelo professor, a fim de possibilitar ao aluno fazer uso de sua bagagem linguística já adquirida e trazida para o ambiente escolar.

A atividade intelectual, reflexiva ou metalinguística do aluno, em termos de língua e de discurso, é bastante marcada, de modo constante, em suas produções, daí reiteramos com a autora, o valor e a validade de vermos em cada rasura, reescrita ou elaboração, as marcas de um trabalho cognitivo e discursivo pautado na própria língua.

1.5. Panorama do estudo das atividades metalinguísticas da criança

Como se mencionou, as mais tradicionais classificações ou estudos das habilidades metalinguísticas, no universo dos estudos linguísticos e psicolinguísticos, advêm de uma vasta literatura formada com o interesse em descobrir que influências elas possuem no

processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem no aprendiz.

Além do estudo destas habilidades metalinguísticas, novas taxonomias constam atualmente na literatura para se estudar fenômenos a elas relacionadas, como a *consciência morfológica* (Carlisle, 2000; Levin, Ravid & Rapport, 1999; Mahony, Sigson & Mann, 2000), a *consciência textual* (Gombert, 1992), a *consciência morfossintática* (Corrêa, 2005) e a *consciência gramatical* (Nunes, Bryant e Bindman, 1997).

O estudo da maioria destas habilidades tem como principal interesse compreender, sobretudo, como a criança “manipula” sua aprendizagem e seu desenvolvimento linguístico a partir de tais habilidades e qual a relação destas com a aquisição da língua escrita. O foco está, pois, na sensibilidade da criança ao aspecto grafofônico das palavras, à concordância nominal e verbal nas frases, ao emprego inapropriado de certos morfemas ou vocábulos nas palavras ou textos, aos aspectos de coesão e coerência textuais e a outros aspectos que revelam o esforço metacognitivo na aprendizagem da leitura e da escrita.

Se comparadas à literatura internacional, no Brasil, são recentes e ainda não suficientes as pesquisas que envolvem o desenvolvimento das habilidades ou estratégias metalinguísticas na criança (Corrêa, 2005), apesar de ser consenso que o aparecimento e desenvolvimento de tais habilidades ocorrem à medida que as crianças se tornam mais sensíveis às propriedades estruturais da linguagem. Podem ser citados, neste bojo, os trabalhos de Rego (1993), Maluf e Barrera (1997), Capovilla (1999), Barrera (2000), Corrêa (2004, 2005) e Guimarães (2002, 2005).

Barrera (2000 apud Guimarães, 2002), por exemplo, realizou um estudo com sessenta e cinco crianças no qual testou as hipóteses de que as habilidades metalinguísticas (a consciência fonológica, lexical e sintática) desempenham papel facilitador na aquisição da língua escrita e que a utilização de variedades linguísticas não-padrão dificulta essa aquisição. Como resultado, ele mostrou correlações positivas entre os níveis de consciência

fonológica e sintática no início do ano letivo e o desempenho em leitura e escrita no final do ano. Mas, em relação à consciência lexical, esta apresentou uma correlação significativa apenas na leitura no final do ano. Em relação aos níveis de variação linguística, apesar de se mostrarem negativos ao desempenho de leitura e de escrita, apresentaram uma correlação significativa com o resultado final em leitura. Por fim, ela concluiu que os alunos que iniciaram o processo de alfabetização com níveis mais avançados de habilidades metalinguísticas e níveis mais baixos de variação linguística apresentaram melhor desempenho em leitura e escrita no final do ano letivo.

Na literatura internacional muito do que se discute sobre as atividades ou conhecimentos metalinguísticos ora é visto num espaço não observável entre os *inputs* e *outputs* linguísticos, ora é visto numa perspectiva inferencial. Assim, a pergunta geralmente feita é: como observar e estudar a dimensão metalinguística no processo de aquisição de uma língua?

De acordo com Véronique (apud Kim, 2003), os trabalhos sobre as representações metalinguísticas, até o início dos anos 90, tratavam dos julgamentos do sujeito sobre os aspectos da gramaticalidade de determinada língua e o papel das atividades metalinguísticas no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Assim, dependendo das opções teóricas, os pesquisadores se interessaram desde os aspectos ou *dados da intuição* particular (dados metalinguísticos que fornecem ao aprendiz seu próprio sistema de conhecimento da língua que manipula, por exemplo, julgamento sobre as formas e/ou seus valores) até *dados textuais* (dados de produções contextualizadas, envolvendo atividades reflexivas que apresentam vestígios de negociação de sentidos com os interlocutores).

Para Kim (2003), nas pesquisas sobre a dimensão metalinguística, a questão da escolha dos dados está ligada a questões metodológicas, pois, se de um lado alguns

estudiosos defendem o valor das introspecções ou verbalizações que o sujeito faz de seu próprio processamento da língua, que apontam suas exteriorizações mentais, por outro lado, há estudiosos interessados no estudo dos dados textuais, nos quais os registros desse processamento marcam pontualmente suas estratégias metacognitivas.

Nossa investigação encontra-se no meio termo destes dois aportes metodológicos, pois, se de lado nos é importante mostrar o processo pelo qual a criança passa para mostrar as suas intuições acerca do sistema linguístico, por outro lado, os dados textuais são um campo de observação frutífero da dinâmica do processo de aquisição da língua, permeados pelo trabalho metalinguístico do sujeito em interação com outros sistemas.

Assim como Py (apud Kim, op.cit), acreditamos que as atividades metalinguísticas são observáveis e que elas podem ser situadas no processo de construção do sistema de uma língua. Para o autor, o *processo* e o *resultado* do sujeito, ao usar a língua, podem ser dois lugares de observações possíveis. Enquanto no *processo* o tratamento metalinguístico se apresenta sob forma de reflexões fora dos contextos de comunicação, no *resultado* o tratamento metalinguístico do aprendiz se apresenta sob forma de um sistema consciente dos conhecimentos elaborados num dado momento da aquisição da língua. Centramos nossa investigação não apenas nos processos mas também nos resultados das atividades linguísticas e metalinguísticas da criança, ao lidar com o sistema linguístico.

A maioria das pesquisas destes estudiosos, não só de âmbito nacional, como também internacional, vem confirmar a importância de se investigar apuradamente as habilidades metalinguísticas utilizadas pelos aprendizes dentro e fora da sala de aula, no processo de desenvolvimento da língua, visualizando-se não apenas o aspecto fonológico, o morfológico ou o sintático, mas todos os aspectos que preencham os vieses do complexo processo de aquisição da língua escrita.

O que talvez impeça resultados mais satisfatórios, quanto ao uso destas habilidades

pela criança, seja o controle rígido experimental pelo qual passam, ignorando, muitas vezes, o caráter interativo inerente ao uso da linguagem. A maioria das pesquisas que envolvem atividades metalinguísticas da linguagem apoia-se em tarefas de mensuração a fim de avaliar as capacidades e o desempenho do sujeitos em habilidades de repetir, de corrigir, de localizar ou de julgar problemas em frases, conforme veremos.

1.6. Atividades e/ou habilidades metalinguísticas na aprendizagem e processamento da língua escrita

De modo geral, o termo *metalinguístico* é utilizado para designar a atividade linguística realizada sobre a própria linguagem. Conforme mencionamos, as capacidades metalinguísticas, inseridas no campo da metacognição, são atualmente estudadas levando-se em conta o desenvolvimento fonológico, morfológico, sintático, lexical ou pragmático da criança e são visualizadas, grosso modo, segundo dois pontos de vista principais: um, que investiga estas capacidades como forma de autoreferenciação da linguagem, bem como a sua descrição; outro, de caráter funcional, que a investiga considerando a atividade do locutor, na qual o significado torna-se altamente relevante na interação com a linguagem.

Centrados, seja em que eixo for, os estudos destas capacidades pelos sujeitos, manifestadas a partir de comportamentos espontâneos ou a partir de capacidades fundadas em conhecimentos mentalizados e intencionalmente aplicados, são geralmente descritos segundo tarefas de controle experimental, a fim de se avaliar o desempenho da consciência do sujeito em face de diversos aspectos linguísticos.

São, portanto, usualmente exploradas como atividades ou estratégias metalinguísticas na literatura as habilidades fonológicas, morfológicas e sintáticas do aprendiz em seu processo de reflexão e regulação da linguagem oral ou escrita, sendo

comum o uso dos termos *consciência fonológica*, *consciência morfológica*, *consciência sintática*, *consciência morfossintática* etc., para designar os estudos dessas atividades enquanto processos metacognitivos da aprendizagem, conforme vimos anteriormente. Gombert & Cole (2000), para designar algumas destas atividades, utilizam, por exemplo, os termos *capacidades metafonológicas* e *capacidades metasintáticas*.

Em linhas gerais, podemos definir a *consciência fonológica* como sendo a reflexão do sujeito em relação à estrutura fonológica da língua, em seus mais diversos aspectos; a *consciência morfológica*, por sua vez, como a atenção aos aspectos morfológicos da língua como flexões, desinências, processos de formação de palavras etc; e a *consciência sintática* como representando a atenção aos aspectos da estrutura sintática da língua, como concordância verbal, nominal, regência etc. Autores que se centram no estudo da *consciência morfossintática* defendem a idéia da reflexão interdisciplinar sobre os dois eixos, o morfológico e o sintático.

Baseados, pois, nas propriedades de cada um destes domínios linguísticos, as habilidades metalinguísticas da criança têm sido avaliadas, no percurso das investigações da linguagem, levando-se em conta diferentes tarefas de mensuração. As mais conhecidas, e consideradas clássicas, no exame da sensibilidade da criança em seu uso da língua oral ou escrita são as tarefas de *juízo de frases*, de *correção*, de *repetição* e de *localização*.

Na tarefa de *juízo de frases*, a criança é convidada a julgar a aceitabilidade de determinadas frases, ditas inaceitáveis gramaticalmente, meio a uma lista de frases gramaticalmente corretas. Nesta tarefa, as frases agramaticais são, por exemplo, caracterizadas pelo mau uso ou ausência de morfemas nos vocábulos: *Os meninos brinca*⁷.

A *tarefa de correção* consiste em pedir à criança que corrija frases, e a *tarefa de*

⁷ Os exemplos foram extraídos de Corrêa (2005).

repetição, vista como uma possibilidade de a criança examinar o controle intencional da atividade linguística, consiste em a criança reproduzir a sentença sem qualquer alteração, mesmo que ela seja agramatical. Essa talvez seria uma maneira de ela refletir sobre os erros e corrigi-los, segundo Corrêa (2005).

A *tarefa de localização*, muito próxima à tarefa de julgamento, consiste em solicitar à criança que localize erros em frases.

Outras tarefas surgiram, em experiências recentes, a fim de se avaliar as capacidades morfossintáticas das crianças, deixando-se um pouco de lado as tarefas clássicas. Consideradas na literatura como *tarefas de produção*, elas incluem: tarefas de *morfologia produtiva*, de *estrutura morfológica*, de *complemento de sentenças* etc. De acordo com Corrêa (op. cit), as tarefas de produção constituem variações mais elaboradas, do ponto de vista linguístico, da *tarefa de complemento*, utilizada nas pesquisas já em 1970. Nela a criança deve enunciar palavras que completam apropriadamente uma frase ou uma história, ou deve completar o morfema final de uma palavra de uma frase.

Assim, por exemplo, na tarefa de *morfologia produtiva*, são apresentadas à criança pseudopalavras as quais devem ser modificadas pelo emprego de afixos e desinências. Uma figura é apresentada à criança, e nela consta um pequeno texto no qual a pseudopalavra é inserida. Ao final do texto segue uma frase que deve ser completada pela forma flexionada ou derivada da pseudopalavra, do tipo: *Nesta figura tem um zéu. Aqui temos outra figura onde há dois deles. Logo nesta figura temos dois _____.*

O teste de *estrutura morfológica*, também um tipo de tarefa de complemento, consiste em a criança ter habilidade em decompor palavras derivadas, pela retirada de seus sufixos, ou de produzir palavras derivadas a partir de sua forma primitiva: *1. Corajoso. O policial mostrou muita _____.* / *2. Fama. O artista é _____.*

A tarefa de *complemento de sentença*, semelhante à tarefa anterior, consiste em a

criança finalizar uma frase com a forma derivada de uma palavra primitiva ou de uma pseudopalavra: 1. *Uma mulher que faz faxina é uma _____*. 2. *Ele sabe zigar. Ele é um _____*.

Além destas tarefas, outras alternativas de mensuração das habilidades metalinguísticas da criança têm surgido para tentar romper os paradigmas delineados por algumas destas tarefas consideradas, em alguns casos, ineficientes. É o caso, por exemplo, dos testes de *relacionamento morfológico*, de *analogia sintática*, de *replicação* e outros, que, no fundo, apresentam ainda certas semelhanças com as tarefas aqui discutidas, mas que, segundo Corrêa (2005), parecem melhor confirmar o caráter metalinguístico da atividade da criança com a linguagem.

A tarefa de *relacionamento morfológico* consiste em a criança julgar pares de palavras compostas por uma palavra primitiva e outra derivada, ou de palavras não relacionadas entre si, a fim de se verificar a relação entre elas: *jogo-jogador/fome-faminto/porco-porção*.

Na tarefa de *analogia sintática* a criança é convidada a produzir uma frase partindo de uma estrutura esquemática do tipo “A está para B assim como C está para D”, na qual ela utilize suas habilidades sintáticas: **A:** Marcos joga bola. **B:** Marcos jogou bola./**C:** Mamãe faz um bolo. **D:** _____.

A tarefa de *replicação* consiste em solicitar à criança que localize e corrija erros gramaticais em uma frase, para, em seguida, reproduzi-la em duas sentenças corretas: **O menina é bonito:** *Maria é corajosa/O rapaz anda preocupado*.

Na verdade, as tarefas ditas clássicas e as tarefas de complemento têm sido alvo de críticas por possuírem limitações quanto à real mensuração das habilidades metalinguísticas da criança, conseqüentemente, ao efetivo acesso ao nível de controle metacognitivo das atividades pela criança. Segundo Corrêa (2004), estas tarefas falham

pelo simples fato de distinguir o que seria produto do processamento linguístico e o que seria derivado da atividade metalinguística da criança. A seu ver, a criança está apta a lograr sucesso em sua atividade valendo-se apenas do conhecimento implícito que tem da língua.

Mas é preciso considerar que estudiosos como Gombert (1992) e Bryant, Nunes & Bindman (1997) consideram impossível o tratamento destas habilidades excluindo-se o interrelacionamento entre os aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos que lhes são inerentes do ponto de vista cognitivo e metacognitivo. Gombert (op.cit) nos mostrou como se dá este interrelacionamento ao desenvolver um modelo de desenvolvimento metalinguístico da criança.

1.7. Atividades metalinguísticas de reelaboração textual segundo Fabre (1986, 1987)

Sem partir necessariamente de controles experimentais de mensuração das atividades metalinguísticas da criança com a linguagem, Fabre (1986, 1987), em investigações sobre rasuras ou marcas de reelaboração textual infantil, considerou que tais marcas possuem traços tanto metalinguísticos como metadiscursivos, a partir de uma análise minuciosa de suas utilizações.

Assim, discutindo o estatuto das retomadas ou modificações metalinguísticas da escrita de crianças de 6 a 7 anos de idade, Fabre (1986), a partir das contribuições de Petit (1977) e Gréssillon & Lebrave (1983), sistematizou quatro operações linguísticas implicadas no processo de reescrita textual que representam nítidos processos de reflexão da criança sobre a língua escrita:

1. **Adição** (ou acréscimo): operação de acréscimo de um sinal, acento, grafema, palavra,

sintagma, frases etc.

2. **Supressão** (ou apagamento): operação de supressão sem a substituição do segmento suprimido. Pode ser aplicada a várias unidades.
3. **Substituição**: operação de supressão seguida de substituição de uma nova unidade/elemento.
4. **Deslocamento**: operação de permuta de uma unidade/elemento para outra localidade do texto, acabando por modificar sua ordem no processo de encadeamento.

Fabre (op.cit) faz uma observação importante acerca destas operações. Segundo a autora, é possível distingui-las claramente em condições de boa legibilidade, mas nem sempre tais condições estão presentes no texto modificado. Como decidir, por exemplo, se uma marca retificativa corresponde a uma supressão propriamente dita ou a um deslocamento? Para a autora, é indispensável, numa situação como esta, uma leitura comparativa de tais marcas, no sentido de confrontar os elementos semelhantes, a fim de se chegar a uma interpretação dos traços incompletos ou duvidosos.

Ao analisar as modificações dos textos de crianças pertencentes ao curso preparatório (CP), Fabre (1986) detectou que as operações linguísticas se apresentam na seguinte ordem de frequência: *supressão, substituição, deslocamento e adição*.

Além de verificar a frequência destas operações, a autora examinou a distribuição espacial e categorial das rasuras nos textos infantis. Quanto à distribuição espacial, ela detectou que as modificações aparecem regularmente no início e no final da linha, distinguindo-as segundo três tipos de regularidades: um tipo caracterizado pela substituição de um elemento por ele mesmo, seja na posição final ou na posição inicial da linha; outro tipo de modificação interpretado como posicional, caracterizado pelo trabalho com o “esmagamento da letra”, ao final da linha, ou com a segmentação; e um mais um, caracterizado pela mudança lexical, ortográfico ou morfológico.

Quanto à distribuição das rasuras no nível categorial, a autora demonstrou que as categorias gramaticais que mais sofreram modificações no curso preparatório (CP) foram os sintagmas nominais (Det + N) ou nomes, os verbos e os elementos relativos (pronomes, preposições e conjunções), o que nos levou a propor, nesta investigação, uma verificação e análise destas rasuras, enquanto atividades metalinguísticas, segundo o avanço escolar de crianças de 2^a e 3^a séries do Ensino Fundamental. Categorias como adjetivo e advérbio, no estudo de Fabre (op.cit.), foram as que menos sofreram modificações no trabalho da criança por ocasião da reformulação do texto.

As modificações realizadas pelas crianças nos sintagmas nominais englobaram atividades de flexão de gênero e de número, de segmentação e de atenção aos determinantes; aquelas que envolveram os verbos caracterizaram-se pela atenção ao tempo, número e pessoa no interior das frases, ao se constituir, na língua, uma das categorias gramaticais mais complexas devido a sua morfologia, numerosas variações e sua sintaxe; e as modificações aplicadas ao que Fabre (1986) chama de relativos, representaram tomadas de reflexão quanto ao processo de ligação entre sintagmas, realizadas, sobretudo, com a conjunção, a preposição ou pronome, mas que, muitas vezes, podem constituir apenas uma exploração ortográfica.

Ainda debatendo o valor metalinguístico das modificações infantis, em estudo posterior (1987), no que tange às operações linguísticas de reelaboração textual, a autora concluiu que a operação linguística de *adição* deve aumentar regularmente no texto conforme o avanço na escolaridade do escritor e de sua experiência com a escrita. Ela analisou, durante três anos, o desenvolvimento da adição e observou o seguinte uso ascendente desta operação: CE1: 18%; CM2: 29% e CM1: 34% . Para Fabre (1987), a operação de adição parece, de fato, refletir uma atenção ao conteúdo do texto, comportando-se como uma atividade metadiscursiva, e não apenas ela, mas também as

demais operações são essenciais no processo de ajustamento das estruturas textuais.

Neste estudo, ao tratar dos traços específicos da enunciação escrita das crianças, a autora concluiu, ainda, que modificar estruturas linguísticas valendo-se de adições, significa atentar para os aspectos de textualização, bem como permitir a modificação de referentes, da coesão e do ponto de vista do aprendiz, fato que o leva a dar devida importância à significação textual.

Embora Fabre (1986, 1987) não tenha avaliado as capacidades metalinguísticas das crianças, fazendo uso de rígidas tarefas de mensuração, seus trabalhos representaram um grande passo no tratamento das marcas de modificação textual, observáveis nas reescritas das crianças, ficando patente, a partir da análise comparativa e da descrição minuciosa destas marcas, que elas apontam, de fato, para importantes tomadas de reflexão da linguagem pela linguagem, ou seja, para um intenso esforço metacognitivo na tarefa de resolução de problemas textuais no curso da aquisição e no processamento da língua escrita.

A fim de não esgotar a temática, é pertinente empreender novas discussões acerca do estatuto destas atividades metalinguísticas na escrita infantil, enfatizando-se seu valor no desenvolvimento das competências gramaticais do sujeito, bem como sua relação com os componentes semânticos e pragmáticos com o avanço da escolaridade dos aprendizes.

1.7.1. Taxonomia de suboperações linguísticas na tarefa de retificação da escrita infantil segundo Oliveira (2005)

Em consonância com os postulados de Fabre (1986, 1987), acerca dos traços metalinguísticos e metadiscursivos presentes na reescrita infantil, propomos, em nosso trabalho de Dissertação, Oliveira (op.cit), uma taxonomia de suboperações linguísticas

vinculadas às operações linguísticas de *adição*, de *supressão* e de *substituição*, que delineou um universo bastante heterogêneo e idiossincrático de regulação da linguagem pela criança⁸. Esta “heterogeneidade idiossincrática” foi prova da grande manipulação e apropriação da linguagem pela criança no processo de resolução de problemas surgidos em seus textos, e prova de que, para ela, desde cedo, eles devem fazer sentido.

O objetivo de nosso trabalho foi investigar as marcas de retificação adotadas por crianças de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental durante o processo de produção textual. Para tanto, empregamos os postulados teóricos da Psicolinguística, ao questionarmos os modelos de revisão de base cognitiva para o processamento da escrita; as contribuições da teoria Sociointeracionista, a partir de Bakhtin (1992, 1997) e de Vygotsky (1998), ao consideramos o valor interativo e dialógico das marcas de retificação infantil; os estudos epistemológicos de Ginzburg (1989), ao consideramos o estatuto dos indícios singulares deixados pelas crianças em seus textos; e da Linguística Aplicada, ao pormos em evidência a importância do estudo e do trabalho com estas marcas na fase de aquisição da língua escrita pela criança.

A partir de uma tipologia de operações linguísticas postuladas por Fabre (1986), de suboperações sugeridas no decorrer da investigação e de níveis comumente empregados nos estudos linguísticos, realizamos um estudo quantitativo e qualitativo das marcas detectadas nos textos das crianças.

Quanto à natureza quantitativa da investigação, os resultados demonstram que as

⁸ Em nosso trabalho de Dissertação, designamos a atenção às irregularidades textuais, pela criança, de *retificação*. Ela pode ser caracterizada como uma atividade na qual a criança reflete sobre dado “problema” na superfície textual, buscando resolvê-lo, ou seja, ela reflete sobre certa estrutura linguística, rasura-a e a reescreve (retifica-a). Tal postura da criança, face à escrita, perfez um caminho onde se verificou diversas maneiras de retificar e importantes saltos qualitativos com o avanço da escolaridade. Defendemos o termo *retificação*, em detrimento de *revisão*, numa tentativa de isentá-lo da perspectiva parcial e procedural que impõem os estudos experimentalistas da escrita, por acreditarmos que melhorar um texto não significa apenas dispor de habilidades linguísticas e cognitivas discerníveis em passos pré-estabelecidos pelo redator, mas, sobretudo, de habilidades que representam uma tomada de reflexão no âmbito interativo-discursivo.

crianças empregaram a operação linguística de *Adição* com maior frequência em suas retificações textuais, seguida das operações de *Supressão* e de *Substituição*, sendo o nível da *grafia* das palavras o mais recorrente na realização destes fenômenos, seguido do nível da *estrutura textual* e do *nível gramatical*.

Quanto à natureza qualitativa, partindo de procedimentos abduativos de investigação, os resultados demonstram que os indícios ou marcas deixadas pelas crianças no processo de regulação textual são altamente reveladores da intensa atividade interativa e dialógica de constituição e apropriação da linguagem, representando o outro, ou seja, o interlocutor, peça essencial na construção da significação e da comunicação. Os resultados levaram, pois, à conclusão de que tomar a retificação textual enquanto fenômeno interativo e dialógico é conceber a existência de sujeitos interativos, dinâmicos, sociais e reais que interagem por meio dos usos da linguagem.

Chegar a uma taxonomia de suboperações linguísticas foi possível devido à recorrência de fenômenos semelhantes que culminaram em estratégias linguísticas e metalinguísticas importantes na tessitura textual. Ou seja, verificamos, na observação das marcas retificativas, que uma determinada operação linguística poderia se manifestar a partir de diferentes tomadas de decisão pela criança, como, por exemplo, adicionar algo novo ao sintagma ou oração; adicionar um segmento sobreposto a outro; adicionar um grafema ou um vocábulo sobreposto a fim de reforçar; suprimir puramente; suprimir e reescrever o mesmo termo suprimido; suprimir um segmento intravocabular; combinar suboperações etc, fato que resultou na elaboração das seguintes suboperações linguísticas:

1. Em relação à Adição:

- a) **Adição pura:** a criança acrescenta um novo elemento a algum segmento textual, seja um grafema, um vocábulo, um sintagma, dentre outros, com o intuito de aperfeiçoar tal segmento. O uso desta suboperação é devido ao fato de a criança se

esquecer de elementos marcadores de categorias gramaticais importantes ao desenrolar textual.

- b) **Adição sobreposta:** a criança acrescenta um novo elemento sobreposto a algum segmento vocabular, principalmente aos grafemas. Esta suboperação ocorre, sobretudo, devido às irregularidades ortográficas, pois a criança em fase de aprendizagem da língua escrita passa por amplo processo de formulação de hipóteses acerca da escrita até chegar à convenção ortográfica. É muito comum ela sobrepor um *p* ao *b*, *m* ao *n*, *f* ao *v*, *e* ao *i*, *o* ao *u*, *l* ao *u*.
- c) **Adição de reforço:** Nesta suboperação, a criança sobrepõe várias vezes um mesmo segmento a fim de reforçar a sua escolha gráfica e tornar legível o segmento. Acreditamos que o uso de tal operação deve-se à grafia ainda inconsistente da criança.

2. Em relação à Supressão:

- a) **Supressão pura:** A criança suprime um segmento (um grafema, vocábulo, sintagma, frase, oração etc.) em qualquer nível e não torna a usá-lo, provavelmente por estar insatisfeita com algum elemento gráfico, gramatical ou textual.
- b) **Supressão de repetição:** A criança suprime um segmento repetido e não torna a usá-lo. Esta suboperação difere da anterior por tratar-se de uma supressão de algo que foi escrito duas vezes, talvez por acidente o que não é normal na construção de um texto, a menos que a repetição esteja sendo usada estilisticamente.
- c) **Supressão seguida de reescrita:** Esta suboperação é caracterizada pela supressão de um determinado segmento seguido da reescrita deste mesmo segmento. É um caso oposto ao anterior. Muitas vezes é devida à imperfeição estética; pela distribuição espacial ao final da linha; para inserir o discurso direto ou indireto; possivelmente para "organizar idéias" etc.

- d) **Supressão intravocabular:** Neste caso há a supressão de um segmento indevido (um grafema) no interior do vocábulo que fora escrito inconvenientemente e que compromete a grafia deste vocábulo. Depois, ou no momento da escritura, a criança retorna ao vocábulo para suprimir o grafema inadequado.

3. Em relação à Substituição:

No que tange à operação linguística de substituição, compartilhamos do mesmo conceito que a maioria dos estudiosos dos fenômenos da reescrita defendem, sem atribuir-lhe nenhuma suboperação ou variante que demonstre o trabalho de refacção textual. Assim, a operação de substituição consiste no ato de a criança suprimir um segmento e substituí-lo por outro segmento novo para atender à gramaticalidade e, principalmente, à estrutura textual. O uso desta operação linguística pelo escritor revela uma importante atenção a fatores como a coesão e a coerência textual.

4. Casos especiais:

a) **Suboperações linguísticas combinadas:**

Ainda no que concerne à reflexão linguística de retificação, detectamos casos bastante curiosos de resolução de problemas os quais denominamos de suboperações linguísticas combinadas. Este fenômeno, segundo o próprio nome revela, surgiu a partir do acoplamento de duas estratégias com o objetivo de se chegar a uma retificação final. Um exemplo de suboperação combinada muito solicitada pelas crianças foi a *adição sobreposta* seguida da *adição de reforço*.

b) **Suboperação de segmentação:**

Este é um fenômeno muito comum em crianças em fase de aprendizagem da língua escrita. A necessidade de se inserir um "branco gráfico" no interior de um sintagma mal segmentado parece ser uma das grandes preocupações da criança no

trato de seu texto. A segmentação das palavras no texto parece ser uma das primeiras atividades que ela apreende no processo de alfabetização, mas muitas vezes o *continuum* da fala gera algumas confusões no processamento da escrita.

A constatação de tais particularidades na escrita infantil vem reforçar o caráter interativo e social inerente à escrita, delineado segundo o esforço metalinguístico de cada criança-sujeito da pesquisa. De maneira geral, pudemos evidenciar o trabalho dispensado aos aspectos gráficos, gramaticais e estruturais do texto que demonstraram sujeitos atentos aos aspectos discursivos, pragmáticos e semânticos da linguagem. Conforme mencionamos, é coerente o empreendimento de novas discussões no que tange ao estatuto das atividades metalinguísticas da criança na atividade de regulação da linguagem, especificamente em seu trabalho com os elementos gramaticais constituintes da língua.

Analisar e descrever os manejos linguísticos de cada criança em suas atividades de retificação textual significa estar diante de um universo de possibilidades quanto aos aspectos cognitivos, metacognitivos, discursivos e interativos da linguagem, podendo este universo constituir-se fonte de pesquisas nos mais diversos liames dos conhecimentos linguísticos. Assim, as suboperações linguísticas sugeridas em nosso trabalho, parecem apontar para um campo onde inquietações ainda precisam ser repensadas, tanto nos aspectos cognitivos, metacognitivos e linguísticos, como nos aspectos discursivos no âmbito dos estudos das atividades metalinguísticas realizadas pela criança ao processar e construir a gramática de sua língua.

O estudo destas atividades, no âmbito das práticas de ensino e aprendizagem da língua materna, apesar de ter sido objeto de discussões nas últimas décadas, parece ainda constituir um ponto obscuro quanto a sua real natureza. Na verdade, assim como não há consenso quanto ao que está nos limites do cognitivo e do metacognitivo, o mesmo se pode dizer em relação ao comportamento linguístico e ao comportamento metalinguístico da

criança. Haveria, conforme apontam Tasca e Porsch (1986), uma idade-limite, na criança, na qual seus comportamentos metalinguísticos se tornariam conscientes? E essa consciência metalinguística se desenvolveria com o avanço da idade? Que relações haveria entre a consciência linguística e metalinguística da criança e o desenvolvimento de outras habilidades metacognitivas? Essas são indagações que permeiam as discussões acerca do trabalho e do desenvolvimento metalinguístico na criança.

1.8. O desenvolvimento metalinguístico e a língua escrita

É comum encontrarmos estudiosos que se debruçam no estudo da relação linguagem e cognição e que buscam entender, por exemplo, as relações entre língua falada e língua escrita. Discute-se em que medida as duas modalidades estão relacionadas à expressão linguística dos interlocutores e como uma interfere na realização da outra, levando o sujeito a passar por um processo de reflexão.

Embora ainda se acredite que a língua escrita é a “imitação” da língua falada, é mais usual enfatizar-se que há diferenças entre estes dois sistemas, tendo cada sistema características próprias de construção e de produção.

O fato é que no início do processo de alfabetização de uma criança, muitas habilidades necessárias para o desenvolvimento de sua fala, leitura e escrita encontram-se bastante desenvolvidas, o que exige dela uma certa atenção aos aspectos do funcionamento da linguagem. Essa atenção configura-se como importantes passos que ela precisa dar em direção ao conhecimento das características gerais da escrita e da leitura, como, por exemplo, a realidade grafofônica das palavras, seu valor lexical, morfológico e sintático, a relação entre estas palavras no processo de produção textual, bem como a consciência de como estes elementos se estruturam para o efetivo uso da linguagem.

A aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e da escrita são, portanto, processos complexos que requerem múltiplas habilidades cognitivas e metacognitivas. Com efeito, conforme já foi demonstrado aqui, existe um considerável número de estudos mostrando que as habilidades metalinguísticas, ou seja, as habilidades de refletir sobre a linguagem parecem primordiais na aprendizagem da leitura e da escrita.

Especificamente quanto à relação desenvolvimento metalinguístico e linguagem, Gombert (1992) afirma que em ambientes nos quais a escrita esteja onipresente é provável que a criança tenha consciência de seus usos antes de ser capaz de manipular sua produção e compreensão. É provável, ainda, que antes de entrar no ensino infantil, ela tenha e/ou perceba uma representação particular deste objeto, o que corrobora os estudos de Ferreiro e Palácio (1987) acerca dos processos de leitura e de escrita.

Seguindo, pois, esta concepção de aquisição da escrita, um considerável número de pesquisas tem focalizado o olhar sobre as maneiras como as crianças apreendem o sistema de escrita. Alguns destes estudos têm se dedicado a demonstrar que, antes de aprender a ler, a criança parece ter uma certa consciência dos objetivos da leitura e das principais convenções concernentes à manipulação das palavras escritas e que estas são via para a efetivação do ato de ler. Isto é o que demonstra o estudo de Lamacz & McGee (1987), apud Gombert (op.cit), acerca da emergência dos primeiros conhecimentos em leitura e escrita de crianças e a organização hierárquica destes conhecimentos. Para estes autores, o conhecimento das características gerais da escrita surge antes do início da consciência gráfica e da consciência fonológica. Ao afirmar isso, eles confirmam a idéia de que contatos prematuros com a escrita estimulam um processo de aprendizagem incidental que precede o aprendizado explícito que começa na escola.

É, então, com um trabalho sistematizado com a linguagem, na escola, que começam a surgir as diversas possibilidades de encarar o processo de aprendizagem e de produção da

escrita como uma tarefa que demanda reflexões. Pensar sobre língua, suas especificidades e produzi-la são, pois, atividades complexas.

Numa etapa do desenvolvimento da linguagem, produzir textos envolve um grande esforço e desenvolvimento metalinguísticos, o que requer daquele que escreve uma passagem do nível cognitivo para o metacognitivo no momento em que precisa lidar com os problemas emergentes da escritura.

Neste contexto, é consenso que o processo de produção da escrita é classicamente descrito em três estágios principais, o planejamento, a execução e a revisão, sendo que estas etapas não são organizadas linearmente, podendo o redator trabalhá-las recursivamente.

Assim, para processar a escrita, faz-se necessário uma série de atividades essenciais para seu êxito como, por exemplo, selecionar um tema ou determinar seus objetivos e antecipar o que pode ou deve ser comunicado àquele a quem será dirigido o texto. Não apenas durante o planejamento, bem como durante as demais etapas perpassadas pelo redator, estão envolvidas maneiras de como melhor adequar ao leitor aquilo que precisa dizer, dentre elas, tarefas de seleção lexical, um controle das habilidades morfológicas e sintáticas, uma atenção à semântica textual, e outros fatores importantes para o bom desempenho linguístico, o que atesta para o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo do sujeito, seja ele criança ou adulto, e para as diversas atividades metalinguísticas envolvidas na língua escrita.

Martín & Marchesi (1995), ao discutirem a importância do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem, afirmam que o ponto de vista proporcionado pelas teorias sobre processos metacognitivos ressalta que o específico da inteligência é a capacidade de autoregular a própria aprendizagem. Ou seja, de planejar que estratégias devem ser utilizadas em cada situação de aprendizagem, aplicá-las, controlar o processo de utilização,

avaliá-lo para detectar erros que tenham sido cometidos e modificar, conseqüentemente, a nova atuação. No caso da escrita, especificamente, pode-se considerar que auto-regular a aprendizagem via habilidades metalinguísticas pode representar uma boa maneira de se conscientizar das especificidades e usos da língua.

Atentar para as maneiras de melhor dizer, de refazer o dito, de inserir o não dito, perceber a interação entre as esferas sintáticas, semânticas, morfológicas, discursivas e pragmáticas da linguagem, parecem, de fato, representar tomadas metacognitivas, que se configuram como maneiras de refletir sobre a língua pela língua.

É importante, pois, que os indivíduos realizem passos importantes para a conscientização destas habilidades. Na verdade, não é necessário ensinar-lhes explicitamente os processos envolvidos durante tais reflexões. Na visão de Martín & Marchesi (op.cit), o próprio comportamento linguístico do indivíduo o leva ao desenvolvimento “espontâneo” dos processos metacognitivos. Contudo, não se pode esquecer que o desenvolvimento dessas capacidades metacognitivas ocorre à margem da intervenção externa do indivíduo. Como bem afirmam os autores:

O que realmente se tem como certo é que não ocorre uma intervenção intencional por parte de nenhum instrutor, dirigida a ensinar à criança estas capacidades. No entanto, é claro que muitas das atividades realizadas com ela, mesmo não sendo dirigidas a esta finalidade, colaboram para o desenvolvimento das atividades metacognitivas a que se faz referência. (p.26).

Assim sendo, em relação às manobras realizadas por sujeitos aprendizes da escrita, pode-se conceber que muitas das mudanças ou correções efetuadas e seus textos, sejam nas mais diversas estruturas linguísticas, parecem se configurar como reais provas de suas habilidades metalinguísticas, já que elas intentam justamente explicitar uma dada mudança de postura a partir de uma reflexão.

Se analisarmos, por exemplo, o texto de uma criança do 3º ano do Ensino

Fundamental, perceberemos que, mesmo preliminarmente, já encontramos indícios desse trabalho metalinguístico acionado a partir de uma alguma irregularidade textual, que pode ser um obstáculo à compreensão leitora. Refletir sobre essas irregularidades é, pois, atentar para as particularidades da língua e se preocupar com o próprio desempenho linguístico e metalinguístico, conforme se percebe no texto da criança abaixo:

CHAPEUZINHO VERMELHO 024042

Uma vez, Uma menina que gostava muito de sua mãe. Ela ganhou dessa mãe, um casaco que lhe cobria da cabeça nas ombros. ~~Então, por~~ Então, por saíram a chapeuzinho-la de chapeuzinho vermelho. Um dia, a mãe de chapeuzinho, levou doente. Ai, a mãe de chapeuzinho disse pra chapeuzinho levar doces para a mãe lá. E também disse pra ela não ir pela estrada da floresta. Então Chapeuzinho Vermelho foi, levar doces para a sua mãe que estava doente. Ai, chapeuzinho pensou que chegaria mais rápido, se fosse pela floresta. Porém, ela foi pela floresta. Quando estava andando, encontrou o lobo. Ele perguntou, onde ela ia. Chapeuzinho respondeu que estava indo na casa da sua mãe. O lobo perguntou: lobo - Onde ela mora? Chapeuzinho respondeu aqui perto, naquela casa de pedra. lobo - Que tal se nós fossemos numa carruagem até lá? Chapeuzinho - Não, vamos! Chapeuzinho nem sabia de plano do lobo. Ele queria ir pela carruagem mais curta, para chegar primeiro. O lobo foi correndo, e a chapeuzinho, andando - andando. Quando o lobo chegou lá, como quando ela levou na porta, o lobo disse: lobo - Então! Chapeuzinho (de dentro), entrou. Ai, o lobo comou chapeuzinho de dentro. ~~Então, passou um cascador que matou o lobo~~ Uma vez. Por sorte, passou um cascador, que matou o lobo, e tirou a chapeuzinho e a mãe lá de dentro da caverna.

- dele. Ai, todos saíram da caverna. Mesmo o lobo.

Nele, são visíveis as espetaculares marcas do trabalho do sujeito com a língua, e percebemos um sujeito envolto em momentos de grande esforço cognitivo e metalinguístico para resolver as dificuldades surgidas em sua produção, usando diversas operações para prover seu texto de sentido, daí seu texto ser tão marcado por consertos.

Muitas vezes, o professor tende a apenar o aprendiz devido ao surgimento de tantas marcas, esquecendo que por trás destas rasuras estão escondidas diversas motivações e reflexões sobre a língua e diversas hipóteses linguísticas tão mais importantes do que uma simples convenção da escrita, uma concordância bem colocada, etc. Talvez os professores imaginam que as crianças não se importam com o aspecto visual do texto, o que não é verdade.

No âmbito de um trabalho metacognitivo com a linguagem, Olson (1995) considera que a escrita, por sua própria natureza, é uma atividade intrinsecamente metalinguística, por ser uma representação da língua e por uma metalinguagem oral poder ser usada para se referir aos seus aspectos. A escrita, através do ato de escrever, a seu ver, faz da língua um objeto de diálogo e de reflexão.

Mas Olson (op.cit) afirma ser importante distinguir a forma metalinguística escrita da metalinguagem oral. Não é necessário estar familiarizado com a metalinguagem oral para se perceberem as propriedades sutis da linguagem, já que essas estão representadas no sistema escrito.

O autor cita como exemplo o uso da proposição *for you and me* (para você e mim), ao invés de *for you and I* (para você e eu), e afirma que aquele que escreve não precisa empregar a metalinguagem oral usada para descrever orações preposicionadas. A metalinguagem oral pode ser útil para formalizar e explicar a razão do uso desse tipo de proposição, mas para aquele que escreve é suficiente que isso esteja representado no texto.

Outro fato é que a metalinguagem oral pode ser usada para se referir a letras,

palavras, flexões, tempos, dentre outros elementos, mas não é essencial para atividades como a segmentação fonêmica e a verificação de concordância entre sujeito e predicado, a adequação do tempo verbal e da flexão de número, por exemplo. Semelhantemente, em relação à forma gramatical, a escrita permite o recurso a formas-padrão, mesmo que quem escreva não conheça a metalinguagem oral para falar sobre a gramática em termos de sujeito, verbo, objetos, complementos etc. É, desse modo, pois, que o autor se refere à escrita como metalinguística, ou seja, a escrita faz da língua um objeto. E assevera:

Considerem-se algumas implicações desse ponto de vista. Uma é que as pessoas refletirão sobre sua língua com base na ortografia. Se a ortografia marca as palavras, as pessoas terão conhecimento das palavras representadas pela ortografia. Assim, a compreensão das crianças acerca do que é palavra (Francis, 1975, 1987) e sua habilidade em segmentar o fluxo da fala estão ligadas ao domínio da escrita, embora apontar o que é causa ou consequência continue uma questão sem solução. E permanece desse modo, imagino, porque as crianças podem adquirir esse conhecimento tanto pelo aprendizado da leitura como pelo domínio da metalinguagem oral dessas formas. Para se aprender a ler um texto segmentado, não basta saber que as unidades representam palavras faladas. No entanto, também poderíamos aprender mais sobre as palavras através do discurso oral sobre a língua. Se isso é real, e enquanto não há resposta à questão do que é causa ou consequência, continua sendo verdade, todavia, que o conhecimento metalinguístico da língua é consequência, quer direta ou indireta, da escrita (p. 278).

Percebe-se, segundo o autor, que a própria metalinguagem oral representa uma maneira de o redator poder externar suas impressões e hipóteses acerca da linguagem, ou seja, passar por um processo que vai do trabalho cognitivo ao metacognitivo com a linguagem.

A seu ver, a concepção metalinguística da escrita tem um enorme significado para educação, pois, ao lidarmos com linguagem, não são importantes apenas os elementos estruturais, suas formações etc., mas os paradigmas do discurso, aos quais as crianças são sensíveis; é possível, embora improvável, que aqueles que escrevem sejam sensíveis

apenas a certas distinções, mesmo que não conheçam a metalinguagem para referir-se a elas. No entanto, não podemos deixar de considerar que a escrita, como atividade intrinsecamente metalinguística (Olson, 1995), para ser assimilada pelas crianças, requer uma sensível atenção ao desenvolvimento de sua gramática. Vejamos o que as postulações teóricas dizem a esse respeito e como o desenvolvimento gramatical na escrita pode ser prova do trabalho metalinguístico.

1.9. O que dizem os estudos sobre a aquisição e o desenvolvimento gramatical da criança

Sem fugir à temática de nosso objeto de pesquisa, o trabalho metalinguístico da criança, dentro de uma abordagem textual e cognitiva, é pertinente apresentarmos, ainda, algumas discussões no campo do desenvolvimento gramatical da criança, por ser a gramática da língua, especificamente seus componentes, alvo das reflexões pelo sujeito escritor à medida que opera mudanças em seu discurso, seja escrito ou falado.

Assim, Perera (1986), ao discutir o estatuto da aquisição da língua escrita pela criança, afirma que os lingüistas têm se debruçado nas pesquisas acerca da relação língua oral e língua escrita considerando que, quanto às particularidades destas duas modalidades, a escrita é mais suscetível da intervenção direta do adulto, já que ela é ensinada explicitamente e é também uma importante fonte por meio da qual se pode visualizar o processo de aquisição da língua escrita.

De acordo com Perera (op.cit), há duas sólidas razões para a aquisição da língua escrita ser considerada como parte integral do desenvolvimento da linguagem. Uma primeira seria que em sociedades com uma longa tradição de letramento e alfabetização, a habilidade da escrita é um importante aspecto da competência linguística, pois ela

possibilita diferentes práticas sociais. Outra razão seria que as estruturas gramaticais da língua escrita são caracteristicamente diferentes das da fala; aquela não é uma simples transcrição desta última. Ao aprender a escrita, a criança tem que aprender a usar outras construções que não usa regularmente na fala espontânea. Portanto, entender as especificidades gramaticais destas duas modalidades é imprescindível para se entender também sua aquisição pelas crianças.

Kress apud Perera (op.cit) afirma que, se entendemos bem os diferentes graus da escrita em relação à fala, então precisamos ter descrições mais profundas do que atualmente existem, não somente das estruturas que são especificamente literárias, mas também dos padrões que são típicos da fala, do discurso não planejado, pois nenhum estilo é realmente refletido nos conjuntos das sentenças idealizadas e descontextualizadas que formam a base de muitas descrições gramaticais.

Como exemplo da diferenciação do desenvolvimento entre fala e escrita em crianças, Kress (op.cit) fez uma descrição do crescimento de sentenças hierarquicamente estruturadas em escritas de crianças, contrastando-as com orações complexas coordenadas que são características da fala delas. O autor (op.cit.) acredita que há uma forte ligação entre processos cognitivos e formas linguísticas, tanto sintática como textual. Considera, ainda, que as diferenças entre fala e escrita são mais marcadas no nível geral do texto, tendo a criança uma atenção particular nos relacionamentos entre sentenças e parágrafos.

Neste quadro teórico, estudiosos como Hunt (1965, 1970), O'Donnell, Griffin e Norris (1967) e Loban (1976), apud Pereira (1986), realizaram pesquisas sobre o uso das estruturas da escrita e de seu desenvolvimento gramatical em crianças americanas e britânicas, com idade entre sete e dezoito anos.

Em relação ao estudo da estrutura da oração, Hunt (op.cit) apresenta três conclusões: i) as orações aumentam em comprimento à medida que as crianças avançam na

idade (6,5 palavras aos 8 anos de idade; 7,7 aos 13 anos e 8,6 aos 17 anos [a escrita de um adulto proficiente tem em média um comprimento de 11,5 palavras]); ii) mais construções passivas são usadas; iii) o número de sentenças subordinadas adverbiais aumenta, ou seja, há um avanço gradual e cumulativo dos componentes da gramática da língua.

No nível do sintagma, há um desenvolvimento considerável na complexidade do sintagma nominal. Entre as idades de oito a treze anos, as crianças usam mais modificadores adjetivais, modificadores dos sintagmas preposicionais e orações infinitivas (Hunt, 1965:113; O'Donnell et al. 1967:60). Quanto às construções nominais, Hunt (op.cit) assevera que elas são utilizadas apenas pelas crianças mais velhas, substituindo nomes modificados por um advérbio ou um nome com quatro ou mais modificadores (Hunt, 1965:113). Já no sintagma verbal, ele observou o uso abundante da forma verbal indicadora de tempo e, particularmente, uma expansão no uso dos auxiliares modais.

Os autores supracitados confirmam que, no caminho das combinações das orações, fatos significantes ocorrem: em geral, a coordenação diminui e a subordinação aumenta com a idade, o que pode ser considerado um indício de maturidade linguística. Os três tipos de orações subordinadas (substantiva, adverbial e adjetiva [relativa]) mostram diferentes padrões de desenvolvimento na escrita da criança.

Todos esses estudos concordam que, dentre vários tipos de orações subordinadas, é a relativa (ou adjetiva) que fornece a mais clara evidência do aumento padrão de desenvolvimento linguístico.

Além disso, os estudos sugerem que as construções infinitivas são prova da maturidade linguística, mas a soma disponível de informações ainda é pequena, talvez porque tais estruturas não têm sido objeto de uma análise particularmente gramatical. Mesmo assim, parece claro que há um significativo crescimento em estruturas com verbos no infinitivo entre as idades de oito a treze anos.

Pode-se dizer que, segundo as postulações apresentadas, o desenvolvimento gramatical não ocorre de forma homogênea, com progressão firme, mas precede a uma série de saltos seguidos de períodos bastante estáveis durante os quais, presumidamente, construções adquiridas recentemente foram consolidadas. Saltos e crescimentos são registrados como ocorrendo em torno dos nove anos de idade (O'Donnell et al. 1967:67), aos treze anos e, então novamente aos dezessete anos (Loban 1976:80).

Dessa forma, confirma-se que, durante todo tempo de vida escolar, há na escrita indícios do desenvolvimento gramatical das crianças e que as aquisições de, por exemplo, orações relativas, construções morfológicamente semelhantes e complexas, são cumulativas para fase adulta. Além do mais, está claro que aos doze anos as crianças ainda cometem erros em algumas construções mais avançadas do tipo orações relativas iniciadas com preposição. Finalmente esses pesquisadores concluem que, aos doze anos, não existem construções de características que são mais da escrita do que da fala, de modo que se pode concluir que se a língua escrita é parte constituinte no processo de aquisição da linguagem, então não é possível concordar com Slobins (1971:40) quando ele afirma que os professores, no processo de ensino, ultrapassam estruturas complexas em sua linguagem nativa durante o curto período de três ou quatro anos.

Mas algo que nos chamou a atenção quanto às pesquisas acima abordadas, é o fato de que elas lidam com a questão do desenvolvimento gramatical da criança, muitas vezes, apenas em termos de extensão frasal, não dialogando com campos ou áreas que consideramos cruciais em investigações com crianças em processo de aprendizagem e processamento da escrita como, a Psicolinguística, a Psicologia da Linguagem, a Educação, a Filosofia da Linguagem, dentre outras, que são essenciais no trato dos fenômenos inerentes à própria língua. A nosso ver, ao escrever textos, a criança, enquanto sujeito situado social, cognitiva e discursivamente, além de fazer uso de uma gramática em

desenvolvimento, apropria-se de outros sistemas não-linguísticos para efetuar com sucesso as ações de linguagem, daí não estarem envolvidos nesta prática apenas o uso do código de linguístico, mas um conjunto de ações sócio-discursivas, como veremos.

CAPÍTULO II
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

CAPÍTULO 2

Num dia lindo a sua mãe disse chapeuzinho vermelho vá levar alguns doces como geleia doce brigadeiro um bocado de bolo um pudim etc. tudo bem respondeu chapeuzinho [...]

012044

2. Análise e discussão dos dados

Para descrever, analisar e atestar o trabalho metalinguístico da criança, é preciso, pois, explicitar, dentro do arcabouço aqui apresentado, em que postulados nos apoiamos.

Por estarmos lidando com questões relacionadas ao processamento da linguagem em sua modalidade cognitiva, metacognitiva e textual, optamos, em primeiro lugar, por apoiarmo-nos em teóricos os quais entendem que o desenvolvimento metalinguístico da criança é parte integrante de seu próprio desenvolvimento linguístico. Assim sendo, as contribuições de Karmiloff Smith (1993) e Gombert (1999) são bastante esclarecedoras no campo em que estamos atuando. Apesar de estes autores não sugerirem modelos didáticos para o tratamento de fenômeno da atividade metalinguística na escrita infantil, eles apresentam conjecturas acerca de como é processada a linguagem pela criança, em termos cognitivo e metacognitivo.

Mas não devemos considerar apenas as contribuições de Karmiloff Smith (1993) e Gombert (1999) como base formal para explicar o caráter reflexivo da língua pelos aprendizes, na verdade, estudar o fenômeno a que nos propusemos requer abordar a língua escrita como algo que se encontra dentro dos limites não apenas do cognitivo, mas, sobretudo, dentro dos limites do discursivo, já que a tarefa de escrever demanda, além do processamento mental, um entrosamento contextual, social, linguístico e pragmático.

Sendo assim, compartilhamos com Fabre-Cols (1986, 1987 e 2000) a necessidade

de se vislumbrar a aprendizagem e o processamento da leitura, da escrita e da fala pelo aprendiz enquanto modalidades permeadas pelo poder discursivo e reflexivo da própria língua. Com as contribuições da autora, é possível empreender um debate muito esclarecedor acerca dos fenômenos emergentes na linguagem infantil, mesmo sem utilizar modelos ou técnicas descritivas de mensuração linguística. Como já se viu (cf. seção 1.7.), ela propõe um quadro de análise linguística destas emergências a partir das tomadas reflexivas do escritor em relação às necessidades de melhor aprimorar seus textos.

Para a análise e interpretação da língua escrita pelos aprendizes, a autora, conforme vimos em seções anteriores, desenvolve suas discussões pautada em algumas operações linguísticas aplicadas em diversos elementos ou modalidades da língua, que representam um trabalho reflexivo, motivado e discursivo do aprendiz em sua relação com a linguagem. Também sob este ponto de vista estão pautadas nossas análises.

2.1. O tratamento metalinguístico na escrita infantil

Percebemos que, ao reelaborar seu texto, a criança busca uma maneira de dizer mais ou dizer melhor determinada informação. Para isso, realiza diversas manobras, aplica em sua produção linguística as mais diferentes estratégias. Estratégias do tipo substituir, subtrair, adicionar ou deslocar por meio dos quais as crianças demonstram, desde cedo, têm noção das unidades formais e funcionais da língua e que, ao escrever, elas precisam combinar diversos elementos da língua para que seu interlocutor possa depreender uma significação.

Como sugerem Fabre-Cols (2000) e Zanini (1986), a criança parece usar um conhecimento implícito sobre a língua para refletir sobre as próprias nuances da língua, interferindo muitas vezes na forma e na função dos componentes da língua a fim de melhor

adequá-los às necessidades discursivas com as quais precisar lidar. Esta interferência se dá a partir de uma habilidade multidimensional que envolve vários aspectos linguísticos como, o trabalho com as palavras, com a sintaxe, com a semântica e com a pragmática.

Na oportunidade da análise geral destas habilidades, em nossa pesquisa de Mestrado, Oliveira (2005), quando discutimos os casos das retificações na escrita infantil, chegamos à conclusão de que em cada marca deixada pelas crianças em seus textos havia provas de um processo de passagem do pensamento para a linguagem escrita, caracterizado por uma tomada de reflexão acerca de alguma irregularidade textual. Cada rasura e posterior cuidado em melhorar o texto estavam imbricados por valores idiossincráticos e heterogêneos no universo da escrita infantil.

Os dados analisados naquela oportunidade nos deixaram muitas indagações e, por isso, eles também se constituem agora objeto de nossa investigação, já que um olhar aprofundado não fora dado aos fenômenos que encontramos às escondidas em seu permeio.

Um dos postulados teóricos que nos serviu de base para analisar as marcas retificativas das crianças foi o conjunto de operações linguísticas proposto por Fabre (1986), o qual precisamos ampliar a fim de melhor discutir suas ocorrências, mas, ainda assim, acreditamos que haveria muito mais sobre o que nos debruçar, como por exemplo, o fato de considerarmos enquanto forte tese a idéia de que por trás destas rasuras encontravam-se reflexões acerca da própria língua, daí termos tido a necessidade de empreender algumas entrevistas para reforçar nossas hipóteses e verificar em quais categorias da língua estas rasuras eram mais latentes.

Assim, na análise realizada durante a pesquisa de Mestrado, a partir de uma tipologia de operações linguísticas postuladas por Fabre (1986) e de outros aportes teóricos, de suboperações sugeridas no decorrer da investigação e de níveis comumente

empregados nos estudos linguísticos, foi realizado o estudo quantitativo e o qualitativo das marcas detectadas nos textos das crianças, cujo panorama geral, apresentamos a seguir:

Panorama do uso das operações e suboperações linguísticas utilizadas pelos sujeitos no processo de retificação textual em todos os níveis											
Operações Linguísticas→	Adição			Supressão				Substituição	Casos especiais		Total
Sub- operações→ Nível ↓	ADP	ADSP	ADRE	SUPP	SUPR	SUPREE	SUPIN	SUBP	OPC	OSEG	
GRF	3	315	127	92	0	175	26	1	22	2	763
TXT	3	4	4	57	2	38	0	47	0	0	155
GRM	1	4	0	3	0	3	0	8	0	0	19
Total	7	323	131	152	2	216	26	56	22	2	937 <i>(100%)</i>

Quadro 3: Panorama do uso de operações e suboperações linguísticas no processo de retificação textual em todos os níveis textuais.

Como se vê, em um *corpus* de apenas 96 textos escritos por 24 crianças, foram encontradas 937 ocorrências realizadas em três níveis principais: um, a que chamamos de *gráfico*; outro, de *textual*; e outro, de *gramatical*. Todas essas ocorrências enquadram-se em uma operação específica, *adicionar*, *suprimir*, *substituir*, etc.

Em cada ocorrência observou-se um trabalho atento e deliberado dos aprendizes. Mas não tivemos, nesta investigação, o objetivo de ver que elementos da língua sofreram deliberações mais marcadas, nem quantitativa, nem qualitativamente. Ter atenção a este fato é, assim, buscar explicações para como é percorrido o caminho linguístico da criança a fim de adquirir e processar sua língua materna nas mais diferentes oportunidades discursivas e como os elementos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos se relacionam neste percurso. Daí se pretender buscar, numa relação língua e cognição, as marcas de um trabalho metalinguístico a partir destes elementos.

2.1.2. Marcas do desenvolvimento metalinguístico nos *Corpora 1 e 2*

Analisamos os textos dos sujeitos do *corpus 1* desta pesquisa, o que é formado pelos textos produzidos pelos alunos da escola particular, em quatro momentos distintos, e detectamos que os elementos da língua foram aperfeiçoados a partir de estratégias metalinguísticas aplicadas especificamente às categorias do nome, do verbo e do conectivo, sendo este último o que sofrera menos intervenção por parte dos sujeitos.

Ao considerarmos as atividades metalinguísticas enquanto estratégias determinantes no desenvolvimento linguístico da criança, percebemos que, em relação à categoria gramatical *nome*, ela pode ser alvo de reflexão da criança a partir de diferentes ações: a) observância à correta grafia; b) atenção à flexão de gênero e número nas orações; c) mudança lexical com o intuito de atribuir um novo ou melhor valor semântico à oração; d) correta segmentação dos nomes etc. É importante ressaltar que, mesmo tomando como aporte teórico as contribuições de Fabre (1986, 1987 e 2000), estamos enquadrando, por uma questão terminológica e de rigor científico, na categoria gramatical *nome*, os sintagmas nominais, os pronomes, os artigos e os adjetivos, já que eles podem funcionar como nome. A autora considerou enquanto elementos da categoria dos nomes apenas os sintagmas nominais (Det + N).

Quanto à categoria gramatical *verbo*, o trabalho metalinguístico se dá principalmente em relação à flexão de número, mas também se pode perceber a observância à grafia correta de determinados tempos verbais, bem como a possibilidade de mudança verbal devido às diversas propriedades semânticas de determinados verbos. Veremos que o trabalho metalinguístico com este elemento revela uma atenção a diferentes aspectos da língua.

No que se refere à categoria gramatical *relativo*, que aqui os designaremos como

conectivo gramatical, a atividade metalinguística se dá, sobretudo, no âmbito semântico, já que modificar a forma de categorias como preposições ou conjunções significa atribuir diferentes funções linguísticas ao sintagma ou à oração.

Apesar de terem sido detectados, nesta análise, poucos casos de estratégias com os conectivos, é oportuno frisar que, à medida que as crianças avançam na escolarização, elas parecem passar por avanço no uso de tais elementos da língua, o que confirma as suposições de Gombert (1990) ao afirmar que num estágio mais avançado de processamento, ou melhor, a partir dos níveis 3 e 4 do desenvolvimento, as crianças começam a controlar intencionalmente as estabilidades das formas linguísticas adquiridas nos níveis anteriores, precisando ter um conhecimento consciente e um controle deliberado de vários aspectos da linguagem.

Assim, à luz do que estamos considerando estratégias metalinguísticas e do papel que elas desempenham no processo de desenvolvimento linguístico da criança, a análise dos vinte e quatro textos⁹ dos sujeitos desta investigação, apontou para o seguinte resultado:

OCORRÊNCIAS DE ESTRATÉGIAS METALINGUÍSTICAS APLICADAS ÀS CATEGORIAS GRAMATICAIS NOME, VERBO E CONECTIVO NO CORPUS 1				
<i>Categorias</i> →	<i>NOME</i>	<i>VERBO</i>	<i>CONNECTIVO</i>	<i>Total</i>
<i>Crianças</i> ↓				
C1	12	2	0	14
C2	9	4	1	14
C3	6	1	0	7
C4	10	4	1	15
C5	23	8	2	33
C6	15	14	1	30
C7	14	7	2	23

⁹ Os textos analisados encontram-se em anexo em CD-ROM.

C8	11	7	2	20
C9	10	2	4	16
C10	5	2	3	10
C11	9	4	3	16
C12	9	3	2	14
C13	6	3	1	10
C14	10	4	0	14
C15	8	4	0	12
C16	22	10	6	38
C17	3	3	2	8
C18	3	1	0	4
C19	13	4	1	18
C20	7	5	0	12
C21	7	3	2	12
C22	10	5	2	17
C23	9	4	0	13
C24	9	3	2	17
total	240	107	37	384
Total de ocorrências				

Quadro 4: Ocorrências de estratégias metalinguísticas no *Corpus 1*

No quadro acima estão registradas as ocorrências encontradas nos textos das crianças. Acreditamos que essas ocorrências sinalizam tomadas reflexivas quanto ao uso das categorias da língua aqui em discussão: os nomes, os verbos e os conectivos. Especificamente com estes elementos da língua, foram encontradas 384 registros de reelaboração textual pelas crianças, o que apontou para importantes habilidades das crianças ao tomar a escrita como algo sobre o qual se deve pensar.

É importante lembrar que, diferentemente da análise que fora feita em nosso estudo anterior, quando verificamos os casos de retificação na escrita infantil, não estamos considerando aqui diversos outros aspectos que lá foram contemplados, como, por exemplo, retificações para manutenção do discurso direto e indireto, retificações para

firmar a segmentação do discurso, retificações para reescrita de vocábulos, adições sobrepostas, adições de reforço, diversos tipos de supressão, dentre outros casos, e que resultou em um número bastante significativo de ocorrências.

Numa abordagem psicolinguística e textual, nossa análise toma como foco a atenção dispensada pelas crianças ao reelaborar elementos importantes para a construção da escrita que, a nosso ver, são o nome o verbo e o conectivo, por eles, respectivamente, nomearem as coisas ou as pessoas, designarem ações e ligarem estas ações às coisas ou às pessoas que estão envolvidas no discurso.

Os gráficos abaixo mostram, em quantidade e em porcentagem, como ficou distribuída a atenção dada a cada categoria da língua:

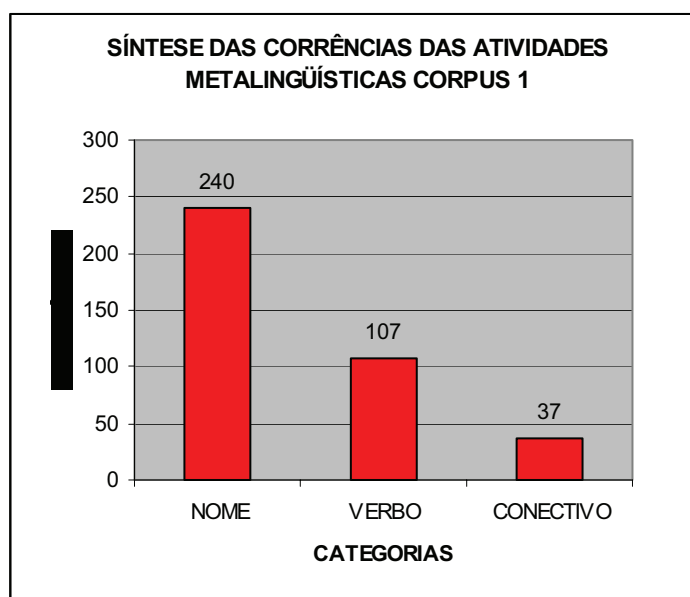


Gráfico 1: Síntese das ocorrências das atividades metalingüísticas encontradas durante a análise dos quatro textos de cada criança no *corpus 1*.

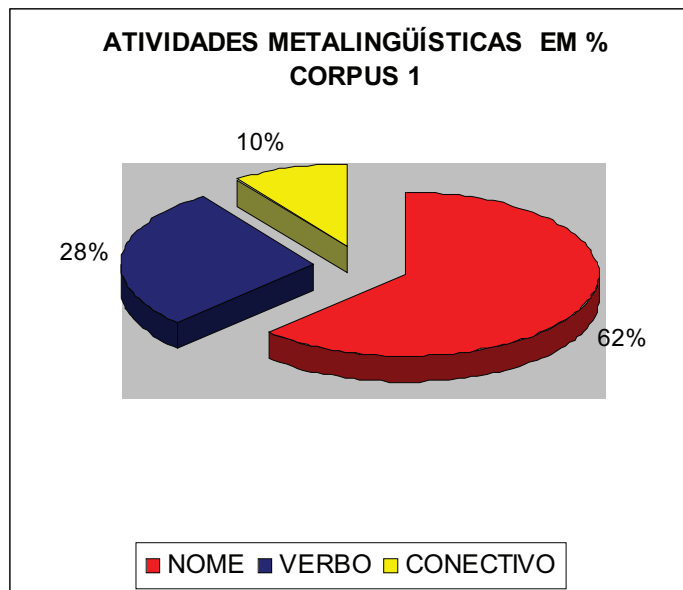


Gráfico 2: Atividades metalingüísticas em valores percentuais do *Corpus 1*.

a) Os nomes

De modo geral, como se vê, ao lidar com os componentes da língua, é a categoria *nome* o alvo de maior atenção das crianças. Nesta categoria se desenvolvem importantes correlações entre o que se escreveu e o que de fato se gostaria de escrever. Se a criança modifica uma determinada forma é porque ela parece querer dar a esta forma uma nova característica ou status, apesar de algumas vezes ela não alcançar o efeito pretendido. Assim, é possível que a atividade metalingüística da criança se faça, inicialmente, pela necessidade do ajuste ortográfico do nome, como podemos perceber nos grafemas sublinhados,

[1] (...) uma menina chama Chapuuzinho/Chapeuzinho vermelho... (011027)

[2] (...) porque la tem LOBO MAU/MAL...(024029)

[3] (...) entrou e comeu movozinha/yovozinha ... (024029)

[4] (...) e a chapesinho desobedeseu sla/sua mãe. (012031)

[5] (...) dise vou a cala/casa da minha avó... (023031)

[6] Era uma vez uma linda memina/menuina que... (023031)

pela observância aos índices de flexão,

- [7] (...) ai ela saiu cantando... ai ele/ela vio o lobo mau... (011027)
 [8] Passou um/uns dias e a avó da chapelzinho ficou doente... (024082)
 [9] (...) eu/nós vamos tirala da barriga do lobo. (012030)
 [10] (...) ela disse pra que essa/esse nariz tão grande e pra ti...(024031)
 [11] Um lobo aparesel e u/e a Chapesinho perguntol quem e voce.. (012031)

ou, ainda, pelo que chamamos de mudança lexical ou sintagmática,

- [12] (...) esa boca/urelha tão grande é pratiouvir melor... (011027)
 [13] (...) e chequo o casado e a chepeu/lobo morreu e a vovo saio do guardaropa. (024030)
 [14] (...) porque o lobo ta no caminho da floresta/rio ...(023027)
 [15] (...) não tenha medo continue o passeio e Chapelsinho sail cantando *pela* es vo *pela estrada fo e foi para acasa da vovó*. (01031)

Cada uma destas estratégias demonstrou um sujeito atento e reflexivo quanto aos papéis desempenhados por cada forma modificada.

As modificações realizadas em termos de controle ortográfico, que são marcantes nesta faixa etária, acabam por revelar que estamos na presença de aprendizes que se encontram em processo de aquisição das relações linguísticas sonoras fundamentais, daí haver tantas dúvidas, hipóteses e necessidade de se pensar antes de escrever, ou, ainda, pensar depois de já escrito. É o que observamos nos exemplos de [1] a [6].

Mas é possível, também, que, mesmo em meio a todo o dilema ortográfico enfrentado pelas crianças, suas mudanças incidam nos valores morfossintáticos da língua, quando elas se preocupam em manter as estruturas oracionais segundo o exigido pela norma. Isso acontece, por exemplo, em [9]. Ao modificar a forma *eu* por *nós*, a criança, além de estabelecer a concordância correta, dá à oração um novo valor semântico, com a finalidade de também se inserir enquanto agente da ação pretendida na história, algo bastante comum em textos infantis, já que as crianças admiram muito o fato de “poder”

participar das aventuras das histórias.

Mas é preciso lembrar daquilo a que se referiu Fabre (2000) quanto aos textos escolares do tipo não-padrão e sua riqueza e relação com o desenvolvimento metalinguístico da criança. Mesmo em meio a “problemas”, “pobrezas”, “desconfortos visuais” e fuga aos paradigmas normativos, é possível ver, sim, crianças produzindo textos criativos, dinâmicos e atravessados por elementos discursivos.

b) Os verbos

Ainda neste bojo, quanto à atividade metalinguística empregada na categoria gramatical *verbo*, pode-se perceber que, a depender do uso de determinados verbos, eles podem ter propriedades semânticas muito variadas e a sua reelaboração e/ou mudança é definitiva naquilo que a criança intenciona dizer. Essas mudanças podem também se efetivar na grafia correta do verbo,

[16] (...) vamos amprostar/apostar uma corrida até a casa da vovozinha... (023028)

[17] (...) ela tiha/tinha um chapel vermelho... (024029)

[18] (...) é pra lhe chera/cherar melhor ... (021030)

[19] (...) é todos viverum/viveram felizes para sempre. (023031)

[20] (...) encontrou o lobo mal ele, desse/dísse para ela ir... (023032)

mas, principalmente, como uma atenção à mudança do verbo a fim de causar um outro efeito discursivo,

[21] (...) e pra ti olhar/yer melho ... (024027)

[22] (...) e a Chapeusinho estava/aprendeu a lição. (024027)

[23] O cassador foi correndo e salvou/matou o lobo, libertou a vovó...(023032)

[24] (...) você não pode ir pela a floresta porque la existe/a um lobo então você tem que ir pelo bosqui. (024031)

ou para a manutenção do tempo da narrativa

[25] (...) e quando o lobo entra/entrou na casa da vovó... (024028)

[26] (...) deu um tiro no lobo e tira/tirou a vovó e a menina. (024028)

O que pode, por exemplo, ter levado as crianças a trocarem os verbos *ver* por *olhar* em [21] e *haver* por *existir* em [24]? Provavelmente, a reflexão a respeito destes verbos relacione-se ao fato de a criança ter tomado como critério a questão da força discursiva de cada um deles, ou, em outras palavras, achar que “fica melhor”, “fica mais bonito”, “fica diferente”. Neste caso, percebemos e corroboramos com aquilo que Fabre (2000) nos diz: as crianças parecem já ter conhecimentos implícitos da língua, estabelecendo certas regras ou fazendo funcionar outras regras no sistema linguístico. Embora percebamos que diversas mudanças ocorridas nos verbos são muitas vezes de caráter ortográfico, podemos ver que a reflexão gera correções em aspectos diferentes, como é o caso de nasalização em [16] e [17]; da manutenção da marca do /r/ aspirado em [18]; da interferência da oralidade em [19]; da correspondência letra-som em [20], dentre outros. Ora, em [23], se a criança dissesse apenas “salvou a avó” ou “libertou a vovó”, sem explicar o que ocorrera com o lobo, o leitor não saberia o que teria ocorrido com o lobo.

Levando em conta, assim, os conhecimentos implícitos utilizados pelas crianças ao realizarem tais atividades, pode-se dizer que elas provavelmente se encontram no *nível explícito 3*, segundo Karmiloff-Smith (1993), que é o nível no qual os conhecimentos da criança são recodificados e traduzidos em formas verbalizáveis e comunicáveis. Na classificação de Gombert (1999) este é o *nível 4*, aquele no qual encontramos um controle deliberado dos metaprocessos e que se relaciona com as estratégias acessíveis na consciência do sujeito, envolvendo a metacognição, a fim de permitir-lhe lidar com as informações.

c) Os conectivos

Quanto à categoria dos conectivos, como estamos analisando textos de crianças em fase de aprendizagem da escrita, percebemos que ainda são muito elementares as atividades metalinguísticas relacionadas ao uso de conjunções, preposições ou de outros elementos coesivos, em suas produções escritas. Acreditamos que a reflexão sobre a natureza destes componentes gramaticais deve aparecer mais tardiamente na criança, já que utilizá-los demanda um maior esforço linguístico ou exige da criança mais sensibilidade para a ocorrência destes elementos na língua, já que eles possibilitam relações semânticas bastante complexas.

Mas não podemos deixar de considerar que, apesar de termos identificado uma quantidade menor de reelaborações com estes elementos da língua, percebemos que a grande maioria das crianças dos *corpora* tem um conhecimento implícito e estruturado sobre os usos destes elementos, apesar de não usarem uma metalinguagem própria para explicarem suas utilizações. Acreditamos que estes usos são determinados pelas práticas de leitura e de escrita as quais as crianças são expostas desde cedo. Isto corrobora com o pensamento de Blanche-Benveniste (1994), ao afirmar que as crianças sabem escrever textos, ainda que não conheçam estritamente as regras impostas pela norma. Muitas vezes elas sabem diferenciar um texto não-padrão de um texto padrão, no qual está presente uma linguagem mais elaborada. Ao usar adequadamente estes conectivos, elas se mostram atentas aos usos destes encadeadores discursivos.

Os textos abaixo, por exemplo, revelam crianças¹⁰ atentas à importância deles ao produzir seus textos.

¹⁰ No texto da criança 011037, exemplo [27], não há registro de nenhuma rasura ou correção. Já no texto da criança 024027, exemplo [28], estão visíveis diversas rasuras, que evidenciam reflexões na tentativa de melhorar o texto. Essas rasuras não foram representadas na transcrição do texto. Ambos os textos constam do anexo, gravados no CD-ROM.

[27]

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina chamada chapeuzinho vermelho. Um dia, sua mãe lhe pediu para ela entregar doces a sua vó. A chapeuzinho foi pelo bosque. No meio do caminho o lobo a encontrou e disse — vá pelo rio que é mais perto. Chapeuzinho foi pelo rio. O lobo mau esperto foi pelo bosque. O lobo chegou na casa da vovó primeiro que Chapeuzinho. O lobo escondeu a vovó e esperou Chapeuzinho. Quando ela chegou, fez algumas perguntas e a última foi — porque você tem essa boca tão grande? — é para te comer! A vovó conseguiu sair do armário, chamou um caçador. Quando o caçador chegou, matou o lobo e salvou as duas.

[011037]

[28]

A Chapeuzinho Vermelho

Serto dia a mãe de Chpeuzinho vermelho li disse O Chapeuzinho Vermelho um favor eu tepesso var ate a casa da sua vóvó dechar esta sesta de doses a ela mas va pelo caminho do rio porque no caminho da floresta tem o lobo mau

– esta bem mamãe

Chapeuzinho Vermelho saiu cantado.

– pela estrada fora eu vo bem sosinha levareses doses para vo vosinha.

– menina menina

– quem me cama

– sou eu o anjo da floresta

– você não é o lobo mau

– não su o anjo da floresta é melho você ir pelo caminho da floresta porque agora o lobo estar no caminho do rio.

– obrigado seu anjo

Chapeuzinho seguiu para o caminho enquanto isso o lobo disse

– o caminho da floresta e mais longe e se eu for pelo caminho do rio eu chego primeiro e como a vovó e deito na cama com a copa da vovó e espero e como a Chapeuzinho.

O lobo chegar na casa da vovo e bateu na porta toque toque

– quem bate sem ordem minha

– sou eu vovosinha sua netinha

– pode entra

e o lobo comeu a vovosinha

– agora eu vo vistir a ropa da vovo e espero minha prosima refeição.

Toque toque

– quem bate sem ordem minha

– sou eu vovo sua netinha

– pode entrar minha netinha

– vovo que olhos tão grande

– e para ti ver melho

– e esa boca tão grande

– é para te comer

– socorro casador o lobo

o casador mator o lobo e a...vovó tava viva e a Chapeuzinho aprendeu uma licao de não dsobedeser a mae.

[024027]

Conforme afirmamos, para construir a coesão e a coerência dos textos, portanto, a textualidade, as crianças parecem entender que os conectores da língua, embora sejam recursos formais, são elementos asseguradores de importantes relações semânticas, mesmo não explicitando como ocorrem estas relações. No exemplo [27], apesar de a criança não ter realizado rasuras ou correções visíveis em seu texto, ficou bastante claro que ela já possui o conhecimento tácito de que os conectores são recursos importantes na língua. No exemplo [28], apesar de percebermos uma criança em fase de elaboração de muitas hipóteses sobre a língua, também evidenciamos um uso inteligível destes recursos.

Das ocorrências encontradas em nossa análise, as que se configuraram como atividade metalinguística desta categoria foi: o cuidado com a grafia correta do conectivo,

[29] Emtão/Emtão os casador tiraram a vovó. (011030)

a atenção ao valor semântico das preposições,

[30] (...) Quando ela foi sua mãe disse você não pode ir para/pela a floresta... (024031)

as corretas segmentações,

[31] (...) e praque/pra que esse bocão tão grande. (012032)

e a troca de conectivo muito bem elaborada a fim de se dar um novo valor sintático-semântico à oração,

[32] (...) para ela levar para a avó *mas que quando/de repende*...

Temos aqui casos bem marcantes de como a criança percebe os elos da linguagem. Interessante é perceber que, no exemplo [30], quando troca o *para* por *pela*, parece já entender a função e o valor semântico de algumas partículas da língua. No caso de a criança ter escrito *pela floresta* ao invés de *para a floresta*, pareceu-nos que ela entendeu que *para* designa uma relação de destino para onde se vai; e *pela*, uma relação de percurso de caminho utilizado para se chegar a um tal destino.

Como se vê, no nível da escrita, o saber metalinguístico é uma importante ferramenta para a resolução de problemas emergentes no texto e efetivar mudanças oriundas da conscientização linguístico-cognitiva parece de fato apontar para um crescente desenvolvimento linguístico da criança em fase de aquisição da linguagem.

Também nos textos analisados do *corpus 2*, coletados sob outras circunstâncias e com outras técnicas, ficaram registrados índices das atividades metalinguísticas das crianças. Diversas operações linguísticas foram introduzidas com o intuito de melhorar o discurso escrito. Nesta análise, também quantitativa, foram encontradas marcas de reelaborações nas modalidades linguísticas aqui abordadas, com a diferença de que as atividades metalinguísticas mais utilizadas foram as que envolviam os nomes, seguidas das que envolvem os conectores e, por fim, as que envolvem os verbos. Na análise do *corpus*

anterior, tivemos a predominância de atividades envolvendo os nomes, seguidas das atividades que envolvem o verbo e, por fim, as atividades em que envolviam os conectivos.

No quadro abaixo, vê-se um panorama quanto às ocorrências encontradas nos textos do *Corpus 2*. É importante frisar que estes sujeitos produziram apenas uma versão da história *Chapeuzinho Vermelho*, ao contrário dos sujeitos do *corpus 1*, que produziram quatro versões ao longo de dois anos.

OCORRÊNCIAS DE ESTRATÉGIAS METALINGÜÍSTICAS APLICADAS ÀS CATEGORIAS GRAMATICAIS NOME, VERBO E CONECTIVO NO CORPUS 2				
<i>Categorias</i> → <i>Identificação</i> ↓	<i>NOME</i>	<i>VERBO</i>	<i>CONNECTIVO</i>	<i>Total</i>
C013AKP	3	2	0	5
C023ACB	3	0	1	4
C033ACA	5	0	3	8
C043AGR	1	0	1	2
C053CEC	5	0	2	7
C063CVL	8	4	2	14
C073EFB	2	0	0	2
C083FCS	1	4	1	6
C093GOM	5	2	2	9
C103JJS	4	0	0	4
C113JPO	8	1	2	11
C123JLC	2	0	0	2
C133KVB	7	1	5	13
C143LBS	0	0	2	2
C153LRS	1	2	0	3
C163LGV	6	0	0	6
C173MLA	6	2	2	10
C183MSM	2	0	0	2
C193MSC	5	0	3	8
C203MFS	4	1	3	8
C213MGS	4	2	1	7
C223NAS	4	0	2	6
C233PJO	3	0	0	3

C243TRS	3	1	0	4
total	92	22	32	
<i>Total de ocorrências</i>				146

Quadro 5: Ocorrências de estratégias metalinguísticas no *Corpus 2*

O quadro mostra uma síntese das correções realizadas pelas crianças durante o processamento de seus textos, correções que representam reflexões acerca da língua. Também abaixo estão distribuídas, nos gráficos 3 e 4, as ocorrências das atividades metalinguísticas relacionadas a cada categoria da língua aqui em questão:

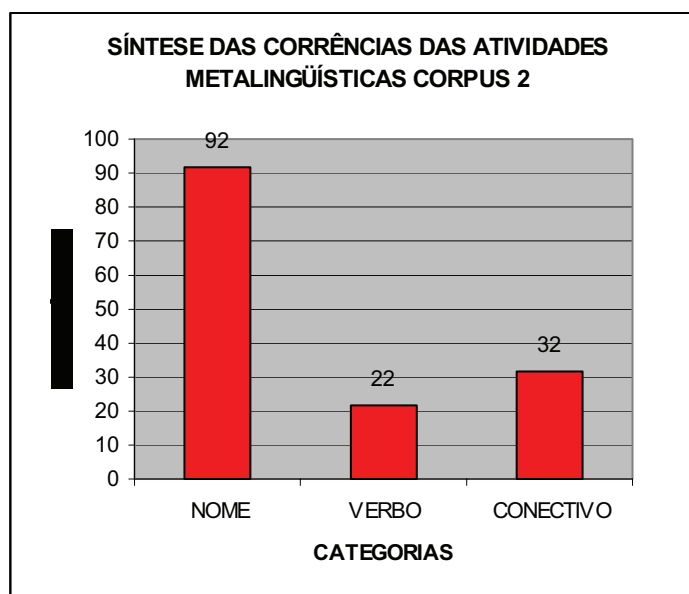


Gráfico 3: Síntese das ocorrências das atividades metalinguísticas encontradas na análise dos textos de cada criança no *corpus 2*.

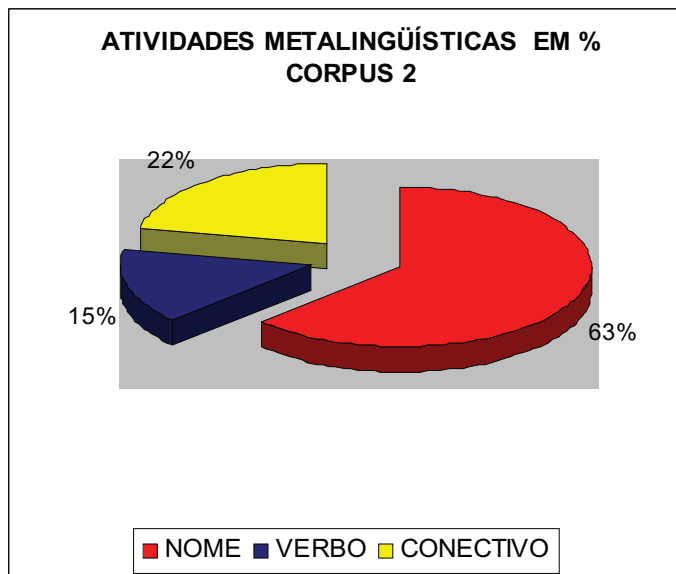


Gráfico 4: Atividades metalingüísticas em valores percentuais do *corpus 2*

No *corpus 2* também encontramos casos semelhantes do trabalho metalingüístico da criança envolvendo as categorias aqui estudadas. Quanto aos nomes, foram detectados casos de ajustes ortográficos, observância à flexão nominal e mudanças lexicais ou sintagmáticas, dentre outros; quanto aos verbos, mudanças verbais, manutenção do tempo da narrativa, ajustes gráficos dos verbos, dentre outros; quanto aos conectivos, casos de correta segmentação, mudanças de conectivos para estabelecer novas relações sintático-semânticas, ajustes ortográficos, dentre outros.

Na análise quantitativa dos dados dos *corpora 1 e 2*, tivemos a oportunidade de apresentar uma discussão geral acerca do trabalho metalingüístico da criança a partir de uma exploração das marcas deixadas na superfície dos seus textos.

Com a análise qualitativa, poderemos debater e frisar as inferências feitas na pesquisa sobre o que provavelmente motivou a reflexão metalingüística das crianças. Veremos que foi possível travar um debate relacionando as atividades metalingüísticas realizadas em cada uma das categorias da língua aqui em questão com os diversos campos

linguísticos, como o campo fonológico, o morfossintático, o semântico, o textual, o discursivo e o pragmático da língua, a partir das idiossincrasias de cada sujeito, o que foi bastante revelador quando se observou a necessidade das crianças de cumprir com a textualidade.

2.2. Diferentes representações do trabalho metalinguístico da criança com a escrita

Com base na idéia de que as atividades metalinguísticas infantis são observáveis no curso do seu processo de aquisição da língua materna, sejam em dados inferenciais, sejam em dados textuais (cf. Py, apud Kim, 2003), a busca da textualidade pelos sujeitos desta pesquisa se mostrou num percurso que corrobora os postulados de Gombert (1992) acerca do desenvolvimento metalinguístico da criança. Os dados até agora analisados confirmam um processo no qual as habilidades metacognitivas vão emergindo à medida que as crianças avançam na escolaridade e vão se relacionando com os sistemas linguísticos em suas práticas de leitura, escrita e oralidade.

As representações destas habilidades, envolvendo as categorias aqui em análise, manifestaram-se a partir das atividades metalinguísticas sugeridas por Gombert (op.cit), como as *atividades metafonológicas*, *as metasintáticas*, *as metasemânticas*, *as metapragmáticas* e *as metatextuais*, observáveis nos textos escritos e que parecem ter passado por um processo de automação até chegar em um controle deliberado de seus usos.

Entendemos com isso que, apesar de em muitos casos não haver uma verbalização destes metaprocessos por parte do aprendiz ou usuário da língua, por exemplo, dizer o porquê de determinada forma linguística se flexionar diante de um dado modificador, isso não significa que o funcionamento metalinguístico não esteja presente no processamento

linguístico destes sujeitos. Assim, como o domínio metalinguístico emerge na criança de um nível bastante elementar até chegar num dado momento no qual este domínio se aperfeiçoa, e portanto automatiza os chamados metaprocessos, não apenas nos dados textuais, bem como nos dados inferenciais da língua, é possível observar reflexões operadas face a barreiras encontradas durante o processamento textual.

Estes metaprocessos foram identificados no trabalho das crianças ao tentarem vencer as barreiras impostas pelo uso dos sistemas linguísticos até chegarem a um nível de automação das realizações linguísticas para se comunicar normalmente via escrita, sendo que, ao tornar estes metaprocessos acessíveis em suas consciências, foi possível a cada criança operar, por exemplo, outros metaprocessos importantes para sua comunicação, como as *atividades metatextuais* e as *atividades metapragmáticas*, responsáveis por atos de comunicação mais amplos, dos quais participam sistemas extralinguísticos na formação de discursos.

Da breve análise já apresentada, percebemos que assim como os elementos gramaticais da língua, como os nomes, os verbos e os conectivos, outros elementos sofrem a interferência das tomadas reflexivas do aprendiz durante o processamento linguístico. Ora, estes elementos por si só não dão conta de um conjunto de eventos discursivos que a língua possibilita, sendo assim, eles representam apenas um pequeno cardume dentro de um grande oceano, que é a linguagem. Com esta metáfora queremos confirmar que as atividades metalinguísticas operadas pelo sujeito com vistas a dar uma melhor performance a seu texto também incidem em outros níveis mais amplos da língua, como o nível textual, o nível semântico e o nível discursivo-pragmático, todos estes interrelacionados.

Desta forma, é preciso considerar as seguintes representações metalinguísticas na escrita infantil: representações gramaticais, textuais, semânticas e discursivo-pragmáticas, operadas, muitas vezes, concomitantemente.

2.2.1. Representações metalinguísticas gramaticais

Em alguns exemplos retirados do *corpus 1*, já foi possível confirmar, segundo os dados textuais de algumas crianças, as representações metalinguísticas gramaticais e as prováveis motivações que as conduziram para reflexões metacognitivas. Nos dados inferenciais, que foram fruto das entrevistas de explicitação, também observamos momentos de muitas representações metalinguísticas, não apenas nos textos escritos geradores das entrevistas, mas também nas próprias verbalizações, apesar de insuficientes, algumas vezes. Percebemos que, desde cedo, é uma grande responsabilidade do aprendiz manter e proteger os aspectos normativo-linguísticos apreçados pela escola. Dessa forma, é sempre necessário refletir sobre estes aspectos para não incorrer em problemas graves, daí surgirem as tarefas ou atividades de reelaboração ou reescrita textual que trazem implicitamente marcadas as diversas atividades metalinguísticas do aprendiz.

Apresentamos, a seguir, algumas das produções utilizadas na condução das entrevistas:

xapensio vamelio

1. eta un a veis

2. axapensio join nishaya

us dese para vovaria paipero cu Moa Muas

~~logi~~ logi

1 ai xava vovo vovo

Pode onta vov paava ara Boca Hanyardi

e come melio i arbatanyardi e parvumelio

i e sa oruba e parvumelio

~~voci lei e~~ voci lei e ~~parvumelio~~ parvumelio gadi

parvumelio e para xava

parvumelio

F i m

Chapeuzinho Vermelho

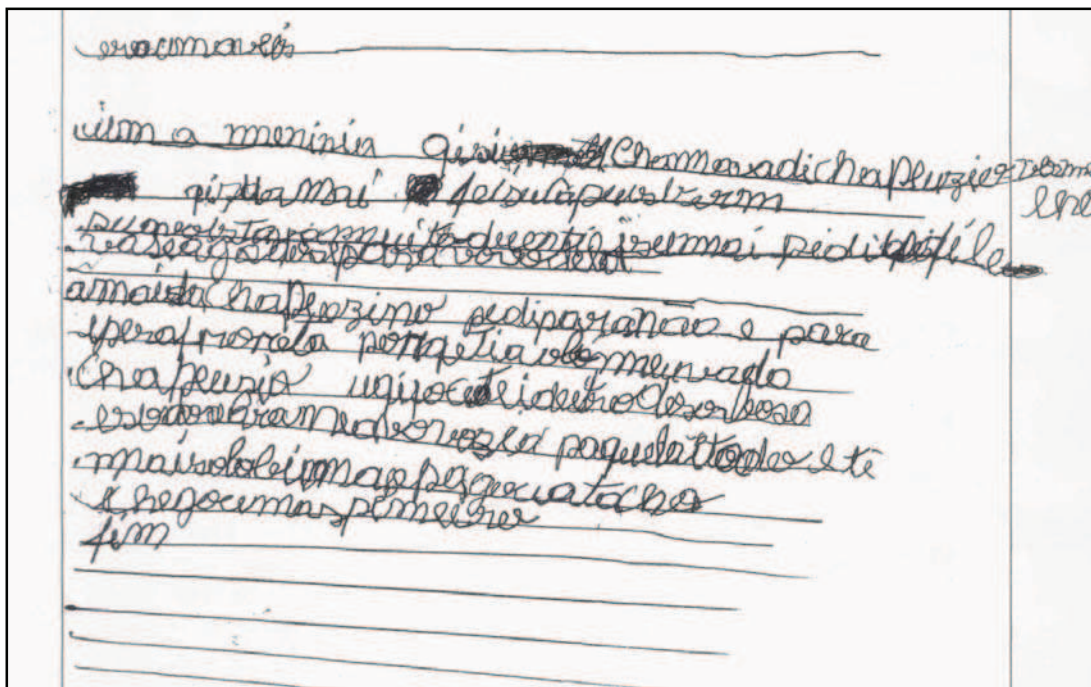
Era uma vez uma ~~linda~~ linda menina
 chamada Chapeuzinho Vermelho e a avó
 dela estava muito doente e aí a mãe de
 Chapeuzinho Mandou a Chapeuzinho levar
 doces para a avó Mas Mandou a
 Chapeuzinho não ir pela floresta mas
 a Chapeuzinho foi pela Floresta e aí
 cantando a musiquinha ~~estava~~
 aí encontrou o lobo Mau e o
~~lobo~~ lobo perguntou para Chapeuzinho
~~para~~ para onde ela ia e aí
 a Chapeuzinho disse e aí o lobo
 conseguiu chegar Primeiro e botou
 a vozinha no guarda roupa e a
 Chapeuzinho Pegunte pra que são
 olhos tão grande Para ti ver
 melhor, Pra que são olhos tão grande
 Para tiver melhor, Para que ~~você~~

nariz tão grande para ti olvi
 melhor, Para que essa Boca
 Ti comer, chegou a casa da avó
 e aí matou a avó e Chapeuzinho
 e viverão felizes Para sempre

XAPEZINHO VENELHO

E Raum a vis xapelzinho venelho a xapelzinho
 VENELHO A VOVÓ PEDEM A XAPEL LEVA
 DOCE PARA AVOVÓ A XAPEL A XAPEL FOI LEVADO
 PELA ESTADA fora el vasesio el val branco tate
 e a para sel labo mal pesante A XAPEL para o de it
 o xapel folol el vempora a casa da vovó e o labo mal
 pega um atalho e o labo mal xepo e a xapelzinho
 Vinelha foi. alegre ASifo A xapel e o labo mal
 xepul teantemai ouie e xpel no de antro e o
 labo mal entro e o labo mal e comel a
 Vovó Sinha e xapel pome use l Relha tavel
 anode e para timentu melho e pome olo
 tavel anode e para ti olho melho e para que
 esa coca tao anode e para tiano me e a xapel
 não foi avovó xamao casado casado tiololha ma
 casa da minha vovó e o casado foi avovó
 i pa a sital labo mal e o casado salt va a
 vovó e o se Vi ke is
 bilizi para sephen

Chapel sobre Vermelho e o Colar Mal
 Era uma vez a Mãe da Chapela Vermelha Madou a vida
 pela vida Pecha os dias da Chole e Madou não i
 para planta lá Ela foi com a vida para flores lá Ela Encantou
 o Colar Mal e logo pegando a vida lá Bem na Paratubala
 Chapel sobre Passando e os dias lá Vermelha e Olegada tubal
 na Chapela Vermelha Com a Montagem de Com a Com a
 e o Colar Mal pega um atalho lá e logo chega mais primeiro de
 a Chapel sobre Vermelha e deve ser com a Vermelha Vermelha
 Novamente na Chapela Vermelha que o Colar Verde e um
 E para trazer a vida, e que o Colar Verde é a vida Vermelha



C083FCQ

Durante as entrevistas, encontramos, como já comentamos, sujeitos preocupados e conscientes de que os textos precisavam ser consistentes, corrigidos e melhorados.

Na transcrição [33], quando perguntamos à criança sobre as rasuras presentes em seu texto, vê-se, por sua resposta, que ela entende que as estruturas linguísticas do texto possuem forma e função específicas¹¹. Sendo assim, não é interessante grafá-las ou representá-las de qualquer maneira ou de maneira errada. Quando se erra, deve-se riscar (revisar) o escrito, e, numa nova tentativa, deve-se escrever mais à frente. Apesar de ela não ter sabido explicitar o porquê destas ações, percebemos que ela já elabora hipóteses acerca da língua.

¹¹ É pertinente lembrarmos aqui que, mesmo estando esta investigação pautada em postulações do interacionismo sócio-discursivo, precisamos nos assumir como figura de “tia”, na sala de aula, para se ajustar à lógica interna da escola que já possui uma longa tradição quanto a este tipo de tratamento com a figura do professor. Temos consciência de que o termo “tia”, segundo discussões feitos pelos sociointeracionistas, encerra muitos valores.

[33]

C023ACB

26. P: A tia percebeu que você+ aqui e acolá fez umas riscadinhas
27. C: porque eu errei um pouquinho
28. P: Por que foi? Pra quê? Quando a gente erra, o que a gente faz?
29. C: agente risca...
30. P: Dá umas riscadinhas....pra quê depois?
31. C: Pra fazer do outro lado.
32. P: Fazer do outro lado + Isso significa melhorar o texto+ consertar
33. P: Tá bom...

A nosso ver, parece que a criança encontra-se, neste caso, no *nível 2* do desenvolvimento metalinguístico, postulado por Gombert (1990). Temos neste nível um sujeito que demonstra uma evolução linguística pautada na articulação interna de seus conhecimentos, sendo que ele já é capaz elaborar referências para as formas linguísticas e de ter, portanto, um domínio epilinguístico. Neste nível, a criança precisa passar por um trabalho sistemático quanto a este domínio para que possa, posteriormente, entrar para o domínio ou nível de análise que denota estar empregando estratégias metalinguísticas. Talvez por esta razão a criança C023ACB ainda não tenha tido condições de falar da necessidade de se ter textos sem erros, mas ela sabe que o erro compromete a ação discursiva do escritor.

2.2.1.1. Revelações metalinguísticas no sistema fonológico da língua

Muitas das representações das estratégias metalinguísticas de ordem gramatical apresentadas pelas crianças ficaram explícitas em suas falas, como foi o caso da atenção às relações grafofônicas da língua e a importância de se obedecer a seu sistema gráfico, o que

demonstraram atividades do tipo *metafonológicas* que revelaram um dos primeiros passos para a automação dos conhecimentos metalinguísticos pela criança. Em [34], [35] e [36] temos exemplos dessas reflexões:

[34]

C033ACA

1. P: (...) a tia percebeu, aqui em seu texto, que você começou a escrevendo e bem por aqui, oh, deu umas riscadas... riscou bem aqui, oh, *Era uma vez uma...* aí você riscou; por que foi que você riscou bem aí, por exemplo?
2. C: É porque eu ia fazer um nome aí eu esqueci do N.
3. P: Ah, esqueceu do N? E por que foi importante colocar o N aí?
4. C: Por causa se não ficava LIDA.
5. P: Ah, se não fica LIDA.+ Aí você, vai indo, mais a frente, mais a frente... aí você riscou aqui também, tá vendo? Por que foi?
6. C: XXX eu risquei aqui porque quando escrevo esqueço do N...
7. P: Ah, porque as vezes você esquece dos N das palavras que é muito importante... Aí você escreveu *encontrou o lobo mau e ...* aí você escreveu alguma coisa e riscou... o que era que você queria fazer, na verdade, aí? +escreveu alguma coisa riscou e depois botou *lobo*.
8. C: porque aqui eu ia botar LO aí eu botei BO.

Nos trechos 2, 6 e 8 a criança parece demonstrar que ainda se encontra num período de grandes hipóteses acerca das realidades grafofônicas da língua, por isso algumas vezes ainda esquece de grafá-las, mas já tem consciência de que eles existem em determinados ambientes e que contribuem para boa escrita das sílabas e das palavras.

O mesmo ocorre com a criança **C033ACA**, quando a criança percebe a “salada” de sons que fizera para produzir determinada palavra, conforme se lê nos trechos 20, 22 e 24.

[35]

C033ACA

19. P: Muito bem. +Aí você continua o texto... você não corrigiu nada... só tem uma coisinha que você corrigiu aqui na parte de trás do texto, oh:...XX você riscou?

20. C: Aqui eu ia fazer um D, aí depois pensava que era um T.
21. P: Ah, você ia fazer um T ou um D?
22. C: Eu ia fazer um D, só que depois botei um T.
23. P: Mas você escreveu PARA. Tá vendo? Se você fosse colocar um D, aí seria DARA, não era?
+mas você colocou um P... PARA...
24. C: quando eu ia fazer um D+ aí +antes eu ia fazer um T, só que quando eu fui fazer o P, eu também pensei em botar aqui em cima, aí eu fiz assim...

Interessante é que algumas das crianças, como a **C023ACB**, ao fazerem uso das *atividades metafonológicas*, lançaram mão do apoio na fala para empreender uma resposta acerca de suas hipóteses. Esta criança abaixo, em voz alta, chegou à conclusão de que a troca de som que ela havia cometido, de fato, prejudicaria sua escrita e não teria sentido para o que gostaria de dizer, na verdade, estaria escrevendo algo fora de seu vocabulário. Neste caso, a verbalização ou “testatagem sonora” pela criança confirmou seu ato de refletir sobre algo, conforme se vê nos trechos 71 e 74.

[36]

C023ACB

66. P: E aqui o que foi?
67. C: É que eu risquei pra botar um T.
68. P: E o que era que tinha antes?
69. C: um H.
70. P: E aí, ia ter sentido se colocasse um H aí?
71. C: hãõ gande... (pensando em voz alta)
72. P: ia?
73. P: Não, né?
74. C: É, não ia ter.

Das vinte e quatro crianças entrevistadas, uma boa parte delas deram mostras de que estão em período de transição entre o que Gombert (1999) chama de *primeiro nível*

para o *segundo nível* do desenvolvimento metalinguístico infantil, quando percebemos que novas formas e funções surgem na evolução linguística da criança para melhor aplicar os conhecimentos linguísticos já estocados em sua memória. Neste período, conforme já mencionamos, é crucial um trabalho sistemático com o sistema fonológico da língua para que as barreiras encontradas pelo aprendiz sejam superadas mais rapidamente e para que ele possa autoregular sua aprendizagem, para, a partir daí, relacionar-se com os outros sistemas da língua.

No entanto, uma questão bastante debatida neste quadro da aprendizagem da língua pela criança e que é relevante para o desenvolvimento metalinguístico infantil diz respeito ao fato de como o sistema fonológico é adquirido pelo aprendiz e qual a sua relação com o domínio da escrita.

Segundo Corrêa (2001), que trata a aquisição do sistema fonológico enquanto consciência fonológica, há duas hipóteses antagônicas que abrangem o tema. Uma delas diz que o desenvolvimento da consciência fonológica é anterior à alfabetização, significando que, neste caso, a consciência fonológica poderia ser tomada como preditora do sucesso das crianças no aprendizado de leitura e de escrita, e a outra hipótese afirma que o desenvolvimento desta consciência é consequência da alfabetização. Para a segunda hipótese, é pelo fato de aprendermos a ler e a escrever num sistema alfabético que se desenvolvem, em cada sujeito, as competências de análise fonológica.

Gombert (op.cit) não discute em seu trabalho como este sistema é estocado na memória da criança, mas parece concordar com Corrêa (op.cit) quando a autora defende a hipótese da causalidade recíproca, em que se tem a natureza multidimensional da consciência fonológica. Para a autora, “é possível que certo grau de consciência fonológica seja necessário à alfabetização e que alfabetização seja ela mesma responsável pelo desenvolvimento ulterior de determinadas competências de análise fonológica (p.53)”. Se

assim o for, então devemos considerar que as atividades metalinguísticas no campo fonológico são fruto de intenso trabalho da criança com o sistema linguístico adquirido dentro e fora do ambiente escolar.

Os exemplos [37] e [38], que representam dados inferenciais do *corpus 2*, e o exemplo [39], dados textuais do *corpus 1*, representam muito bem como as atividades metalinguísticas de ordem fonológica foram empregadas pelos aprendizes da língua.

[37]

C093GOM

38. P: Você colocou TEM?

39. C: Eu botei TAO...

40. P: E o que era que você queria colocar?

41. C: *Tão grande.*

42. P: E por que que você corrigiu?

43. C: Tava errado.

44. P: Tava errado, né, esse nome; não tinha essas letras não... (...) e aqui no final, olha, ...e essa boca tão grande? *É pra te comer...*

45. C: Eu botei aqui ADA...

46. P: E que palavra era essa que você ia escrever?

47. C: *...melhor.*

48. P: E o que é que você errou aí?

49. C: É que no L eu botei um H.

50. P: Aaah, e se colocasse o L ficava errado?

51. C: Sim (confirmando com a cabeça)

52. P: Por quê?

53. C: Se eu botasse o H e depois botasse o L, ficava ao contrário... eu tinha que botar o L e depois o H.

54. P: ?? Porque isso daí forma outra som, né. Muito bem... está de parabéns. Fim da entrevista.

[38]

C053CVL

9. P: Olhe aqui, você também consertou bem aqui, ô! (mostrando no texto) + Cha+péu.
 10. P: Por que foi que você consertou bem aqui?
 11. C: É porque eu ia botar um C
 12. P: E chapéu você achou que era com X... você colocou com C, mas consertou pra X. Mas pra quê você consertou pra X?
 13. C: Porque eu achei que era o certo.

[39]



023033

2.2.1.2. Revelações metalinguísticas no sistema morfossintático da língua

Não foi apenas o sistema fonológico que nos deu provas das representações do desenvolvimento metalinguístico infantil. Como se sabe, o aprendiz precisa jogar, ao longo do desenvolvimento linguístico, com outras competências metalinguísticas para efetivar seus eventos comunicativos.

Também o sistema morfossintático foi alvo de diferentes atividades metalinguísticas. As tomadas reflexivas gramaticais, envolvendo os nomes, os verbos e os conectivos da língua efetivaram-se, segundo a seção 4.1.2., a partir de diferentes ações, e conforme a seção, 3.7. e 3.7.1, materializadas por meio de diversas operações e suboperações linguísticas. Assim, por exemplo, uma atividade metalinguística operada no sistema morfossintático da língua pôde ser realizado como atenção à flexão de gênero e de número de um nome numa oração, fazendo-se uso de uma operação de substituição, subtração ou a de adição.

Nos exemplos [40], [41] e [42], transcrições das entrevistas com a criança C173MLA, podemos flagrar a atenção a estes aspectos da língua.

[40]

C173MLA

1. P: (...)Aqui na história da Chapeuzinho, quando você fez lá na sala, teve alguma parte assim que você achou mais difícil
2. C: Foi XX da vovó que eu não botei o acento.
3. P: Ah, e por que é importante botar o acento?
4. C: Não, é porque é assim, pra saber, né, se é VOVÓ ou VOVÔ.
5. P: Ah, muito bem! Por que? Têm uns acentos diferentes, é, pra vovó e pra vovô?
6. C: É. O VOVÔ tem "chapeuzinho", né, + e a vovó, um pontinho.

O exemplo acima se configura como uma atenção da criança aos diferentes sinais de acentuação da língua. Quando lhe perguntamos sobre a dificuldade que tivera ao escrever a história, a criança manifestou sua opinião ressaltando o fato de ter que acentuar a palavra *vovó*. Ela parece já compreender que no sistema linguístico alguns acentos são diferenciais, marcam e atribuem diferentes funções e significados às palavras que os recebem. Na palavra que gostaria de escrever, ela percebeu que se colocasse um acento errado, isso comprometeria a narrativa, que não tem a figura masculina do avô. Inclusive em seu texto escrito, a criança achou por bem não acentuar a palavra para não causar maiores danos ao texto, sem dúvida, uma estratégia singular, pois não seria designado nenhum, nem outro sexo do personagem, o leitor é que deveria acessar a figura da vovozinha ao ler o texto. Mas mesmo a criança não tendo acentuado a palavra, em sua entrevista ela verbaliza a diferença de uso dos acentos circunflexo e agudo na palavra em questão, como se lê no trecho 6.

No exemplo que segue, [41], duas situações nos chamaram a atenção quanto ao texto da mesma criança. Nele também são apreendidas atividades metalinguísticas as quais envolvem a natureza morfossintática da língua, quando a criança opera uma ação para corrigir um determinante ligado a um nome a fim de manter a sua concordância. Depois de usar *ume* por *uma*, a criança percebe que tal uso não é possível e que a troca seu uso vai gerar uma “bagunça” em seu texto. *Ume* não existe em seu léxico e lhe causa um estranhamento ter que dizer *ume menina*. Neste caso percebe-se que a criança conhece as regras impostas pela norma, mas parece não possuir uma metalinguagem específica para falar sobre elas.

[41]

C173MLA

9. P: Ah, porque você foi corrigir? + Ah, muito bem. Então vamos ver este daqui, oh.

10. P: *Era uma vez...* aí você colocou alguma coisa e aí você riscou + *uma menina que se chamava*. Por que foi que você riscou bem aqui?
11. C: Não, é porque aqui eu tinha botado o U, o M, e E.
12. P: U, M, E. E isso significa o que?
13. C: Ume.
14. P: E tá correto ou tá errado?
15. C: Tava errado aí eu tive de riscar.
16. P: Pra trocar pelo que?
17. C: Uma.
18. P: Uma. Que aí é uma palavra que existe, né? *Uma menina...* Se você colocasse UME, o que aconteceria?
19. C: Não sei.
20. P: Teria sentido?
21. C: Não é porque. Não teria sentido, ia ficar meio bagunçado.
22. P: (...) tá certo...*que se chamava Chapeuzinho...* e aqui, de novo?! Tá vendo, oh? Que foi aí?
23. C: isso aqui eu tinha botado um V e um A.
24. P: Um V e um A...
25. C: É porque eu tinha botado um V minúsculo.
26. P: Ah, e por que que tinha que ser maiúsculo?
27. C: É porque é assim, o nome dela é Chapeuzinho Vermelho. Se o nome dela é Chapeuzinho Vermelho, tem que ser com letra maiúscula, porque não é nome de XXX como MESA+ a MESA não pode ser com letra maiúscula.
28. P: ?? E o nome dela, porque é uma pessoa, né...
29. C: Tem que ser maiúsculo.
30. P: Tem que ser maiúsculo. Muito bem.

Quanto à segunda situação (trechos 22 a 30), a criança mostrou bastante maestria ao explicar o porquê de o nome *Chapeuzinho* ser escrito com letra maiúscula, e o nome *mesa* ser escrito com letra minúscula. Usando uma metalinguagem específica, a criança apresentou uma regra internalizada em sua memória, certamente de quando estudou a classificação e o uso das classes de palavras da língua. Tal fato lhe permitiu usar,

adequadamente a regra, na medida em que escrevia seu texto. Não se trata aqui apenas de um conhecimento que fora decorado, mas um conhecimento que se somou a vários outros já acumulados e que, agora, com os estímulos exteriores, conforme Gombert (1999), passam a ser tratados enquanto os funcionamentos metalinguísticos já automatizados, portanto, metaprocessos em uso, critério usado pelo autor (op.cit) para inserir as crianças no *terceiro* e no *quarto* nível de desenvolvimento metalinguístico.

No exemplo [42], outra prova da representação metalinguística gramatical refere-se ao cuidado da criança em usar elementos para generalizar ou fazer referência a um conjunto de espécies ou objetos. Em termos de referência, poderíamos pensar que a criança, para não deixar de fora elementos importantes para a narrativa, como é o caso da vovó, do lobo, da Chapeuzinho etc, ao finalizar seu texto, usa a expressão *todo mundo*, em alusão a estes personagens, para não deixar falhas em sua produção. Ao realizar uma operação linguística de subtração ou apagamento, ela entende que a expressão *todo mundo* consegue efetivar seu ato comunicativo, pois não deixa dúvidas de que todos viveram felizes para sempre. Apesar de não possuir uma “explicação” para a força que estes elementos exercem na oração, por tratar-se de elementos responsáveis pela coesão textual, a criança parece entender seu valor.

[42]

C173MLA

97. P: Então, o que é isso aqui? *Todo...*

98. C: É porque é aqui, oh, *pedra todo...* é que aqui eu errei.

99. P: Mas o que era que você queria escrever aqui?

100. C: Não...

101. P: Quem foi que “viveram felizes para sempre”?

102. C: Todo mundo.

103. P: Isso! Muito bem. + E aqui olha, isso aqui, o que foi? Foi essa palavra aqui que você ia

escrever aqui antes?

104. C: XX é assim, oh: no lugar de escrever TODO MUNDO, é que eu não ia escrever isso aqui, aí botei TODO MUNDO.
105. P: Ah, você queria dizer que a vovó e alguém viveram felizes.
106. C: Não. Eu ia botar assim, a vovó e a+não+eu ia botar a vovó aqui (mostrando no texto) e todo mundo viveram felizes para sempre.
107. P: Aí você preferiu botar só TODO MUNDO porque englobava todo mundo? A vovó, a Chapel+todo mundo?
108. C: Todo mundo.
109. P: Todo mundo mesmo, né?
110. C: Todo mundo.
111. P: Ah, muito bem. Gostei.
112. D: 00:11:25.

A seguir, temos o texto da criança C173MLA, o qual serviu de base para análise dos trechos dos exemplos [40], [41] e [42].

[43]

C053CVL

15. P: Aí você diz *o lobo mau entrou*, não foi? ... aí, perceba que bem aqui você escreveu alguma coisa e riscou novamente, e aí tornou a escrever aqui na frente.+ e por que foi que você riscou? Pense aí nesta situação!
16. C:foi porque errei no A...em vez de botar um A e botei um O
17. P: (...) ah sim, e o que foi que você escreveu? MOL?
18. C: Foi (confirmando com a cabeça).
19. P: E o que era que você queira escrever?
20. C: Mal.
21. P: ...aí você riscou. E por que foi importante fazer isso daí?
22. C: Pra não ficar o texto todo +ruim.
23. P: E esta palavra existe? MOL?
24. C: Não (balançando a cabeça)

Diversos outros exemplos poderiam ser aqui apresentados para ilustrar o trabalho metalinguístico das crianças no que se refere à atenção aos aspectos gramaticais da língua. Por se situarem numa faixa etária de muitas dúvidas, hipóteses e descobertas, a partir das análises quantitativa e qualitativa, foi-nos possível flagrar muitas ações linguísticas e metalinguísticas de como estes sujeitos se relacionam com a língua materna e como elas dão conta das ações de linguagem. Ao apresentarmos e discutirmos estas representações, ficou claro que, tanto nos dados inferenciais (entrevistas), quanto nos dados textuais (produção escrita), é possível estudar a dimensão metalinguística da língua. Além da dimensão metalinguística gramatical, pudemos dialogar com outras dimensões, conforme veremos.

2.2.2. Representações metalinguísticas textuais

Ao fazer a análise das categorias gramaticais sobre as quais incidem as atividades metalinguísticas infantis, não pudemos deixar de considerar que elas são estruturas que fazem parte da teia que liga os textos, portanto, os discursos. Com isso pudemos observar que as crianças, enquanto produtoras de textos, têm um conhecimento implícito de que os textos só têm valor se estes elementos estiverem unidos e que eles devem obedecer a certas propriedades para ter sentido.

Nos dados textuais e nos dados inferenciais vimos que muitas crianças mostraram-se atentas aos aspectos da textualidade, manipulando com cuidado as relações de coesão e de coerência textual, além de perceberem que a estrutura do texto deve satisfazer a certas exigências, como ter um começo, um meio e um fim; ser fiel ao que de fato se propõe a dizer (no caso da narrativa, contar a história da Chapeuzinho Vermelho sem ferir seus acontecimentos); obedecer ao discurso direto ou indireto a depender da situação comunicativa; marcar início de frases com letras maiúsculas, dentre outros aspectos.

A criança C063ACVL, exemplo [44], já demonstra ter cuidado com o uso da letra maiúscula ao iniciar novas frases. Apesar de ser apenas um aspecto convencional, a criança sabe que isto compromete a estrutura de seu texto. Mas é interessante observar que esta parece não ser umas das preocupações iniciais da criança quando aprende a manusear a escrita. Suas primeiras preocupações giram em torno das estruturas linguísticas responsáveis pelo fazer textual, como a atenção às palavras, aos verbos, aos elementos coesivos, às flexões etc.

[44]

C063ACVL

2. P: Por exemplo, quando você vem dizendo + *era uma vez...* e bem aqui logo no começo você tem uma dúvida, não foi? Aí fez uma riscadinha lá ... e por que foi que você fez uma riscadinha

aqui?

3. C: sem querer eu me assustei aí...
4. P:??Ah, se assustou?...aí você botou um E(*letra e*) bem grande, não foi?
5. C: sim (confirmando com a cabeça)
6. P: Por que foi importante colocar este E grande aqui?
7. C: Porque é começo de frase.
8. P: Aah, tá certo... aí você diz *era uma vez*... (...)

As crianças são muito fiéis ao que escrevem, principalmente quando se referem a textos que fazem parte de seu dia-a-dia. Os contos infantis geralmente são contados por seus pais, lidos em coleções ou, em tempos atuais, são assistidos em DVD. Embora haja muitas versões para um mesmo conto, depois de assimilados, as crianças seguem seus modelos e passam a divulgá-los segundo as suas impressões e por isso, na escrita, é tão importante apresentar todos os seus detalhes e ter cuidado para que não escapem informações necessárias ao leitor, ou seja, é importante eles estarem sempre “completos”.

[45]

C133KVB

43. P: (...) aqui atrás... E aqui, você escreveu e *viveram felizes para sempre*. Por que você riscou?
44. C: Porque tava faltando mais.
45. P: Faltando o quê?
46. C: ...e o lobo comeu a vovó e o caçador...
47. P: Aaah,a história não terminava aqui. Ainda faltava mais uns detalhes. + Muito bem. E aí?...+ O *caçador tirou a vovó da barriga do lobo e ...aí?*
48. C: *Viveram felizes para sempre*.

No exemplo [45], podemos perceber que a criança C133KVB, no trecho 44, faz uma reflexão quanto ao conteúdo de seu texto e alerta a pesquisadora sobre sua rasura. Ela

rasurou seu texto porque considerou que faltava um detalhe importante antes de findá-lo. Não poderia ter dito que os personagens *viveram felizes para sempre* sem antes mencionar dizer que o lobo havia comido a vovó e que o caçador a havia salvo. Percebe-se, neste caso, que, ao acrescentar esta informação ao texto, a criança tem a intuição de que o texto ficará mais inteligível ao interlocutor. Consideramos, neste caso, que a criança operou uma atividade metatextual, já que ela operou uma ação com o intuito de manipular seu discurso a partir do sistema linguístico para não comprometer a continuidade e o sentido da narrativa.

O mesmo ocorre no exemplo a seguir, exemplo [4], quando a criança C183MSM reflete sobre quem iria ser comido pelo lobo mau. No momento certo, a criança revê o papel exercido por cada personagem da história e sabe que se trocar as ações de qualquer um deles irá prejudicar seu texto, pois mudará o sentido da narrativa, daí dizer que se enganou ao ter trocado *Chapeuzinho* por *vovozinha*. A criança afirmou que não iria deixar a história daquele jeito, porque ficaria errada. Como já dissemos, as crianças demonstram saber que quando se escreve, há sempre um interlocutor e que o entendimento do texto requer que não falem informações, que estas informações não estejam trocadas e que o texto esteja, portanto, desprovido de problemas.

[46]

C183MSM

1. P: (...) A tia deu uma olhada aqui em teu texto e a tia percebeu que você já tem todo um processo de escrita bem perfeito já+e não cometeu problema nenhum aqui...
2. C: Só essa parte aqui.
3. P: E percebi que você deu uma riscadinha bem aqui. Aí a tia não percebeu+por que foi que você riscou aqui, olha?+ Você vem dizendo assim, oh, e a *Chapeuzinho* disse ao lobo+a vovó disse: *pode entrar. E comeu a...?*
4. C: *Chapeuzinho*, mas só que eu “se” enganei.
5. P: Foi? Tu ia dizer na verdade pelo+por que que você se enganou aqui? Qual é o correto na

história?

6. C: É comer a vovozinha.
7. P: Ah, quer dizer que ao invés de você colocar a vovozinha, você colocou a Chapeuzinho. E há tempo você riscou e corrigiu. E por que foi importante fazer esta correção?
8. C: Por que eu não ia deixar desse jeito.
9. P: Era? Ia ter problema se você deixasse desse jeito
10. C: Sim (balançando a cabeça)
11. P: Por quê?
12. C: Porque a história ia ficar errada.

No exemplo [47] também está presente uma marca desta sensibilidade da criança quanto à textualidade de sua história. Não é possível trocar ações exercidas pelos personagens da trama, trecho 44, nem lhe inserir dados inexistentes, trecho 55. A versão da criança, apesar de fugir um pouco da versão apresentada em sala de aula pela pesquisadora, omitiu a cena relacionada ao nariz do lobo. Ao frisar tal detalhe, ela adverte ao leitor quanto às possíveis construções de sentido a partir de “sua” versão da história.

[47]

C213MGS

40. (...) Por que você mudou? Quem foi que chegou primeiro, na verdade?
41. C: O lobo.
42. P: O lobo mau. Então você mudou para *lobo* por quê?
43. P:??Porque tinha escrito Chapeuzinho, né? E por que foi importante mudar isso aí?
44. C: Porque na história tem XX o lobo mau acaba chegando primeiro e aqui tem Chapeuzinho Vermelho.
- (...)
54. P: O lobo, isso. (...) *O lobo já tinha devorado a vovozinha e o lobo se disfarçou...* (continua lendo com a criança). (...) *pra que esse olho tão grande? Pra te olhar melhor. Mas pra que essa...* e aí você escreveu *nariz tão grande?* Aí você riscou por quê?
55. C: Porque na história não tinha nariz não.
56. P: Ah, não tinha nariz não, na história? Aí você trocou por *boca*. Tá certo. Muito bem.

57. P: *...e aí o caçador chegou e matou o lobo.* Muito bem. A história está muito boa e você corrigiu na hora exata...melhorou muito mais o seu texto.

Ainda em relação às reflexões operadas pelas crianças no que dizem respeito ao processamento textual e à estrutura dos textos, um caso nos chamou bastante atenção: parece-nos que, talvez, por causa das amarras impostas pela escola, as crianças têm uma impressão distorcida sobre o que é de fato um texto. De acordo com exemplo [48], ao indagarmos sobre a necessidade de se inserirem mais correções no texto, a criança confirma que poderia, sim, ter corrigido mais coisas no texto, a começar pelo seu tamanho. O texto, na sua concepção, deve ser extenso, grande, porque só assim ele estaria bom e completo.

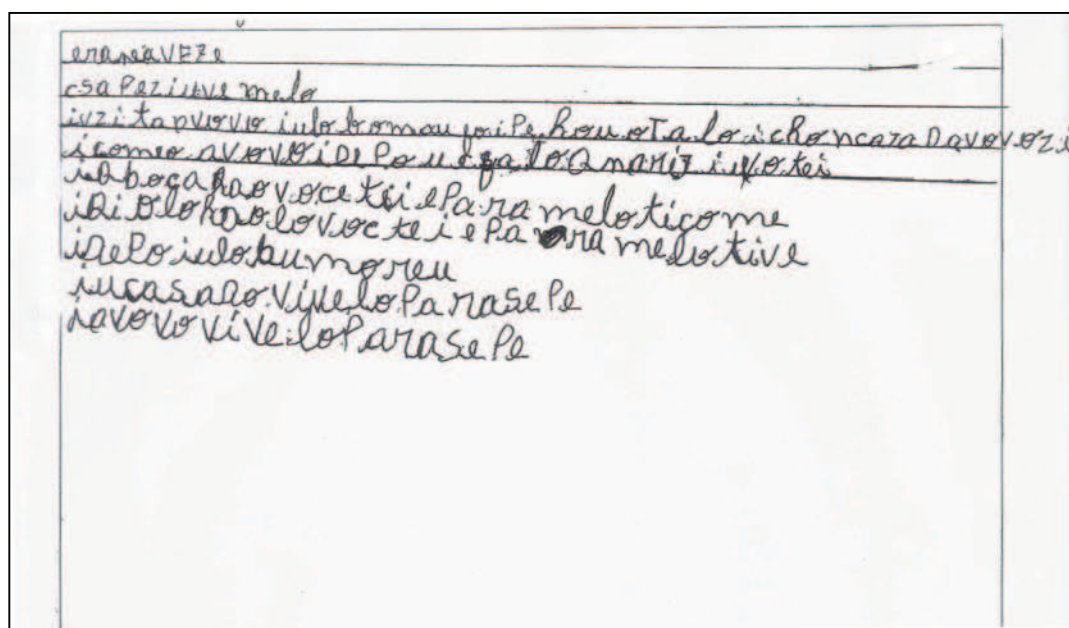
A criança considerou seu texto errado por ser curto. Segundo ela, a história original era longa e com muitos detalhes. Ficou insatisfeito, apesar de termos confirmado que sua história estava correta, e que tinha começo, meio e fim. Esta postura retrata aquilo a que se referiu Fabre (2000) quanto às escritas escolares do tipo padrão, que preconizam textos sem erros, prototípicos, desprovidos, muitas vezes, de valor contextual e discursivo. Na visão da criança, certamente, um texto, para ser bom, deve ser de fato muito comprido, tendo muito o que ler. Isto, muitas vezes, denuncia as práticas escolares que estão atreladas a atividades de mera repetição, atividades mecânicas e artificiais, feitas, sem dúvida, para deixar as crianças ocupadas, “escrevendo”. Mesmo tendo a criança demonstrado uma preocupação com o aspecto da extensão textual, sem dúvida ela já começa a mostrar que é capaz de refletir sobre a validade de serem textos bons. Abaixo da transcrição, apresentamos o texto escrito desta criança.

[48]

C043AGR

16. Eu vi que você escreveu de uma vez só e só aqui você fez uma pequena correçãozinha, não foi?
17. P: E+ se você tivesse de corrigir mais coisas aqui no texto, tu ia corrigir o que?
18. C: Muita coisa, né!
19. P: É? Você acha que ainda precisava corrigir mais coisas aqui?
20. C: Humrum...
21. P: Por exemplo, mostre aí pra tia. O que precisa corrigir mexer aí no teu texto pra melhorar?
22. C: Porque aqui tava errado; eu pensava que era desse tantinho e era muito...
23. P: Aah, tu imaginou que era bem grande, bem extenso+ Não, mas teu texto está certo...
Inclusive aqui no final você diz *e a vozozinha e a Chapelzinho viveram felizes para sempre*.
24. C: É.
25. P: Não importa que ele foi pequeno. O importante foi que você colocou começo, meio e fim. Tá bom? Então, parabéns! O seu texto está muito bom.

Texto escrito por C043AGR



Para Calkins (1989), que considera essencial o trabalho e a compreensão da linguagem das crianças desde cedo, as mudanças que elas fazem em seus textos, além de revelarem diversas de suas reflexões sobre os sistemas linguísticos, representam uma força que impulsiona o seu crescimento textual. Segundo a autora, acrescentar algo ao texto parece ser muito natural da escrita das crianças, podendo isso ser considerado como uma forma primitiva de revisão e, portanto, uma atividade metacognitiva em algum grau. Para a autora, a visão das crianças em relação à escrita tende a mudar, à medida que crescem e se tornam mais experientes como escritoras. Isso ocorre devido ao fato de elas ganharem mais competência e confiança em sua própria escrita e desenvolverem estratégias para realizar suas correções e começarem a internalizar questões que podem emergir a partir do texto. Daí ser tão comum, para essas crianças, o acréscimo de elementos em seus textos que vão desde setas, rabiscos, desenhos e travessões, o acréscimo de letras, sílabas, flexões e outros elementos que demonstram a sua preocupação com a significação textual e que elas se encontram no curso de seu desenvolvimento linguístico e metalinguístico.

2.2.3. Representações metalinguísticas semânticas

Na análise dos dados inferenciais das crianças pudemos perceber que, segundo Gombert (1999), a partir de certo nível ou etapa de seu desenvolvimento, elas conseguem ver a língua escrita como um sistema convencional ou um código arbitrário, apesar de algumas barreiras encontradas durante sua aquisição sistemática, e que diversos elementos de seu sistema devem ser manipulados a fim de garantirem o surgimento de textos. Quando manipulam, jogam e dão conta dos sentidos escondidos nos eventos comunicativos da língua, as crianças estão diante de atividades metasemânticas.

Gombert (op.cit) cita Vygotsky (1934), neste contexto, segundo o qual a criança

começa a ter suas primeiras impressões semânticas quando constrói as relações entre nomes e objetos, bem como as suas referências. Para Vygotsky (op.cit), as crianças, em idade escolar, quando solicitadas a explicarem o porquê dos nomes de objetos, geralmente invocam os atributos destes objetos para falarem de seus nomes. Por exemplo, a vaca é denominada “vaca”, porque tem chifres. E se fosse perguntado às crianças se “vaca” pode ser “tinta”, elas geralmente responderiam que não, pois tinta é para pintar ou escrever e vaca é para dar leite.

Bowey e Tunmer (1984), também citados por Gombert (op.cit), salientam que para as crianças terem consciência do universo semântico das palavras, três requisitos são necessários:

1. a consciência da palavra como uma unidade de linguagem;
2. a consciência da palavra como um elemento fonológico arbitrário;
3. e a compreensão metalinguística das palavras.

De acordo com os postulados do Gombert (op.cit), a partir do momento que as crianças começam a manipular o sistema linguístico e a relacionar seus elementos uns com os outros, ela já está, em certa medida, fazendo uso de sua consciência metasemântica, pois já apresenta os três requisitos citados acima. No entanto, apesar de em certa idade, a criança já ter um conhecimento implícito da língua, apenas gradativamente é que ela vai se inserir no universo das significações mais complexas da linguagem. Daí o autor considerar que esta habilidade é uma das que surgem mais tardiamente na criança, apesar de ele afirmar que o conhecimento metasemântico pode surgir antes dos sete anos de idade.

Concordamos com o autor por já termos atentado para o fato de que, para chegar ao nível da construção textual, a criança obedece a uma hierarquia linguística, fazendo uso dos elementos linguísticos que inicialmente lhe chegam pelas experiências e pela relação com o mundo, por exemplo, os nomes, os verbos, os adjetivos, para, somente depois, ela

começar a relacionar estes elementos e inseri-los em contextos mais gerais que demandam relações semânticas mais complexas, como é o caso das relações metafóricas. À medida que ela vai amadurecendo e travando um diálogo com as situações contextuais e com a escrita, percebemos que seus textos vão ficando mais sofisticados e que neles se escondem muitos discursos.

Assim, preferimos confirmar com o autor que as primeiras atenções das crianças em relação aos elementos da língua configuram-se como os primeiros passos para que elas possam chegar a etapas mais elaboradas dos usos linguísticos. Pensando assim, podemos considerar inicialmente as atividades metasemânticas das crianças não em termos complexos de significação, mas em termos de suas articulações linguísticas com vistas a oferecer ao seu interlocutor, mesmo que minimamente, um entendimento daquilo que escreve.

Se pensarmos nestes parâmetros, veremos que praticamente todas as crianças envolvidas nesta pesquisa têm consciência de que seus textos são construtos linguísticos que estão situados sócio-historicamente e que precisam estar ao alcance de quem por ventura venha a lê-los.

É incontestável que tecer generalizações acerca da aquisição do sistema semântico pela criança é algo perigoso, além de ser uma tarefa árdua, pois este é um terreno fluido. Mas nossas hipóteses baseiam-se, sobretudo, nos usos dos recursos estruturais da língua pelas crianças que nos permitem fazer diversas inferências sobre como os itens gramaticais, lexicais e textuais contribuem para os sentidos apregoados nos textos infantis.

Na análise dos dados inferenciais das crianças, percebemos que elas se mostraram atentas às significações expressas pelo conto, pelo fato de tentarem a qualquer preço manter não só a estrutura, como as ações de cada personagem no desenrolar da história, pois qualquer troca de papéis pode significar um obstáculo ao leitor.

O exemplo abaixo [49], pode, além de apontar para as representações metalinguísticas textuais da criança, ser interpretado, também, como uma peça importante para o fortalecimento dos sentidos do texto. Quando a criança se preocupa em dizer que falta à narrativa a passagem *e o lobo comeu a vovó e o caçador tirou a vovó da barriga do lobo*, na verdade ela intuitivamente percebe que, além de sua narrativa ficar incompleta, ela pode não contribuir para o entendimento textual. O desfecho da história, que geralmente leva o leitor a fazer juízo de valor acerca das ações do lobo e também o leva a se “satisfazer” com a sanção sofrida por ele, na visão da criança, deve estar bem marcado de forma bastante nítida.

[49]

C133KVB

43. P: (...) aqui atrás... E aqui, você escreveu *e viveram felizes para sempre*. Por que você riscou?

44. C: Porque tava faltando mais.

45. P: Faltando o quê?

46. C: ...*e o lobo comeu a vovó e o caçador...*

47. P: Aaah, a história não terminava aqui. Ainda faltava mais uns detalhes. + Muito bem. E aí?...+ O *caçador tirou a vovó da barriga do lobo e ...aí?*

48. C: *Viveram felizes para sempre.*

A partir dessa reflexão, a atitude da criança foi riscar uma oração inteira e inserir os novos elementos que iriam contribuir para a geração de sentidos do interlocutor, conforme mostra o texto escrito da criança.

Texto escrito por C133KVB

chapuzinho Vermelho lava o cabelo para a Vovó
 encontra a ~~Chapuzinho~~ Chapuzinho Vermelho
 pra onde Vovó vai para a casa da ~~Chapuzinho~~
~~Vermelho~~ Vovó. u quem a todos
 para a Vovó a Chapuzinho Vermelho
 quando a Chapuzinho chegou a
 Chapuzinho Vermelho chegou na casa
 da Vovó o lobo gatimela chegou
 e o lobo botou a Vovó no grada roupa
 o lobo si virtiu a si Vovó e quando
 a Chapuzinho chegou na casa da Vovó
 ela dice quiorrelha comprida qui o lobo ~~botou~~
 o gradi qui botou fora gradi e paratissimo

~~é o lobo que comeu a Vovó e a Vovó dor~~
 é o lobo comeu a Vovó é a Vovó dor
 tirou a Vovó da barriga do lobo
 é ~~o lobo~~ viveram feliz para sempre

Apesar de concordarmos que as representações metasemânticas encontraram-se num nível linguístico muito abstrato e de estarmos diante de sujeitos em processo de desenvolvimento linguístico, percebemos que as crianças desta faixa etária conseguem manusear as unidades do sistema da língua, mesmo que consciente ou inconscientemente, demonstrando que a escrita não depende apenas destas estruturas, mas de outros elementos

mais, como o contexto, a cultura, a história e o interlocutor, para que seus textos tenham sentido. Mesmo não sabendo externar as hipóteses acerca das relações semânticas da língua, elas as utilizam em suas práticas linguísticas e as vão aperfeiçoando à medida que vão amadurecendo. Daí não termos “encontrado” tantas marcas deste tipo de reflexões nos dados inferenciais das crianças.

A partir dos dados textuais, em ambos os *corpus*, pudemos inferir que muitos sentidos foram trabalhados pelas crianças para que os textos se efetivassem enquanto práticas linguísticas. Muitos desses sentidos puderam ser percebidos por uma linguagem bastante elaborada pela criança, o que demonstrou que ela é capaz de criar textos coesos e coerentes, dotados de um grande rigor linguístico-discursivo, apesar de alguns deslizes ortográficos, morfossintáticos e estruturais, como os textos que seguem, nos exemplos [50] e [51].

[50]

C183MSM

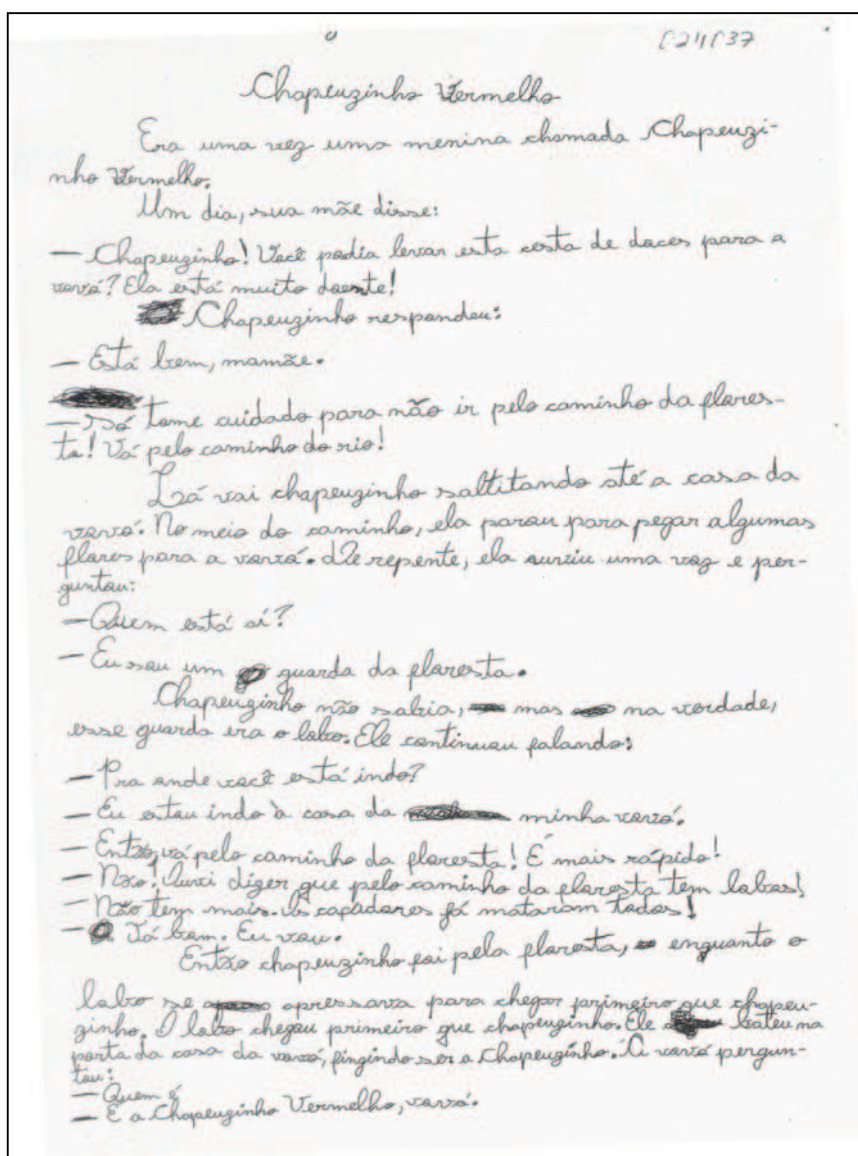
Chapeusinho Vermelho

Era uma vês uma menina chamada Chapeusinho Vermelho e um dia a sua mãe a chamou e disse leve esses dossed pra casa da sua vó e não vá para a floresta e muito pirigoso tabon mamãe pela estrada fora eu vou bem sosinha levando ese dose para vovozina ela mora longe caminho deserto i o lobu mão o passa aqui por perto. O lobo apareceu e disse Chapeusinho a onde você vai eu vo para a casa da minha vó e disse o lobo porque você não vai pela a floresta em disse o lobo não prefiro ir pelo o campo e mais perto agora disse o lobo pela a floresta e mais perto porque não vai por la em Chapeusinho ta bom la la la O lobo chegou primeiro e bateu na porta a vovô disse quenhe e a Chapeusinho disse o lobo a vovô disse pode entra e comeu a vovô e fingiuse a vovô e a chapeusinho abriu a porta e viu que a sua vo esta diferente e ela disse vovô você esta estranha o que aconteceu com você em a vovô respondeu nada minha netinha nossa que olhos enormes você tem e para ti enchegar melhor que orelhas grande você tem e para te ovir melhor que naris grande você tem e para tir cherar melhor que boca enorme você tem – e o lobo disse e para te comer

melho e a chapêusinho gritou e o casador ouviu e matou o lobo tirou a vovô e butou pedras na barriga do lobo e viveram velizes para sempre.

No exemplo acima estamos diante de uma criança que, como outra qualquer, ainda está envolta em muitas hipóteses acerca do sistema linguístico, mas que, com certeza, consegue manipular a língua escrita usando não apenas os elementos importantes para a construção da textualidade, bem como usa um léxico mais sofisticado ao construir seu discurso e, portanto, a significação. Ao usar *prefiro ir, fingiuse (fingiu-se), olhos enormes, ti enchegar (te enxergar), etc*, a criança confere ao seu texto variedade e riqueza lexical.

[51]



- Pode entrar, minha netinha.
 Quando o lobo entrou, ele comeu o carvão; depois se vestiu
 as roupas dela, e esperou o Chapeuzinho. De repente ~~Chapeuzinho~~
 Chapeuzinho bateu no porta e o lobo disse:
 - Pode entrar, minha netinha.
 Chapeuzinho entrou e ~~o~~ lobo comeu Chapeuzinho.
 Minutos depois, ~~um~~ um caçador passou por ali e
 matou o lobo; abriu a barriga dele e tirou os dois de lá.
 A partir daí, Chapeuzinho aprendeu a nunca escutar com
 os olhos de estranhos.

O texto da criança 024037, exemplo [51], que se encontra na mesma faixa etária de todas as crianças da pesquisa, apresenta-nos uma grande riqueza de recursos linguísticos. Ao fazermos a análise do seu conteúdo e de sua estrutura, seremos capazes de afirmar com bastante segurança que esta criança se inseriu muito cedo no mundo da leitura e da escrita, pois ela usa com bastante facilidade os sistemas da língua. Seu texto obedece aos recursos morfossintáticos da língua, na medida em que ela faz a flexão e concordância correta da grande maioria dos elementos de sua superfície; os discursos direto e indireto são marcados, a depender da fala dos personagens, atestando que ela sabe diferenciar as vozes presentes em seu texto; além de sua ortografia e pontuação estarem dentro das exigências da língua padrão. Ainda é possível perceber que a criança apresenta um estilo que denota uma intimidade com o texto e uma necessidade de causar surpresa no leitor ao usar expressões muito bem elaboradas como, as destacadas a seguir:

Chapeuzinho não sabia, mas na verdade, esse guarda era o lobo;

Então Chapeuzinho foi pela floresta, enquanto o lobo se apressava para chegar primeiro que Chapeuzinho;

Minutos depois, um caçador passou por ali...;

A partir daí, Chapeuzinho aprendeu a nunca mais escutar conselhos de estranhos.

A tessitura textual mostra que além de a criança usar muito bem os marcadores discursivos textuais, oferece ao leitor facilidade em acessar os significados presentes no texto.

2.2.4. Representações metalinguísticas discursivo-pragmáticas

Pensando a escrita como lugar de interação social, não podemos deixar de considerar que, quando produzimos textos, estamos inseridos em contextos reais de comunicação, quer a escola queira, ou não, e que nosso ato de escrever está crivado por diversas práticas comunicativas e usos que evidenciam os modos próprios de expressão de cada um de nós. Pensar dessa maneira significa inserir as representações metalinguísticas discursivo-pragmáticas dentro que um quadro geral no qual é possível ao usuário da língua refletir sobre o papel e a função inerentes aos componentes da língua. Mais do que estruturas linguísticas, esses componentes dão voz a diversos eventos comunicativos.

Assim, consideramos que, além das atividades cognitivas, metacognitivas e linguísticas, envolvidas durante a produção de textos, a criança está imersa no contexto histórico da linguagem, em seu uso social, em sua natureza interacional e em sua diversidade interna, ou seja, escrever não envolve apenas um processamento mental, mas é resultado de um conjunto de componentes que conferem ao texto um valor discursivo-pragmático.

Quando analisados qualitativamente, os dados textuais de muitas crianças desta investigação relevaram as diversas necessidades dos aprendizes para deixar claro os possíveis discursos escondidos por trás das falas e das ações das personagens, e isto nos levou a considerá-las enquanto reflexões metalinguísticas no campo discursivo-pragmático da língua, pois a escrita é reveladora de diferentes valores e funções.

Confirmam e são reveladores, neste contexto, os trabalhos de Soares (1998, 2006), que defende uma postura da escola pautada na natureza funcional da escrita em sociedade, e de Fabre (2000) que, a partir de uma abordagem sócio-discursiva, vê os textos não-padrão das crianças pequenas como um terreno fértil para se debater as nuances discursivo-linguísticas de seu desenvolvimento.

De acordo com as autoras, podemos encontrar, na escrita de nossos aprendizes, evidências de reflexões e de tomadas discursivas importantes para a significação, sendo que estas tomadas se concretizam a partir de várias funções e valores atribuídos à escrita.

Podemos dizer que na escrita infantil há a presença de um trabalho ideacional, interpessoal e textual (Halliday, 1975) no qual o sujeito aprendiz percorre caminhos rumo a sentidos esperados por suas necessidades comunicativas e discursivas em determinados contextos. Apesar de ser marcada por rasuras, o que leva a impressões negativas, a escrita não-padrão da criança, por exemplo, apresenta temáticas e contextos vivos de seu dia-a-dia, representando a linguagem uma ferramenta essencial para lidar com estes discursos. O que muitas vezes é visto como erro, ou como falha inaceitável, tem na verdade muitas motivações escondidas. Na visão de Gombert (1999), o sujeito não precisa saber um conjunto de regras linguísticas para produzir textos, na verdade, mesmo em meio a erros, ele faz uso de outras ferramentas, como as regras sociais e culturais, para produzir e dar sentido às suas mensagens. Entender e refletir sobre isso implicaria em acessar aspectos cognitivos, linguísticos e sociais da língua para conduzir a interação verbal, o que se configuraria como uma atividade metadiscursivo-pragmática.

Tomemos, por exemplo, a passagem do texto da criança C163LGV que, mesmo sabendo das características e dos acontecimentos da história da *Chapeuzinho Vermelho*, e, portanto, das exigências da escola, preferiu modificá-la para expressar particularidades

discursivas do seu dia a dia.

[52]

C163LGV

Era uvez uma meninachamada chapélsinho vermelho o lobo mal foi preso e ou outro atacou com um machado e toldo os fois foi preso e a chapélsinho ficou com o delegado na mesa conversando sobre o que aconteceu a chapélsinho ligou para a casa da vovó a tendeu ela de asi que você não var pela a floresta por que la tem lobo mal (...).

Neste exemplo, percebemos que discursos se imbricam evidenciando ou a realidade dos desenhos animados, os quais são alvo da atenção das crianças quase todos os dias, ou fatos veiculadas em programas policiais que, desde cedo, também estão presentes na vida das crianças por meio da mídia. Aqui fica claro que a escrita não está a serviço da avaliação do professor, que se interessa pelos aspectos estruturais da língua e com uma linguagem descontextualizada e artificial, mas tem uma função específica de mostrar a finalidade de algumas personagens da vida real: o delegado, por exemplo, é a pessoa responsável pela ordem e pela lei, cabe a ele intervir em questões relacionadas à violência, a roubos etc. A escrita da criança, neste caso, apresenta um valor, sobretudo, informativo, pois mostra ao leitor de seu texto certos papéis exercidos na sociedade. Temos aqui a escrita sendo objeto e ao mesmo tempo meio de reflexões discursivas. Mesmo que a criança tenha se apoiado em uma versão “modernizada” da história, ele preferiu usá-la em detrimento da versão original, certamente por esta mostrar informações mais “úteis”. Ao servir como meio de esclarecer ao leitor certos papéis em sociedade, o componente pragmático da escrita desta criança se insurge.

No entanto, é preciso frisar que, pelo próprio processo de desenvolvimento linguístico e metalinguístico ser complexo, nem todos as crianças se mostraram atentas às

funções que a escrita pode exercer em sociedade enquanto meio para deixar emergir uma infinidade de discursos a partir de suas reflexões. Como muitas ainda estão atreladas aos discursos que a escola quer, a maioria das crianças preferiu manter a estrutura prototípica do conto sem fazer maiores interferências na narrativa, o que confirma um ensino pautado na representatividade da língua e que é tão forçoso aos aprendizes.

Em ambos os dados, os da escola pública e os da escola particular, foi possível notar obediência aos parâmetros exigidos pela escola quanto ao processo de produção textual. No entanto, podemos perceber que, mesmo estando diante de uma escrita considerada pela escola como padrão, já que era um texto para ser entregue à pesquisadora, muitas crianças inseriram novos elementos em seus textos com o intuito de expressar novas significações a seus contos.

Geralmente as crianças de classe média alta têm acesso a livros, a jornais, a revistas, a meios eletrônicos, ouvem histórias, portanto, têm acesso a mais informações do que as crianças de classes menos favorecidas e entendem com que função devem usar a língua na escola e, ao fazer o discurso que a escola quer, respondem com um determinado discurso, marcado por determinadas funções, parecendo serem mais seguras no que dizem, mas em alguns casos, deixam marcas de seus próprios discursos e de novas funções atribuídas à escrita, como vemos nos exemplos [53] e [54]:

[53]

024037

[...] Minutos depois, um caçador passou por ali e matou o lobo, abriu a barriga dele e tirou as duas de lá. A partir daí, Chapeuzinho aprendeu a nunca escutar conselhos de estranhos.

[54]

023042

Essa menina se chamava chapeuzinho vermelho. Esqueci de dizer que a mãe de chapeuzinho disse para ela que não era para ela conversar com ninguém.

Nestas passagens, a escrita parece ter sido usada com a função de alertar aos leitores, sobretudo o infantil, de que em sociedade algumas regras devem ser seguidas a fim de que as pessoas não se exponham e entendam sobre os perigos do dia a dia. As crianças da escola privada, apesar de estarem diante de um texto narrativo, usaram com bastante maestria este espaço para esclarecer discursos assimilados em casa, que são essenciais na formação de sujeitos interativos. Neste caso a escrita tem mais do que um valor formal ou estrutural, ela serve de alerta aos leitores.

Ainda é possível detectar nos textos das crianças outras reflexões acerca dos usos linguístico-textuais. Nas transcrições [55], [56] e [57], as escritas das crianças reforçam contextos vivos de seus convívios com os adultos. Nelas os discursos que emergem são discursos reveladores daquilo que é comum a muitas crianças durante a infância: o prazer por guloseimas. As crianças se apropriam do momento da narrativa em que a mãe de Chapeuzinho lhe pede para levar uns biscoitinhos e um pote de manteiga para a vovó e apresentam outros alimentos tão gostosos quanto esses para incrementar seus textos e marcar suas preferências. Também não perdem a continuidade da narrativa e acabam dando uma função específica à sua escrita que é a de revelar contextos sócio-interativos de suas vidas e o trabalho com conceitos e referentes do universo infantil.

[55]

012044

Num dia lindo a sua mãe disse chapeuzinho vermelho vá levar alguns doces como geleia doce brigadeiro um bedaso de bolo um pudim etc. tudo bem respondeu chapeuzinho [...]

[56]

012040

Chapeuzinho Vermelho era uma menina bonita um dia sua mãe lê chamou e dise sua vovó ta muto doente gostaria que você poderia leva ese pote de geléia e ese pão com requeijão e esa maisena mas va para [...]

[57]

024041

- eu estava preocupada com voce filha a mãe dela feis um bolo de chocolate com cubertuta de chocolate ela comeu com a mãe dela comeu o bolo com o bolo no outro dia ela foi brica la na casa da vovo a vovo feis um cafe da mãe dela foi tanbei para vovo [...]

Podemos também inferir, pelas marcas deixadas em seus textos, momentos nos quais a criança 024042 faz uso de valores expressivos da língua para revelar opiniões. Ao desenvolver seu texto, a criança atravessa o discurso da narrativa com o seu próprio discurso e tece um comentário bastante interessante quanto à atitude de Chapeuzinho. A seu ver, Chapeuzinho agiu de maneira inocente, ou até inseqüente, ao entrar na casa da vovó. Parece que esta criança já entende muito bem sobre as possibilidades da língua e, ao inserir entre parênteses seu comentário, revela um discurso em que já é possível perceber nuances de discursos argumentativos próprios. Neste caso, a escrita tem a função de assegurar o juízo de valor da criança em relação ao contexto no qual se insere, e o valor que a escrita tem é o de assegurar que sua intervenção seja compreendida, o que demonstra nuances de suas reflexões face ao discurso.

[58]

024042

[...] Quando ela bateu na porta, o lobo disse:

- Entre!

Chapeuzinho (de besta), entrou. [...] Por sorte, passou um caçador que matou o lobo, e tirou a chapeuzinho e a vó lá de dentro da barriga dele. Aí todos lancharam a merenda da vovó. menos o lobo.

Ainda podemos perceber que essa mesma necessidade de expressar uma opinião acerca da postura de Chapeuzinho se manifesta quando a criança resolve deixar de fora o lobo mau na hora do lanche. Sem dúvida, uma prova de que a escrita infantil tem realmente muitas facetas.

Na visão de Bakhtin (1992, 1997), o texto escrito, enquanto ação com sentido, constitui uma forma de relação dialógica que transcende às meras relações linguísticas, pois implica em jogos interativos, e há uma proposta de compreensão que exige resposta. Assim, na concepção do autor, essa relação tem importância especial e está presente logo nas primeiras fases da evolução do homem, ou seja, desde o início de seu desenvolvimento intelectual. O aprendiz, ao produzir e assimilar textos, demonstra que está imerso em uma rede de outros textos e que seu fazer textual depende dos usos e reflexões que faz dos elementos desta rede.

Já no trecho da entrevista da criança C243TRS, exemplo [59], podemos perceber que além dos discursos que podem emergir da escrita infantil, a criança parece ter consciência de que os textos, estejam eles presentes em desenhos animados, em filmes, na escola, etc., são ferramentas importantes para que elas se insiram no mundo letrado. Quando perguntamos à criança que tipos de textos ela mais gostava de escrever, apresentou tranquilamente à pesquisadora suas preferências, e explicou o porquê. É óbvio que também estão escondidas no discurso da criança as exigências da escola, que tanto privilegia a

escrita e seus aspectos estruturais e formais. Mas a criança parece entender que não são apenas os textos escolares que lhe possibilitam aprender a ler e a escrever. Ela compreende que pode chegar a uma gama de situações e aventuras pela escrita sem precisar atrelar-se aos modelos escolares.

A criança mostra uma certa perícia com o sistema linguístico quando afirma que na história havia “palavras fáceis de encontrar”, e ao opinar que gosta de escrever diversos tipos de textos, ela vê a prática de escrever como rica em possibilidades discursivas, vendo os textos principalmente como responsáveis pelo sucesso em sua alfabetização.

[59]

C243TRS

1. P (...) Quando a tia solicitou para escrever este texto, tu achou difícil?
2. C: Não.
3. P: Por quê?
4. C: Porque tinha palavras fáceis de se encontrar.
5. P: (...) Então tu gosta de escrever, não gosta?+ E que tipos de coisas você gosta de escrever mais? Que tipos de outros textos você gosta de escrever mais?
6. C: Bat Girl+assim+filmes+filmes+legal que são muito interessantes na minha vida que eu aprenda a ler e a escrever.

Uma outra marca reflexiva encontrada na análise dos dados inferenciais diz respeito à concepção que algumas crianças têm sobre a aquisição da escrita, não se configurando, necessariamente este caso, como uma reflexão gerada a partir da consciência metacognitiva das estruturas linguísticas em si, mas sobre como e quando estas estruturas são adquiridas no curso do desenvolvimento. De um jeito ou de outro, a criança tem consciência de que um dia ela assimilará e poderá manipular a língua materna. É o que percebemos, de acordo com o exemplo [61], na fala da criança ao ser indagada sobre suas

dificuldades ao escrever o texto solicitado.

[60]

C073EFB

1. P (...) Quando a tia pediu pra você escrever a historinha lá na sala, você achou difícil?
2. C: Mais ou menos.
3. P: Por que?
4. C: Porque a história é muito grande.
5. P: Ah , a história é longa. Mas deu pra escrever?
6. C: Deu..fiz dum lado e do outro.
7. P: (...) Aqui em relação à história da Chapeuzinho Vermelho, qual foi assim a parte mais difícil que você achou de escrever?
8. C: Foi quando o lobo mau perguntou à Chapeuzinho *o que tem dentro dessa+dessa...*
9. P: Cesta...
10. P: E por que você achou difícil escrever isso?
11. C: é que tem uma letra aqui+ que é muita+...
12. P: ??Tem umas letras mais difíceis, né?
13. C: É.
14. P: Onde, aqui no texto, tu poderia dizer onde tá isso que tu achou mais difícil?
15. C: (Aponta no texto).
16. P: Aaah, bem aqui, né? Olha aqui como está XXX +*Aí o lobo...encontrou o lobo mau.* (lendo com a criança).
17. C: *...perguntou o que tem aí nessa cestinha* (lendo sozinho).
18. P: Certo. E aí, o que é bem aí que tu teve dificuldade? No jeito de escrever...Você disse que tem umas letrinhas difíceis de escrever, por que?
19. C: Foi o...esse E aqui, esse +esse BRI, e o+ e o+e o...
20. P: AL? Ah, muito bem.... Que palavra é essa aqui?
21. C: *Obrigado.*
22. P: Ah, obrigado. Você achou difícil escrever OBRIGADO, foi isso?
23. C: OBRIGADO E RESPONDEU.
24. P: Por que?
25. C: Por que tem essas letras aqui que são de alunos grandes + RESPONDEU E OB+OB...
26. P: AH, quer dizer que essas letras aqui são de alunos grandes, alunos que já sabem?

27. C: É.

28. P: E você não sabia? Mas...

29. C: Eu já sabia!

30. P: Mas, pois é+ você já sabia, então significa que você já aprendeu. Muito bem

No trecho, podemos ver que a criança reflete sobre suas dificuldades ortográficas ao produzir seu texto, mas, apesar de afirmar que já sabia lidar com estas barreiras, ela acaba por afirmar também que aquelas letras são letras de alunos grandes, ou seja, alunos que, a seu ver, já possuem ampla experiência com a escrita e, portanto, não cometem erros. Essa visão equivocada da criança leva-nos, mais uma vez a perceber que as crianças reproduzem o discurso da escola tradicional que defende a supremacia da norma padrão e nega outras linguagens possíveis do currículo do aluno (Cf. Fabre, 2000). Para a criança, ela um dia alcançará o mesmo estatuto das crianças grandes se seguir e usar os parâmetros pelos quais a escola se guia, caso contrário, estará fadada a ser uma péssima aluna. E esta é a realidade de muitas de nossas crianças.

Por último, é possível firmarmos outros tipos de reflexão feitas pelas crianças ao se colocarem como produtoras de textos. No exemplo [61], para a criança, o ato de escrever é algo muito importante. O leitor deve ter uma boa impressão de seu texto, por isso, não apenas o aspecto visual, como também o conteúdo, devem cuidadosamente ser aperfeiçoados, por isso é tão necessário corrigir sempre. Apesar de, em sua fala, mostrar a necessidade de escrever “mais bonito”, como uma provável exigência pessoal, devido a uma caligrafia insuficiente, devido às marcas deixadas em seu texto, a criança parece entender que este pequeno aspecto pode influenciar de algum modo a leitura de seu interlocutor.

[61]

C233PJO

1. P: (...) bom, a tia foi aqui olhar teu texto, analisar... a tia percebeu que tu riscou umas coisinhas aqui e ali.
2. C: É que eu errei.
3. P: Que errou? E isso significa o que, que tu queria fazer o que no texto?
4. C: Não é porque eu queria escrever mais bonito.
5. P: (...) mais bonito? Tá certo. +A tia percebeu que tu começou...
6. C: Aí eu não sabia, aí escrevi o nome do título aqui.
7. P: Aaah, aqui em cima é o título, ou aqui?
8. C: Era aqui, só que eu botei aqui em cima.
9. P: Era esse de baixo riscado, aí você passou lá pra cima.+Tá certo...aí a tia viu que você começou escrevendo *era uma vez uma menina que tinha um chapéu vermelho...* pra casa da vovó. *Ele chegou ...* aí você riscou bem aqui. Por quê?
10. C: Errei aí, escrevi em baixo.
11. P: E o que era isso aqui que tu tinha escrito?
12. C: Não, eu escrevi uma coisa que pensei, era doida.
13. P: E o que era essa coisa doida?
14. C: Eu não sei.

Escrever significa empreender um diálogo com quem vai ler o texto, daí não dizer coisas “doidas” ao escrever, mesmo que não se tenha explicações para estruturas ou discursos que comprometem a superfície textual. Melhor mesmo é deixar de lados tais obstáculos e rever os aspectos a serem melhorados. A partir desta postura é que temos textos crivados de evidências das habilidades metalinguísticas infantis, ora visíveis, ora implícitas.

CAPÍTULO III
CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO 3

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minutos depois, um caçador passou por ali e matou o lobo, abriu a barriga dele e tirou as duas de lá. A partir daí, Chapeuzinho aprendeu a nunca escutar conselhos de estranhos.
024037

e

[...] todomundo viverao felizepara sempre.
C173MLA

3.1. E agora, há o que concluir?

É possível tecer considerações finais, quando estamos tratando de fenômenos relacionados ao desenvolvimento linguístico e metalinguístico infantil? Parece que não.

Quando o foco de uma pesquisa refere-se à linguagem infantil, parece de fato ser impossível delinear os passos seguros em uma superfície plana e lisa, principalmente dentro de um arcabouço teórico tão amplo como o que deu asas a esta investigação.

A relação linguagem e cognição e suas ligações com a aquisição, processamento e desenvolvimento da língua materna é sem dúvida um campo bastante complexo e instigador. Ao emprendermos uma pesquisa cujo objeto principal situa-se neste universo, entendemos o porquê de ser ainda tão urgente um debate amplo sobre como a criança se relaciona com a língua e sobre que intervenções seriam pertinentes para que ela logre sucesso na aprendizagem da escrita.

A análise linguístico-descritiva do que conceituamos de atividades metalinguísticas infantis apontou para questões essenciais no quadro do processamento da língua escrita pela criança, sendo que para várias indagações obtivemos respostas e, para outras, novas questões se insurgiram.

Uma delas diz respeito ao fato de termos confirmado, a partir dos dados textuais e dos dados inferenciais infantis, ou seja, suas verbalizações, que a maioria do que foi modificado ou reelaborado nos textos das crianças se configurou como reflexões sobre a língua e culminou no que chamamos de *atividades metalinguísticas infantis*.

Segundo os modelos de desenvolvimento linguístico e metalinguístico infantil, que serviram de aporte à este trabalho, a criança percorre algumas etapas no curso da aprendizagem do sistema linguístico e do desenvolvimento cognitivo para chegar a um nível de automação e de ações deliberadas, no que se refere a seus conhecimentos, e isso representaria o surgimento das habilidades metacognitivas propriamente ditas. A atividade metalinguística, aqui vista como uma das possíveis metacognições do aprendiz, foi perceptível dentro dos parâmetros sugeridos por Gombert (1999), que considera o terceiro e o quarto nível do modelo de desenvolvimento metalinguístico infantil enquanto marcos importantes da aprendizagem da língua, tanto em termos procedurais, como em termos declarativos. Procedurais pelo fato de a reflexão metalinguística estar associada à capacidade de controlar e de planejar os processos linguísticos; e declarativos, por haver, por parte do sujeito, uma reflexão sobre a linguagem, sua utilização e seu funcionamento.

Mas, assim como o autor, consideramos que também no primeiro e segundo nível do desenvolvimento metalinguístico infantil é possível perceber nuances das habilidades metacognitivas das crianças ao manipular a língua escrita. Os erros, que neste período de escolaridade costumam ser considerados barreiras para a aprendizagem, são provas positivas do processo reflexivo da criança, que cumprem papel determinante para elas avançarem para a etapa de articulação e de internalização dos conhecimentos linguísticos e, em seguida, passarem para a automação de importantes metaprocessos envolvidos no processamento da língua.

Ao analisarmos, assim, os três elementos principais envolvidos na estruturação

linguística dos textos, os *nomes*, os *verbos* e os *conectivos*, vimos, levando em conta as pistas e as evidências que as próprias estruturas apresentaram, que a escrita infantil é fortemente marcada por um universo metalinguístico e que tal fato também fica atestado na fala das crianças, quando indagadas sobre os fenômenos linguísticos, apesar de muitas vezes elas não possuírem uma metalinguagem específica para expressar tais fenômenos. Como afirmamos reiteradamente, as crianças desde cedo possuem um conhecimento tácito da língua, e isso lhes possibilita refletir sobre a língua em uso.

Sendo assim, a partir da análise quantitativa, pudemos inferir que, como os *nomes*, os *verbos* e os *conectivos* são as primeiras estruturas assimiladas pelas crianças para efetivarem seus usos linguísticos, também foram nelas detectadas muitas evidências das atividades metalinguísticas infantis. Das três categorias analisadas no *corpus 1*, o *nome* e todos os elementos que exercem seu papel, foi o maior alvo de atenção das crianças, quando precisaram operar alguma ação metalinguística para resolver problemas emergentes no texto. Em seguida, apareve o trabalho com os *verbos*; e, depois, com os *conectivos*. Quanto ao *corpus 2*, o quadro se modificou um pouco, pelo próprio caráter idiossincrático da linguagem infantil. Nele predominou a atenção metalinguística voltada para os *nomes*, seguida da atenção para os *conectivos* e, em terceiro lugar aparece a atenção para os *verbos*.

Como tratamos de um fenômeno linguístico, tínhamos consciência de que a predominância das atividades metalinguísticas aplicadas às três categorias em questão poderia sofrer algumas modificações, e isso se confirmou, pois não há como chegar a conclusões permanentes quando o assunto é o desenvolvimento linguístico e cognitivo do sujeito.

Mesmo tendo havido pequenas mudanças em nossas hipóteses, foi-nos possível confirmar que todas as crianças realizaram alguma estratégia metalinguística em seus

textos com vistas a aperfeiçoá-lo. A partir da análise qualitativa dos dados, pudemos inferir diferentes graus da consciência metalinguística, pois, se para algumas, melhorar seu texto significou apenas manobrar os aspectos grafofônicos da língua, para outras significou ir além das próprias possibilidades estruturais da língua, como vislumbrar discursos e usos da escrita em sociedade.

Assim, a análise qualitativa das ações reflexivas que incidiram nos nomes, nos verbos e nos conectivos das narrativas infantis apontou para um quadro amplo defendido por Gombert (op.cit) acerca das atividades metacognitivas do sujeito em sua relação com os sistemas linguísticos.

Conforme mostramos, a consciência metacognitiva dos aprendizes pôde ser percebida segundo diferentes representações metalinguísticas, como *as representações metafonológicas, as representações metasintáticas, as representações metatextuais, as representações metasemânticas e as representações metapragmáticas*, todas elas atravessadas, muitas vezes, por interesses discursivos, mesmo sendo o gênero em questão, o conto, um texto com características bastante marcadas e uma estrutura prototípica a ser seguida.

Muitas crianças se apropriaram do ato de escrever para mostrar as diferentes funções que a escrita pode apresentar. Como tomaram o processo de produção textual enquanto uma atividade prazerosa, longe dos modelos exigidos pela escola, elas deixaram surgir em seus textos, a partir de sua tessitura e reflexões metalinguísticas, valores discursivo-enunciativos negligenciados pela escola, conforme Fabre (2000), e que representam contextos vivos de cada sujeito.

A leitura e a interpretação dos dados infantis revelou-nos que, de fato, para as crianças, a escrita não é feita só de palavras, daí elas se enveredarem por caminhos tão diversos. As palavras representam, nestes caminhos, meios para que a escrita possa surgir,

mas elas, por si só, não dão conta do ato comunicativo, pois, atrelado a ele, outros componentes são necessários. Manusear as palavras, refletir sobre sua estrutura e vê-la em relação umas com as outras significa tomá-las dentro de um projeto maior, que é a produção discursiva.

Mesmo aquelas crianças que seguiram à risca a narrativa sugerida para escritura puderam se inserir neste projeto, pois, ao intentarem oferecer uma escrita sem erros, a partir de suas ações metalinguísticas, elas objetivaram, sobretudo, uma significação apropriada para os leitores. E esta foi uma das outras questões para as quais obtivemos respostas positivas.

Durante as entrevistas, muitas crianças se preocuparam em dizer que queriam escrever certo ou que consertaram porque estava diferente da história. Nestes casos não se tratou apenas de manter as características e elementos básicos da narrativa, mas de mostrar ao provável interlocutor que sentidos estão escondidos por trás de cada oração, de cada fala das personagens.

A preocupação com a significação textual, visível segundo as reflexões operadas nas estruturas linguísticas, fez-se desde o trabalho com os aspectos gráficos da língua, passando pelos aspectos da estruturação textual, coesão e coerência, continuidade e manutenção da narrativa, discurso direto e indireto, uso adequado de dêiticos, uso dos elementos diacríticos da língua, dentre outros, até chegar-se aos aspectos discursivos e pragmáticos da língua. Como bem observamos, para as crianças, escrever não significa apenas distribuir linearmente as palavras umas após as outras, mas dialogar com diversos aspectos que a língua oferece.

Outra questão levantada no início desta investigação referiu-se ao avanço na escolaridade e sua revelação com o uso das atividades metalinguísticas no processo de produção textual. De acordo com a análise qualitativa do *corpus* 1, que foi coletado

longitudinalmente, percebemos, pelo tratamento dado pelas crianças a cada versão do texto, que suas ações reflexivas tiveram diferentes naturezas e graus à medida que elas se tornaram mais experientes como escritoras. Se na primeira versão do texto muitas delas se preocupavam com os aspectos formais da língua, na quarta versão elas já se ocupavam dos aspectos discursivo-pragmáticos da língua. Mas isso não significa que este é um caminho único o qual podemos generalizar para todas as crianças, pois, assim como identificamos estas características comuns às reflexões metacognitivas de muitas crianças, percebemos também que outros caminhos também foram percorridos por algumas crianças que, muitas vezes, não avançaram em seus metaprocessos, a ponto de não automatizarem os conhecimentos necessários ao funcionamento linguístico.

Referimo-nos ao *corpus* 1, apesar de não termos tido acesso aos dados inferenciais das crianças, por termos tido a oportunidade de acompanhar a evolução textual destas crianças. As postulações e as conclusões a que chegamos deste *corpus* foram resultado de uma análise rigorosa de cada marca deixada pelo aprendiz em seu trabalho reflexivo com a língua. Pautamo-nos, pois, em inferências sobre os próprios recursos estruturais dos textos. Sabemos que investigar a maneira pela qual a criança reflete sobre a língua não significa que possamos chegar a conclusões gerais, pois este é um domínio muito complexo e se trata, conforme dissemos, de um terreno fluido, mas os resultados provisórios a que chegamos são fruto de muitas observações e sugerem um trabalho múltiplo e ao mesmo tempo singular de cada sujeito com a escrita.

Isso nos levou a questionar, no início de nossa investigação, sobre a possibilidade de observar a dimensão metalinguística no processo de aquisição de uma língua. Chegamos à conclusão de que é possível, sim, não só a partir dos dados inferenciais ou das verbalizações dos sujeitos, no processo de escritura, como o fizemos no *corpus* 2, como a partir dos dados textuais escritos que deixam vestígios e marcam pontualmente as

estratégias metacognitivas do aprendiz.

Assim como Gombert (1999) acreditamos que a emergência da competência metalinguística na criança pode se desenvolver desde cedo se a ela for oferecido o contato com as particularidades da língua, como o trabalho com a leitura e com a escrita, sendo que, tal contato seria determinante para que os aprendizes pudessem manifestar diferentes nuances reflexivas, o que contribuiria para níveis de aperfeiçoamento metacognitivo e nas posteriores automações dos conhecimentos.

Reconhecemos que esta não é uma investigação estanque e que há muitos mais mistérios a serem desvendados no universo do desenvolvimento linguístico infantil, pois, para nós, ainda são insuficientes os trabalhos com a linguagem dentro de uma perspectiva metalinguística considerando os vieses aqui arrolados.

Mesmo assim, consideramos pertinente a realização deste trabalho, porque a partir dele, verificamos que, mesmo utilizando em várias atividades de nossa vida diária a nossa metacognição, no domínio da linguagem, o estudo e análise das atividades metalinguísticas do aprendiz para aprender a ler e a escrever não é objeto das aulas de língua materna, o que é lamentável, pois seria um excelente exercício para diagnosticar ou acompanhar o processo e o desenvolvimento linguístico dos aprendizes e para tentar implementar práticas para melhorar ou ampliar seus conhecimentos linguísticos, discursivos e pragmáticos.

Quando nos mencionamos que é lamentável não haver uma atenção aos aspectos metalinguísticos infantis no ensino de língua materna, estamos na verdade fazendo uma denúncia e, ao mesmo tempo, um alerta de que a escola precisa rever a natureza da intervenção do educador face aos usos da língua pelo aprendiz e que precisa entender que refletir sobre a língua é algo muito anterior ao ingresso da criança na escola, e isso ocorre mesmo antes que ela saiba verbalizar suas reflexões.

3. 2. Reflexões metodológicas

Ainda nesse bojo, é importante observarmos que, apesar de, em alguns momentos termos nos deparado com algumas situações inusitadas em nosso levantamento dos dados inferenciais, como antecipação de algumas reflexões dos aprendizes, espaço físico inadequado para a pesquisa, metalinguagem insuficiente de algumas crianças para explicar suas tomadas reflexivas etc, do ponto de vista metodológico a investigação pôde vislumbrar seus objetivos e hipóteses, pois, com os dados textuais foi-nos possível chegarmos às respostas de nossas indagações surgidas durante as verbalizações das crianças. Ora, a grande questão que se colocou neste âmbito, e que já comentamos aqui, diz respeito à validade e à possibilidade da investigação da dimensão metalinguística.

É consenso que ela existe, porém como analisá-la varia de acordo com o olhar de cada estudioso. Se para alguns é suficiente vê-la apenas em seu aspecto linguístico-cognitivo, a nós a dimensão metalinguística associa-se a outros conhecimentos, como o discursivo, o cultural e o pragmático do usuário da língua que são atravessados pelas ações de linguagem (cf. Bronckart, 1999).

Assim, podemos dizer que os modelos de desenvolvimento linguístico infantil aqui apresentados, o de Karmillof-Smith (1993) e o de Jean Émile Gombert (1999), que serviram de suporte para estudo das atividades metalinguísticas infantis, apresentam apenas sugestões de como se processa o desenvolvimento do sujeito. Por optar em si inserirem nos moldes da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística, eles privilegiam o processo enquanto alavanca do desenvolvimento humano, desconsiderando as relações destes processos com os eventos sócio-comunicativos. Como não vislumbramos apenas o processo linguístico em nosso trabalho, precisamos travar um diálogo com estudiosos do Sociointeracionismo que veem o processo e funcionamento linguístico como espaço do qual

emergem discursos e valores, daí considerarmos as postulações de Fabre (2000) que vê este terreno como propício para estudar as tonalidades discursivas infantis.

A partir das sugestões da autora, ficou-nos evidente que muito do que a escola nega, com suas práticas mecânicas e artificiais, poderia servir de base para um trabalho consciente pelo professor para que ele possa oferecer em suas aulas de língua materna um espaço no qual os aprendizes pudessem pensar a língua levando em conta a própria língua. Não estamos sugerindo aqui abolir o ensino de gramática e/ou da norma da sala de aula, mas em trabalhá-la dentro de uma dimensão reflexiva, assim como o sugere Travaglia (2006), para quem a competência comunicativa do aprendiz é um dos objetivos principais da aula de língua portuguesa que o leva a conhecer não apenas a norma padrão da língua, mas também a conhecer a instituição linguística e social que a língua é, e a conhecer como pensar e raciocinar sobre a própria língua, ou seja, conhecer e usar as atividades metalinguísticas nas práticas textuais discursivas.

O trabalho de Antunes (2003), pautado numa abordagem interativa, pode ser bastante revelador, pois ele discute uma realidade grave sobre o trabalho com a escrita, a leitura, a oralidade e a gramática na escola, trazendo algumas implicações pedagógicas de como trabalhar estas modalidades no dia a dia dos aprendizes da língua. Apesar de a autora, em sua obra, não se referir ao trabalho com a dimensão metalinguística, é possível uma abordagem desta natureza para trabalhar os diversos aspectos da língua.

A reflexão nos campos da escrita, da leitura, da oralidade e da gramática cumpre papel determinante para que o aprendiz manipule efetivamente a sua língua materna. Independente da abordagem teórico-metodológica aplicada, se ao aprendiz for dada a chance para que ele aprenda a controlar, a auto-regular e a aplicar seus conhecimentos linguísticos, isto significa que ele fará um bom uso de suas habilidades metacognitivas relacionadas à linguagem. Cumpre ao professor e à escola serem parceiros nesta jornada,

na medida que possibilite ao aprendiz um ensino de língua materna amplo e apropriado para tal objetivo, e no qual possa haver um bom diálogo entre professor e aprendiz para que ambos entendam a dimensão metalinguística da língua.

3. 3. Perspectivas de pesquisas

Por fim, é pertinente confirmarmos que não se esgotam aqui as possibilidades de se estudar o caráter metalinguístico da escrita infantil. Este é um assunto, sem dúvida, merecedor de amplos debates. Esta pesquisa foi apenas um sobrevoo num território ainda em reconhecimento.

Se persistirmos na mesma temática, veremos que vários aspectos podem ser objeto de uma análise descritiva e qualitativa, tanto de cunho experimental, quanto de cunho naturalístico, como, por exemplo, o tratamento da consciência metasemântica do sujeito ao lidar com a língua escrita, aspecto pouco discutido aqui devido à ausência de evidências mais explícitas, pelas próprias limitações das técnicas utilizadas na pesquisa, acreditamos. Entender a construção de sentidos pelo aprendiz, a partir de suas reflexões metalinguísticas, seria, sem dúvida, obter respostas para perguntas relacionadas à própria aquisição da língua materna.

Outro aspecto que mereceria atenção seria tentar entender como as atividades metalinguísticas do sujeito contribuem para o seu processo de desenvolvimento gramatical. O trabalho com este aspecto levaria o pesquisador a investigar como ele constrói e mapeia, segundo suas impressões linguísticas, os laços existentes entre os sistemas da língua para, por exemplo, lidar com as idéias de tempo, modo, aspecto, pessoa, flexão, coordenação, subordinação, dentre muitos outros componentes da gramática de uma língua.

A observação e análise das atividades metalinguísticas do aprendiz, desde cedo, em

termos de buscar entender as suas diversas representações nos sistemas da língua e seus processos cognitivos, textuais e interativos, sem dúvida, podem trazer consequências didáticas imediatas para o ensino. Neste contexto, acreditamos que um trabalho como o nosso pode trazer alguma contribuição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo : Parábola Editorial, 2003.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Autour de la méta-énonciation**. Cédiscor (Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires), n° 7, 1992-1993, Paris: U.F.R. DiFLE-Université de Paris III.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. 2ª edição. São Paulo: Martins fontes, 1997.

BARRERA, S. D. **Linguagem oral e alfabetização: um estudo sobre a variação linguística e consciência metalinguística em crianças da 1ª série do ensino fundamental**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. 2000.

BATES, E. & MACWHINNEY, B. **A functionalist approach to the acquisition of grammar**. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 1987.

BENVENISTE, Émile. **Problèmes de linguistique générale**. tome II, coll. Tel, Paris : Gallimard, ([1970] 1992).

BIALYSTOK, E. Metalinguistic awareness: The development of children's of language. In: PRATT, C. & GARTON, A.F. (Orgs). **Systems of representation in children: Development and use**. New York: Wiley, 1993. p. 211-233.

BLANCHE-BENVENISTE, C. Língua falada e ensino. **Anais do I Encontro Nacional sobre língua falada e Ensino**. Maceió: Universidades Federais de Alagoas, 1994.

BRYANT, P., NUNES, T. & BINDMAN, M. Backward reader's awareness of language: Strengths and weakness. **European Journal of Psychology Education**, 1997, XII, p.357-372.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um**

interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BROW, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In: Weinert, F. E. & KLUVE, R. (Orgs). **Metacognition, motivation and understanding**. Hillsdale, N. Y.: Erlbaum, 1987, p. 1-16.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CAPOVILLA, A. G. S. **Leitura, escrita e consciência fonológica: desenvolvimento, intercorrelações e intervenções**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. 1999.

CARLISLE, J.F. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 2000, 12 (3-4), p.169-190.

CHARTIER, A. M. et al. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHOMSKY, N. **Rules and representations**. New York, Columbia University Press, 1980.

_____. **Aspects de la théorie syntaxique**. Paris : Éditions du Seuil, ([1965] 1971).

CORRÊA, J. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. In: **Psicologia: Teoria e pesquisa**. Jan-Abr, 2004, vol.20, n.1, p. 69-75.

_____. A avaliação da consciência morfossintática na criança. In: **Psicologia: Reflexão e crítica**. 2005, 18 (1), p. 91-97.

CORRÊA, J., SPINILLO, A. & LEITÃO, S. **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CULIOLI, Antoine. La linguistique : de l'empirisme au formel . In **Pour une linguistique**

de l'énonciation. Opérations et représentations, tome 1, Paris : Ophrys, ([1968] 1990).

DAVID, J. Procédés de révision et connaissance metalinguistique dans la réécriture d'un texte en CE1. **Cahier d'Acquisition et de Pathologie du langage**. Paris, 1992, 90: p.21-38.

FABRE-Cols, C. **Apprendre à lire des textes d'enfants**. Bruxelles: De Boeck Duculot & Larcier, S.A. Savoirs en pratique, 2000.

FABRE, C. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. **Études de Linguistique Appliquée**, (62): 1986, Avril-Juin, p. 59-79.

_____. La réécriture dans l'écriture. Le cas des ajouts dans les écrits scolaires. **Études de Linguistique Appliquées**. (68): 1987, p.15-39.

FERREIRO, E. & PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e de escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FIAD, R.S. Operações linguísticas presentes nas reescritas de textos. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, (4): jan. 1991, p.91-97.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. B.(Org). **The nature of intelligence**. Hillsdale, N. Y.:Erlbaum, 1976. p. 231-235.

FLAVELL, J. H.; Miller, P.H. & Miller, S. A. **Desenvolvimento cognitivo**. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Unicamp, 1987.

GARTON, A. & PRATT, C. **Learning to be literate: the development of spoken & written language**. Oxford: Blackwell, 1990.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história**. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

GIVÓN. T. **Syntax and Semantics: Discourse and Syntax**. V.12, Nova York: Academic Press, 1979.

GERALDI, W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOMBERT, J. E. Metaconition, metaliguage and metapragmatics. **International journal of Psychology**, 28 (5), 1993, p.571-580.

GOMBERT, J. E. & COLÉ, P. Activités métalinguistiques, lecture et illetrisme. In : KAIL, M. & FAYOL, M. **L'Acquisition du langage : le langage en développement au-delà de 3 ans**. Presses Universitaires de France, 2000.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. London: Harvester-Wheat sheaf, 1992.

_____. Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. In **Acquisition et interaction en langue étrangère**. n° 8, 1996, p. 41-55.

GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo : Editoa Cultrix, 1979.

GRÉSILLON, A.; LEBRAVE, J. L. Avant-Propos. **Languages**. Paris, (69): 1983, p.5-10.

GUIMARÃES, S. R. K. **Aprendizagem da leitura e da escrita: o papel das habilidades metalinguísticas**. São Paulo: Vetor, 2005.

_____. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita : O papel das habilidades metalinguísticas. In: **Teoria e pesquisa**. Vol. 18, n.3, Set-Dez 2002, p. 247-259.

HALLIDAY. M.A. K. As bases funcionais da linguagem. In: Dascal, Marcelo (org.). **Fundamentos metodológicos da linguística**. São Paulo: Global, 1976.

JAKOBSON, Roman. **Essais de linguistique générale. tome 1 : Les fondations du langage**. Paris : Éditions de minuit, ([1943] 1978).

KAIL, Michele. Acquisition syntaxique et diversité linguistique. In: **L'acquisition du**

langage : le langage en développement au delà de trois ans. Presses Universitaires de France, 2000.

KAMHI, Alan G. Três perspectivas sobre o processamento linguístico: Interacionismo, Modularidade e Holismo. In: **Processos e distúrbios na aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

KARMILOFF-SMITH, Annette. **Beyond modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science.** Cambridge, London: The MIT Press, 1992.

KIM, Jin-Ok. **Étude des verbalisations metalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé em français.** Thèse de Doctorat. (École doctorale 268 Language & Langues)- Université Paris III-Sorbonne Nouvelle, Sorbonne, 2003.

KOCH & MARCUSCHI. L. A. **Processos de referenciação na produção discursiva.** *DELTA*, 14, 1998, p.169-190.

LEVIN, I., RAVID, D. & RAPPORTS, S. Developing morphological awareness and learning to write: a two-way street. In: NUNES, T. (Org.). **Learning to read: An integrated view from research and practice.** Dordrecht: Kluwer, 1999.

MAHONY, D., SINGSON, M. & MANN, V. Reading ability and sensibitivity to morphological relations. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, 2000, 12 (3-4), p.191-218.

MALUF, M. R. **Metalinguagem e aquisição da escrita.** São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2003.

MALUF, M. R & BARRERA, S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 10 (1), 1997, p.125-145.

MARCUSCHI. L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 7ª ed. São Paulo: Cortez: 2007.

MARTÍN, E. & MARCHESI, A. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: COLL, PALCIOS & MARCHESI. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística)- Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1998.

MORROW, Lesley Mandel. El empleo de la re-narración para desarrollar la comprensión. In: MUTH, Dense K. (comp.) **El Ttexto Narrativo – Estrategias para su comprensión**. **Argentina**: Aique G. Editor, 1989.

MUSSALIN, F. & BENTES, A. C.(orgs). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

NELSON, T. **Metacognition**. Needham Heights: Allyn and Bacon, 1992.

NEVES, Maria Helena de M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NOËL, B. **La métacognition**. Paris: Éditions Universitaires, 1991.

NUNES, T., BRYANT, P. & BINDMAN, M. Morphological spelling strategies : Developmental stages and processes. **Developmental Psychology**, 9 (5-6), 1997, p. 427-449.

OLIVEIRA, R. M. L. O. **A retificação em textos infantis**. Dissertação de Mestrado.(Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

OLSON, D. R. A escrita como atividade metalinguística. In: OLSON, D. R. & TORRANCE, N. **Cultura, escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

PERERA, K. “Language acquisition and writing”. In: FLETCHER, P. & GARMAN, M. (1986). **Language acquisition: studies in first language development**. 2^a edition, Cambridge, London. New York. New Rochelle, Melbourne, Sidney: Cambridge University Press. 1986. p. 495-518.

PETIT, J. Le grand cataclysme des corrections: note sur des manuscrits de Green et de Mauriae. **Littérature**, Paris, (28): 1977, p. 40-49.

PONTECORVO, C. & FERREIRO. E Os limites entre as palavras: A segmentação em palavras gráficas. In: E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. R. Moreira & I. G. Hidalgo (Orgs.), **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**: Estudos psicolinguísticos comparativos em

três línguas. São Paulo: Ática, 1996, p. 38-77.

REGO, L. L. B. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. **Temas em Psicologia**, 1, 1993, p. 79-111.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. In: **Psicologia: Reflexão e crítica**, 16(1), 2003, p. 109-116.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2006.

SLOBIN, D.I. **Psycholinguistics**. Scott, Foresman and Co. 1971.

TASCA. M. & POERSCH, J. M. **Suportes linguísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 1986.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2006.

TOMPKINS, G. e MCGREE, L. M. Enseñansa de la repetición como elemento estructurante del cuento. In: MUTH, Dense K. (comp.) **El Ttexto Narrativo – Estrategias para su comprension**. Argentina: Aique G. Editor, 1989.

VAN DIJK, Teun, A. e KINTSCH, Walter. Cognitive Psychology and Discourse: recalling and summarizing stories. In: DRESSLER, W.U. **Reprinted from current trends in Textlinguistic**. New York: De Gruyter, 1977.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANINI, F. G. Aquisição da linguagem e alfabetização. In: TASCA. M. & POERSCH, J. M. **Suportes linguísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 1986.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTAS DE EXPLICITAÇÃO

SÍMBOLOS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES

P: indica pesquisadora;
C: indica criança;
+: indica pausa breve (da pesquisadora ou da criança)
+++: indica pausa longa (criança pensando)
??: indica intervenção da pesquisadora
xxx- indica trecho incompreensível da criança
D: duração da entrevista
EM ITALICO: trechos do texto escrito da criança e lidos pela pesquisadora ou pela criança
GRAFADO EM MAISÚCULO: Referência a letras do alfabeto.

CRIANÇA 1 (C013AKP): houve falha no áudio da entrevista.

CRIANÇA 2 (.wav 18): C023ACB¹

1. P: ... a tia chamou você aqui pra conversar um pouquinho sobre o texto que você escreveu, certo?
2. P: + lembra qual foi o texto que a gente escreveu?
3. C: +++
4. P: qual foi o texto que você escreveu pra tia?
5. C: + foi da vovozinha!
6. P: da vovozinha? Só da vovozinha?
7. C: +++ e da Chapeuzinho Vermelho...
8. P: + aah, sim, Chapeuzinho Vermelho, né? Tá certo, +tu já conhecia esta história da Chapeuzinho Vermelho?
9. C: Não!
10. P: Mentira! É mesmo?!
11. C: é que eu tinha um dvd XXX
12. P: ..perdeu, mas quando a tia contou aqui e todo mundo ajudou, você aprendeu um pouquinho, não aprendeu? E aí escreveu o que pôde, não foi?...tá bom!
13. P: ...mas tu gostas de escrever?
14. C: Gosto.

¹A entrevista desta criança foi transcrita na íntegra mostrando todos os passos da entrevistadora na condução das perguntas. A partir da segunda criança só foram transcritos os dados que se referiram especificamente às explicitações metalinguísticas das crianças, ou seja, ao diálogo sobre as rasuras realizadas no interior do texto.

15. P: Quais são as outras coisas que você gosta de escrever?
16. C: +++ huum
17. P: Que outros textos assim você gosta de escrever?
18. C: +do pica-pau XXX
19. P: Ah, do pica pau, tá certo, muito bem....tá legal
20. C: XXX
21. P: A tia percebeu aqui + e deu uma olhada em teu texto... Tu achou difícil escrever o texto da Chapelzinho?
22. C: achei (balançando a cabeça).
23. P: Por quê?
24. C: Porque eu não sabia direito.
25. P: Porque não sabia todos os detalhes, né? Tá bom, mas mesmo assim tentou e fez ainda um pouco, né, do texto.
26. P: A tia percebeu que você+aqui e acolá fez umas riscadinhas
27. C: porque eu errei um pouquinho
28. P: Por que foi? Pra quê? Quando a gente erra o que a gente faz?
29. C: agente risca...
30. P: Dá umas riscadinhas....pra quê depois?
31. C: Pra fazer do outro lado.
32. P: Fazer do outro lado + Isso significa melhorar o texto+consertar
33. P: Tá bom...
34. C: não sou muito vê coisa de texto, nao.
35. P: Não é muito de escrever, não? Mas é bom escrever, não é? + Mas a tia olhou seu texto e percebeu que você já sabe escrever muitas coisas + já sabe desenvolver a história + dependendo da história, já sabe desenvolver perfeitamente...
36. P: (...) você começou assim: era uma vez a Chapeuzinho Vermelho, né? + ela foi + lembra o que isso aqui?
37. C: XXX
38. P: provavelmente é *foi deixar* ...foi deixar os doces para vovozinha...
39. P: ...vejo que bem aqui (mostrando no texto) você deu uma borradinha + por que você corrigiu aqui um pouquinho?
40. C: Bem aqui?
41. P: É. Bem aí.
42. C: É porque quando eu erro eu passo lápis em cima...
43. P: Ah, você cobre, né, a letrinha e coloca a correta por cima, né? + tá certo.
44. P: ...*foi pelo* ... e aqui? Também? A mesma coisa? ...*pelo caminho mais*...
45. P: Aqui você escreveu uma coisa, e parece que não gostou, escreveu de novo...riscou de novo. O que foi que aconteceu aqui?
46. C: Eu não lembro não.
47. P: Não lembra não?... aí você escreveu lá na frente *longe*, não foi? + mas aqui não parece *longe*(mostrando a rasura)?
48. C: + pra longe
49. P: ...*e longe também*.
50. P: Então, o que foi que você escreveu aí?
51. C: (...) bom, é + eu aqui ia botar o j, ô!, eu + no lugar de botar isso daqui, botei o j.
52. P: ?? Ah, sim, no lugar de botar o g, botou o j.
53. P: E por que foi importante corrigir isto daí, pra ti?
54. C: +++huum
55. P: Por que tu achou legal corrigi isto aí?

56. C: +++huum (rindo)
57. P: Por quê? Pode dizer.
58. P: ?? Porque senao ia ficar o que? e+rado, né. A palavrinha ia ficar errada, né?...Tá bom?
59. P: ...aí...*pelo caminho longe*...e aí...o que é isso?
60. C: Eu não prestei atenção...eu errei e risquei.
61. P: ?? Errou e riscou. Tá bom.
62. P: ... e aí *vovó +pode entrar!* (...)Aqui é a Chapeuzinho que pergunta, é? (...)
63. C: É.
64. P: (...) *vovó, por que esta boca*....
65. C: *tão grande*.
66. P: E aqui o que foi?
67. C: É que eu risquei pra botar um T.
68. P: E o que era que tinha antes?
69. C: um H.
70. P: E aí, ia ter sentido se colocasse um h aí?
71. C: *hãõ gande*... (pensando em voz alta)
72. P: ia?
73. P: Não, né?
74. C: É, não ia ter.
75. P:?? *boca tão grande*... o T é que resolveria a situação aqui, né?
76. P: (...) *e+ estes os olhos tão grandes?*(...)
77. P: *e esta orelha ?É pra te ouvir melhor*...
78. P: e aqui (mostrando no texto)?
79. C: Eu errei; não, quando eu erro, eu não...
80. P:?? não considera.... aí risca tudo e começa de novo, né?!
81. P: pra que ess nariz tão grande? (...) pra ouvir melhor e pra ti cherar melhor. (O texto da criança termina nesta frase)
82. P: Bom, e aí, a história terminou aí?
83. C: sim (balançando a cabeça)
84. P: Não lembra o que foi que aconteceu depois?
85. C: Não (balançando a cabeça)
86. P: Ok, a tia percebeu que seu texto está muito bom (...) Fim da entrevista.
87. D: 00:05:33

CRIANÇA 3 (.act 01): C023ACA

1. P: (...) a tia percebeu, aqui em seu texto, que você começou a escrevendo e bem por aqui, oh, deu umas riscadas... riscou bem aqui, oh, *Era uma vez uma*... aí você riscou; por que foi que você riscou bem aí, por exemplo?
2. C: É porque eu ia fazer um nome aí eu esqueci do N.
3. P: Ah, esqueceu do N? E por que foi importante colocar o N aí?
4. C: Por causa se não ficava LIDA.
5. P: Ah, se não fica LIDA.+ Aí você, vai indo, mais a frente, mais a frente... aí você riscou aqui também, tá vendo? Por que foi?
6. C: XXX eu risquei aqui porque quando escrevo esqueço do N...
7. P: Ah, porque as vezes você esquece dos N das palavras que é muito importante... Aí você escreveu *encontrou o lobo mau e* ...aí você escreveu alguma coisa e

- riscou... o que era que você queria fazer, na verdade, aí? +escreveu alguma coisa riscou e depois botou *lobo*.
8. C: porque aqui eu ia botar LO aí eu botei BO.
 9. P: ...*perguntou para Chapeuzinho*... veja que bem aqui você colocou de novo; deu uma riscadinha para consertar seu texto. Por que foi? +Bem aqui, oh, nesse caso?+ Tá vendo?
 10. C: É porque eu ia botar a pergunta e fiz aqui um QUE.
 11. P: Ah, e não era a hora de colocar o QUE?+Não era a hora de colocar essa parte aí? ...*o lobo mau perguntou pela Chapeuzinho O QUE*... aí você mudou e colocou PARA ONDE ELA IA, não foi? +Aí você percebeu que não era a hora exata de colocar esse QUE? E o que era que você ia perguntar aí?
 12. C:++
 13. P: Lembra?
 14. C: ++
 15. P: Hum?
 16. C: Por que aqui, eu coloquei um QUE e depois um QUE de novo, eu pensei de novo e só que não tava certo na história.
 17. P: Ah, tá certo. Para estar certo você preferiu mudar, porque se você colocasse isso daqui você achava que o texto não ia ficar legal?
 18. C: Sim (confirmando com a cabeça)
 19. P: Muito bem. +Aí você continua o texto... você não corrigiu nada... só tem uma coisinha que você corrigiu aqui na parte de trás do texto, oh:...XX você riscou?
 20. C: Aqui eu ia fazer um D, aí depois pensava que era um T.
 21. P: Ah, você ia fazer um T ou um D?
 22. C: Eu ia fazer um D, só que depois botei um T.
 23. P: Mas você escreveu PARA. Tá vendo? Se você fosse colocar um D, aí seria DARA, não era? +mas você colocou um P... *PARA*...
 24. C: quando eu ia fazer um D+ aí +antes eu ia fazer um T, só que quando eu fui fazer o P, eu também pensei em botar aqui em cima, aí eu fiz assim...
 25. P: Ah, tá certo. Aqui você conclui dizendo que *eles viveram felizes para sempre*. Fim.
 26. D: 00:07:09

CRIANCA 4(.act 02): C043AGR

1. P: (...) Aqui na historinha da Chapeuzinho Vermelho,... você achou alguma parte mais difícil de escrever?
2. C:+é+ era o nome do Chapelzinho Vermelho+ eu tava assim pensando o nome qual era o nome assimque falava+ aí eu pensei e botei.
3. P: (...) Mas por que tava difícil escrever o nome da Chapeuzinho?
4. C:+
5. P: Hum?
6. P: Por causa do que? Das letrinhas? Letras difíceis?
7. C: Sim (confirmando com a cabeça)
8. P: (...) A tia viu aqui seu texto....viu que você escreveu...foi bem pequeno o seu texto, mas foi completo, não foi? +Você escreveu a história....aí a tia vinha vindo bem aqui, nessa parte aqui,(...) você escreveu *e que o lobo mau*+ *você tem*...e por que você cometeu esse errozinho bem aqui, por que você riscou?

9. C: É porque tava errado.
10. P: Tava errado? O que era que tava errado aí? + Leia esse pedaço aí pra tia.+ Lembra?
11. C: *É que olhos grandes ...*
12. P: Aaah, *é que olhos grandes você tem.* Aí o lobo diz...é para...?
13. C: É para poder lhe enxergar melhor.
14. P: Mas aqui você não escreveu PODER, oh! É... Veja aqui o que foi que você escreveu.
15. C: Eu acho que bem aqui é o PODER, aqui...
16. P: Aah, bem aqui é o PODER... tá certo. Muito bem. Eu vi que você escreveu de uma vez só e só aqui você fez uma pequena correçãozinha, não foi?
17. P: E+ se você tivesse de corrigir mais coisas aqui no texto, tu ia corrigir o quê?
18. C: Muita coisa, né!
19. P: É? Você acha que ainda precisava corrigir mais coisas aqui?
20. C: Humrum...
21. P: Por exemplo, mostre aí pra tia. O que precisa corrigir mexer aí no teu texto pra melhorar?
22. C: Porque aqui tava errado; eu pensava que era desse tantinho e era muito...
23. P: Aah, tu imaginou que era bem grande, bem extenso+ Não, mas teu texto está certo..inclusive aqui no final você diz *e a vovozinha e a Chapeuzinho viveram felizes para sempre.*
24. C: É.
25. P: Não importa que ele foi pequeno. O importante foi que você colocou começo, meio e fim. Tá bom? Então, parabéns! O seu texto está muito bom. Fim.
26. D: 00:03:43

27. CRIANÇA 5 (.wav 01): C053CVL

1. P: (...) a tia deu uma olhada aqui em seu texto e a tia percebeu que você cometeu alguns riscosinhos; tá vendo, oh?... bem aqui em algumas letrinhas (mostrando no texto)...
2. P: Por exemplo, quando você vem dizendo + *era uma vez...* e bem aqui logo no começo você tem uma dúvida, não foi? Aí fez uma riscadinha lá ... e por que foi que você fez uma riscadinha aqui?
3. C: sem querer eu me assustei aí...
4. P:??Ah, se assustou?...aí você botou um E(*letra e*) bem grande, não foi?
5. C: sim (confirmando com a cabeça)
6. P: Por que foi importante colocar este E grande aqui?
7. C: Porque é começo de frase.
8. P: Aah, tá certo... aí você diz *era uma vez...* (...)
9. P: Olhe aqui, você também consertou bem aqui, ô! (mostrando no texto) + Cha+péu.
10. P: Por que foi que você consertou bem aqui?
11. C: É porque eu ia botar um C
12. P: E chapéu você achou que era com X... você colocou com C, mas consertou pra X. Mas pra quê você consertou pra X?
13. C: Porque eu achei que era o certo.
14. P: Tá certo. (...) Aí você foi indo, foi indo (...)
15. P: Aí você diz *o lobo mau entrou*, não foi? ... aí, perceba que bem aqui você escreveu alguma coisa e riscou novamente, e aí tornou a escrever aqui na frente.+ e por que foi que você riscou? Pense aí nesta situação!

16. C:foi porque errei no A...em vez de botar um A e botei um O
17. P: (...)ah sim, e o que foi que você escreveu? MOL?
18. C: Foi (confirmando com a cabeça).
19. P: E o que era que você queira escrever?
20. C: Mal.
21. P: ...aí você riscou. E por que foi importante fazer isso daí?
22. C: Pra não ficar o texto todo +ruim.
23. P: E esta palavra existe? MOL?
24. C: Não (balançando a cabeça)
25. P: (...) aí bem aqui, oh, aí *o lobo mau comeu a +++ a vovozinha. +E bem aqui tu* consertou também, olha! Percebe? E o que foi?
26. C: Tinha um O bem aqui, oh...
27. P: Um O? E você cobriu?
28. C: Foi (balançando a cabeça).
29. P: E olha, voltando bem aqui em cima quando você escreve a palavra *cha+peu+zi+nho...* bem aqui você colocou alguma letra... por que foi?
30. C: Eu botei um L.
31. P: Um L? Por que?
32. C: Porque XXX +consertei.
33. P: Consertou pra +melhorar... o que é isso daqui? A sílaba?
34. C:É.
35. P: Aí ficou como?
36. C: Chapelzinho.
37. P: E o que era que tinha antes?
38. C: ChapeuziLHO.
39. P: Olha, aí você continuou+ (não foi?), no texto e chega até o final e diz *viveram felizes para sempre*. A tia percebeu que seu texto está completo e muito bom (...) FIM
40. D: 00:05:33

CRIANÇA 6 (.act 3): C063CVL: houve falha no áudio da entrevista.

CRIANÇA 7 (.act 3): C073EFB

(A criança não cometeu rasuras visíveis no texto)

1. P (...)Quando a tia pra você escrever a historinha lá na sala, você achou difícil?
2. C: Mais ou menos.
3. P: Por quê?
4. C: Porque a história é muito grande.
5. P: Ah , a história é longa. Mas deu pra escrever?
6. C: Deu..fiz dum lado e do outro.
7. P: (...) Aqui em relação à história da Chapeuzinho Vermelho, qual foi assim a parte mais difícil que você achou de escreve?
8. C: Foi quando o lobo mau perguntou à Chapelzinho *o que tem dentro dessa+dessa...*
9. P: Cesta...
10. P: E por que você achou difícil escrever isso?
11. C: é que tem uma letra aqui+ que é muita+...
12. P: ??Tem umas letras mais difíceis, né?
13. C: É.

14. P: Onde, aqui no texto, tu poderia dizer onde tá isso que tu achou mais difícil?
15. C: (Aponta no texto).
16. P: Aaah, bem aqui, né? Olha aqui como está XXX +*Aí o lobo...encontrou o lobo mau.*(lendo com a criança).
17. C: ...*perguntou o que tem aí nessa cestinha* (lendo sozinho).
18. P: Certo. E aí, o que é bem aí que tu teve dificuldade? No jeito de escrever...Você disse que tem umas letrinhas difíceis de escrever, por quê?
19. C: Foi o...esse E aqui, esse +esse BRI, e o+ e o+e o...
20. P: AL? Ah, muito bem.... Que palavra é essa aqui?
21. C: *Obrigado.*
22. P: Ah, obrigado. Você achou difícil escrever OBRIGADO, foi isso
23. C: OBRIGADO E RESPONDEU.
24. P: Por quê?
25. C: Por que tem essas letras aqui que são de alunos grandes + RESPONDEU E OB+OB...
26. P: AH, quer dizer que essas letras aqui são de alunos grandes, alunos que já sabem?
27. C: É.
28. P: E você não sabia? Mas..
29. C: Eu já sabia!
30. P: Mas, pois é+ você já sabia, então significa que você já aprendeu. Muito bem
31. P: E aqui em relação ao texto: se você tivesse de mudar alguma coisa, corrigir alguma coisa por aqui pelo texto, corrigir atrás...o que era que você faria? Faria alguma coisa?
32. C: De mudar?
33. P: Sim.
34. C: Isso daqui.
35. P: E o que é isso daí?
36. C: *Tinha a Chapeuzinho Vermelho o+ofereceu e escondeu o+a vovó dentro do armário...*
37. P: E por que você achou que tem que mudar isso aqui?
38. C: Por que eu acho que errei aqui, oh,... XXX, a linha atravessa aqui, oh
39. P: Ah, por que a linha tá torta? Aí fez com que você errasse essas letras foi?
40. C: Humrum.
41. P: E o que é isso aqui?
42. C: Um V.
43. P: Um V? Aah, muito bem. (...) E você gostou de escrever essa historinha?
44. C: Gostei.
45. P: Aqui no final a tia percebeu que você fez uns riscos aqui, por que foi?
46. C: É porque eu pensava que acabava aqui, oh.
47. P: Ah, você imaginou que o texto fosse até aí.
48. C: ...aí eu dei uns risquinhos.
49. P: Ah, pra deixar tudo ok, né? Tá certo. (...) Seu texto está muito bom. Fim.
50. D: 00:05:06

CRIANCA 8 (.act 4): C083FCO

1. P: (...) Qual foi a parte assim que você achou mais difícil?
2. C: Foi essa, a primeira.
3. P: A primeira? Por quê?+ Lê aí um pedacinho pra tia escutar.

4. C: ... *Era uma vez++um+a me+ni+na que...* (lendo soletrando)
5. P: Aí, perceba que bem aqui você riscou isso aqui, não foi?+ Por que foi que você riscou aqui?
6. C: Porque tava errado.
7. P: E o que era que estava errado aí?
8. C: Não lembro não.
9. P: Não lembra não? +mas olha aí, oh+..*que seaí+* você botou aqui: *chamava...não foi?*
10. C: *Chapeuzinho Vermelho.+ Que sua mãe chamava Chapeuzinho Vermelho.*
11. P: Aaaah, então você apagou aqui *sua mãe*, foi? Preferiu tirar *sua mãe* ?
12. C: Foi porque eu escrevi errado.
13. P: Preferiu botar *que se chamava....não* queria dizer *que sua mãe*, e botou *que se chamava Chapeuzinho Vermelho.+ E* por que você achou importante riscar *sua mãe*?
14. P: Tá vendo, oh? Você colocou *que se...* riscou... *Chapeuzinho Vermelho+* Aí, bem aqui embaixo você riscou de novo+ tá vendo?+você riscou de novo, tá vendo, e colocou *que sua mãe...*
15. C: Tava errado...
16. P: Tava errado de novo?
17. C: E esse daqui também tava...e esse daqui.
18. P: E o que foi que aconteceu aqui, você lembra?
19. C: Não.
20. P: Não?
21. C: Não é porque tava assim...
22. P: Foi uma letra que você errou?
23. C: Não sei não...sem querer eu XXX aí ficou assim.
24. P: Colocou até o fim aqui embaixo. Parabéns, está muito boa. Fim.
25. D: 00:03:52

CRIANÇA 9 (.act 5): C093GOM

1. P: (...) qual foi assim a parte que você achou mais difícil, Graziely?
2. C: Essas daqui, oh.
3. P: Ah é, essas que estão riscadinhas?+ E o que é que significa esses riscadinhos aqui? + O que foi que aconteceu?+Olha aqui, vamos começar bem daqui de cima, oh você escreveu *era uma menina...*
4. C: ...*que se chamava...*
5. P: E o que é isso aqui? (referindo-se à rasura).
6. C: É um E.
7. P: Isso aqui que você riscou...
8. C: É porque eu fiz assim..
9. P: *E se chamava?* É um I, aí? Era *que se chamava...* Aí você riscou pra consertar por quê?
10. C: XXX.
11. P: Você consertou por quê? + o que você acha, por que riscou mais assim?
12. C: Pra senhora ver que...
13. P:?? ...Pra eu ver que você tinha feito o correto, era?
14. C: Aqui é um I.
15. P: Aaaah, pra eu enxergar? Tá legal. (...) Bem aqui na frente, a gente vai passando,

- passando, passando e aí você escreveu ...*e o lobo mandou ela ir pela...* aí bem aqui você escreveu alguma coisa que não gostou...
16. C: É não, XXX é porque eu ia fazer B+O+lesta.
 17. P: E não é BO, como é ?
 18. C: Floresta.
 19. P: ... Aah muito bem, você trocou as letrinhas? +Nesse caso você consertou para colocar o correto, né? E bem aqui também, né? ...*porque era...*
 20. P: E aqui o que foi? Por que você...
 21. C: ARA. Ia botar ARA.
 22. P: Você ia coclocar ARA? E por que não é ARA?
 23. C: Porque..*era+era+era mais esperto...e o lobo que era mais esperto ... chegou mais rápido...*
 24. P: *do que a...*? E aqui, o que é?
 25. C: Eu fiz+ *menina*.
 26. P: ?? Ah, então significa que você riscou várias vezes aqui porque trocava o som da letra, ...você pensava no som e riscava pra melhorar...muito bem. +Aqui também...*a menina chegou...?*
 27. C: ...*xamando/chamando a ...*
 28. P: Parece que você esqueceu uma letra aqui, não foi?
 29. C: Foi... eu botei um aqui um A ao invés do N.
 30. P: E assim mesmo, aqui você colocou, oh!
 31. C: É...
 32. P: Você riscou só pra só essa letrinha aí? Foi ou não foi?+ Qual foi a letrinha que você colocou aí nessa palavra?
 33. C: Eu botei um O.. aqui eu botei foi um O.
 34. P: Aah, um O+ *chamando...*
 35. C: ...Aqui tem *chamundo...*
 36. P: (...) *Ela entrou e perguntou que olhos...* aí, por que você corrigiu esse?
 37. C: Eu fiz +*Tem...*
 38. P: Você colocou TEM?
 39. C: Eu botei TAO...
 40. P: E o que era que você queria colocar?
 41. C: *Tão grande*.
 42. P: E por que que você corrigiu?
 43. C: Tava errado.
 44. P: Tava errado, né, esse nome; não tinha essas letras não... (...) Grazielly, e aqui no final, olha, ...*e essa boca tão grande? É pra te comer...*
 45. C: Eu botei aqui ADA...
 46. P: E que palavra era essa que você ia escrever?
 47. C: ...*melhor*.
 48. P: E o que é que você errou aí?
 49. C: É que no L eu botei um H.
 50. P: Aaah, e se colocasse o L ficava errado?
 51. C: Sim (confirmando com a cabeça)
 52. P: Por quê?
 53. C: Se eu botasse o H e depois botasse o L, ficava ao contrário... eu tinha que botar o L e depois o H.
 54. P: ?? Porque isso dá forma outra som, né. Muito bem... está de parabéns. Fim
 55. D: 00:06:09

CRIANCA 10 (.wav19): C103JJS

1. P: (...) A tia deu uma olhada aqui em teu texto e percebeu que você fez uns alguns riscosinhos, né? E+para que foram estes riscõesinhos que você cometeu aqui; esses quatros riscõesinhos aqui no texto?
2. C: Ah, eu errei.
3. P: Você cometeu erro. Errou?! Aí quando a gente erra o quê que acontece?
4. C: Tem que apagar
5. P: Apagar pra fazer o que depois?
6. C: de novo.
7. P:?? De novo, né? Pra consertar, né?
8. P: (...) então veja, deixa eu te perguntar sobre estes daqui...
9. P: *Era uma vez uma menina +que foi para a casa da vovó....* Isto daqui é o que? *Pera...*
10. C: Pela estrada.
11. P: Só que antes de você escrever *pela estrada* você riscou alguma coisa aqui. O que foi? Por que foi?
12. C: É porque eu ia botar PE e errei.
13. P: E errou o quê na *pera estrada*?
14. C: Eu botei um A no lugar do E
15. P: Aqui, e ficaria *para estrada*, e teria sentindo?
16. C: Não.
17. P: ??Para o que você queira dizer, não teria sentindo *para estrada*.
18. P: E aqui? O que foi? (mostrando uma nova rasura) (...)
19. C: É porque eu botei um DA.
20. P: Um DA? E o que era que você queria escrever?
21. C: Eu queira botar EU.
22. P: EU?! E por que você quis botar um DA?
23. C: Eu botei sem querer aí.
24. P: Aí errou, né? Tá bom. (...)
25. P: (...) *eu vou bem sozinha na casa da vovó...deixar doces na casa da vovó...e aí de repente você riscou por causa de algum motivo. O que foi que fez você riscar, aqui?*
26. C: Eu errei o nome.
27. P: O que foi que você errou aí?
28. C: eu ia botar *de lugar*.
29. P: Isso aqui é o que? *Pela estrada*?
30. C: É.
31. P: E porque foi importante ricar e consertar aqui em baixo?
32. C: Porque senão a história ia ficar errada.
33. P: (...) *por que você não vai pelo caminho mais longe?...o lobo foi pelo caminho mais...(lendo com a criança).*
34. C: *Curto*.
35. P: Por que você riscou aqui? O que foi que você errou?
36. C: XXX
37. P:??Colocou um U no lugar do L... e aí teria sentindo?
38. C: Não (balançando a cabeça)
39. P: *...pra quê esse nariz tão grande?...pra que essa boca tão grande? ... e viveram felizes para sempre.* (lendo com a criança). Fim.

40. D: 00:05:31

CRIANÇA 11 (.wav 17): C113JPO

1. P: (...) a tia percebeu que você fez uns riscõezinhos. Pra quê foram estes riscõezinhos aqui que você fez aqui? (mostrando à criança no texto)
2. C: É que eu errei aqui.
3. P: Errou...+ e quando a gente erra, a gente faz o quê?
4. P: Risca e faz o que depois?
5. C: De novo.
6. P: Conserta, né?
7. C: mas aqui+ quando eu fui fazer um outro L + fez assim, oh, fiz tudo assim... aí caneta caiu em cima da minha mão e fez assim, oh,...
8. P: ...você começa assim: *era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho e sua mãe...*
9. P: *...vá pelo caminho mais próximo*, aí você continua, né?! *...aí eu vou pelo?! (lendo com a criança)*...
10. C: *cami+nho*
11. P: E aí, por que foi que você riscou?
12. C: Errei de novo... eu botei LH
13. P: LH.. se escrevesse LH ia ficar o quê?
14. C: Chapelzi+lha...cami+lho
15. P: Camilho existe?
16. C: Não.
17. P: Ficaria o quê?
18. C: Ficaria errado.
19. P: Muito bem. Então por que foi importante corrigir aqui pra ti?
20. C: Pra não ficar feio.
21. P: Pro texto não ficar feio, né? Não ficar complicado, aqui.
22. C: Pronto, aí a tia viu que você consertou e continua *vá pelo caminho mais perto. Pela estrada a fora eu vou bem sozinha...* (cantando com a criança)
23. P: *...O que tem aí nesta cesta? Aí ela diz: Doces! Pra quem é?Pra minha vovozinha que está muito doente....* Aqui você riscou (mostrando no texto). O que foi? Por que foi?
24. C: Porque eu fui fazer um P e fiz Um B.
25. P: Um B...E por que foi que você trocou?
26. C: XXX
27. P: Como foi que você percebeu que estava errado?
28. C: quando eu fui fazer assim, oh (mostrando a letra), aí eu vi a diferença..
29. P: ... é porque um a bolinha/o“pauzinho” da bolinha é para baixo e o outro...
30. C: Pra cima.
31. P: E aqui no caso, era o quê?
32. P:?? Era o P de *por que* . (A pesquisadora continua lendo a história junto com a criança)
33. P: *... que boca grande, você tem?É Pra te*
34. C: *devorar...*
35. C: Errei aqui de novo.
36. P: Por que você errou aqui?

37. C: Iche (vixe), errei, oh
38. P: Ah, você escreveu, trocou só um pelo outro. Qual foi aí, no caso?
39. C: um T.
40. P: Botou um T e ficou *tevorar*... aí não existe, né?!
41. P: Qual seria o som correto aqui?
42. C: *Devorar*.
43. P (...) aí o caçador tirou eles e viveram felizes para sempre.+Muito bem... Fim.
44. D: 00:05:56

CRIANÇA 12 (.wav 20): C123JLC

1. P: (...) a tia deu uma olhada em teu texto e percebeu que você cometeu apenas dois probleminhas aqui...riscou, porque achou que era um problema, para melhorar o texto você fez uns riscadinhos + quando a gente faz isso geralmente é pra quê?
2. C: +pra+tirar pra colocar outro.
3. P:?? Pra tirar; mudar pra não ficar errado, tá certo.
4. P: A tia olhou que você vinha dizendo assim *era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho(...)* ela andava pela floresta com doces para a vovozinha (...) quando chegou lá tinha um + lobo?
5. C: Um lobo.
6. P: Então o que foi que você consertou aqui na frente? (mostrando no texto)
7. C: Aqui?
8. P: Hum.
9. C: Que eu errei aqui.
10. P: É? Por que você achou bom melhorar isso aí?
11. C: Pra melhorar.
12. P: Sim, o que foi que você riscou aí? O que foi que você colocou aí? ?
13. C: Aqui?
14. P: Sim.
15. C: Tinha um -INHO aí eu coloquei XX
16. P: ?? Aí como -INHO não tem sentido você achou melhor riscar.
17. P: (..) Aí você foi indo no decorrer do texto, indo, indo, indo + aí bem aqui, oh, (...) e *viveram felizes para sempre*. E aqui, e *viveram*, +aqui, o que tu riscou?
18. C: e+vi+veram....aqui tem um E.
19. P: Um E, um V? +E por que tá errado?
20. C: porque aqui tava junto da outra palavra.
21. P: Aah, esse V não faz parte desta palavra. Faz parte da outra palavra. É isto?
22. C: É.
23. P: Muito bem. A tia entendeu (...). Fim.
24. D: 00:03:05

CRIANÇA 13 (.act 06): C133KVB

1. P: (...) a tia percebeu aqui no decorrer do seu texto que você fez uns riscozinhos, aqui e acolá. Por que você cometeu esses riscos aqui?
2. C: Porque eu errei algumas.

3. P: Quando você começou....lê aí pra tia...
4. C: *Chapeuzinho Vermelho leva os doces para a vovó encontra o....*
5. P: ...bem aqui teve uma coisa que você riscou. E o que foi? Por que foi?
6. C: É que eu errei uma parte.
7. P: E o que era a parte que tu escreveu? Qual era a parte tu pensava em escrever bem aí?
8. C: era *en+contrar o lobo...*
9. P: ...*o lobo*. Mas não era o lobo não. No caso aqui você colocou *Chapeuzinho*, não foi? Você ia colocar o quê?
10. C: era assim, *encontrar+o lobo....a Chapeuzinho ia encontrar o lobo*; aí sem querer eu botei ele.
11. P: Tá certo. E se você tivesse botado aqui *o lobo*, você acha que iria prejudicar o seu texto?
12. C: Não sei.
13. P: (...) aí você continua: *pra onde você vai?*
14. C: *Pra casa da Vovó* (lendo).
15. P: E por que foi que você errou?
16. C: Porque aqui, eu botei pra cá.
17. P: E o que foi que você escreveu aqui em baixo?
18. C: Aqui?
19. P: Sim.
20. C: *Chapeuzinho*.
21. P: Mas não era *Chapeuzinho*?
22. C: Não. Aí eu coloquei aqui *vovó*.
23. P: Se colocasse *Chapelzinho* aí não tinha sentido, né?+ Aí você continua, continua... *para a vovó + a Chapeuzinho Vermelho...* e aí, isso aí o que foi?
24. C: ... *aí quando...*
25. P: É *quando?* né?+ E aqui, você escreveu o que nesse pontinho que você riscou?
26. C: Não tô lembrada. + Aqui, oh: *Quando a Chapeuzinho chegou...botou a vovó no guarda-roupa +o lobo se vestiu...*
27. P: E isso aqui, o que foi?
28. C: O A. Aí eu errei e botei.
29. P: Só trocou, por trocar?
30. C: Errei e troquei.
31. P: E não usou mais. Por que que você não usou mais?
32. C: É porque errei e pinteí depois.
33. P: Aí +ele se vestiu de vovó e...e aqui, oh?
34. C: Eu fiz COM, aí risquei.
35. P: E o que era?
36. C: Quando.
37. P: Ah, não é COM, é QUANDO.
38. C: *Quando a Chapeuzinho chegou na casa da vovó ela disse... que olhos tão grandes...(lendo)*
39. P: E por que foi que você riscou aqui?
40. C: aqui eu coloquei de novo.
41. P: Ah, você riscou e colocou de novo.
42. C: ...*que boca tão grande...* (lendo)
43. P: (...) aqui atrás... E aqui, você escreveu *e viveram felizes para sempre*. Por que você riscou?
44. C: Porque tava faltando mais.

45. P: Faltando o quê?
 46. C: ...e o lobo comeu a vovó e o caçador...
 47. P: Aaah,a história não terminava aqui. Ainda faltava mais uns detalhes. + Muito bem. E aí?...+ *O caçador tirou a vovó da barriga do lobo e ...aí?*
 48. C: *Viveram felizes para sempre.*
 49. P: Aqui, por que foi que você corrigiu aqui?
 50. C: Eu fiz o L e o Z.
 51. P: Ah, você escreveu outra palavra. Qual era essa palavra aí?
 52. C: *Feliz.*
 53. P: Feliz. Só que não era a vez ainda, né?
 54. C: É. Não a vez dele. Fim.
 55. D: 00:07:24

CRIANÇA 14 (C143LBS): houve falha no áudio da entrevista.

CRIANÇA 15 (.wav 06) : C153LRS

1. P: (...) a tia deu olhada, certo, no que você escreveu+e percebeu que em alguns momentos você cometeu alguns risquinhos? Por que você cometeu esses risquinhos?
2. C: Porque tava errado.
3. P: E geralmente quando tá errado o que acontece?++Pra quê você, qual foi o objetivo de você riscar?
4. C: Porque tava errado, aí eu risquei.
5. P: Riscou, mas pra depois fazer o quê?
6. P:?? Pra melhorar ou pior o texto?
7. C: Piorar...
8. P: ?? Piorar??? Quando tu riscou aqui na frente do texto foi para melhorar ou piorar o texto?
9. C: Pra melhorar.
10. P: Pra melhorar o teu texto, exatamente.
11. P: (...) Então olhe lá + a historinha que a tia pediu (...) aí você começou assim: *a mãe da Chapeuzinho Vermelho mandou ir deixar+* ir deixar dou+ aí você riscou (...) e mais na frente você colocou *para vovozinha*. Então, por que foi que você riscou bem aqui assim?
12. C: Eu errei aí.
13. P: E o que foi que você escreveu ali?
14. C: Eu não lembro não.
15. P: Olhando bem de pertinho você não lembra não? Olha lá!
16. C: (...)ELA.
17. P: Pois é. Veja que você disse: *e a mãe dela mandou ela ir deixar dou+ela* + douela para *vovozinha*. Fica esquisito, não fica?
18. P: Aí você apagou o ELA por quê?
19. C: Porque tava errado.
20. P: Tava errado. Tava faltando o que?
21. P: Você escreveu *dou+* e cadê o resto? (...) Qual era a palavra que você queria escrever aí?
22. C: Um A.

23. P: Um A? Será que era um A? Por que foi importante apagar, riscar isso aqui e continuar?
24. P: Olhe aqui a palavra que você escreveu, olha +na história ela foi deixar o que pra vovozinha?
25. C: Bolinhos.
26. P: Mas foi BOLINHOS que você escreveu aí?
27. P: Foi não. Que palavra é esta?
28. C: XX
29. P: *Dou...*
30. P: Perceba que você começou a palavra *dou+* aí esqueceu de escrever o restante da palavra + escreveu *ela+* você mudou de idéia e escreveu lá na frente... tá vendo, oh?! *Mandou ela ir deixar dou+ces.*
31. P:?? Só que aí você deu uma riscadinha...ao invés de você dizer *para ela*, você botou *para vovozinha*. Entendeu? E aí você continuou+ *doces para vovozinha... e ela foi...*bem aqui você riscou um pouquinho. Lembra o que foi?
32. C: Eu errei.
33. P: Errou? E o que foi que você errou aqui?
34. C: Eu botei um P, aí.
35. P: E não precisava desse P aí?
36. C: Não.
37. P: Aí, por isso que riscou. Muito bem. (...)Aí você continua... *a mãe dela falou que ela...*
38. P: *Per...*você riscou bem aqui e escreveu alguma coisa...
39. C: *Perguntou.*
40. P: E por que foi importante riscar aqui? Pra que foi? ++ Lembra?
41. C: Não. (balançando a cabeça).
42. P: Esse daí não? Tudo bem...*Perguntou a Chapeuzinho pra onde ia (...) vou para....*
43. C: Casa.
44. P: Mas aí você riscou *para casa da vovozinha* e aí riscou tudo. Concluiu o texto?
45. C: Não. (balançando a cabeça)
46. P: Não né?! Por quê? O que tem mais ainda na frente do texto? (...) Depois o que aconteceu mais? (...)
47. P: Depois apareceu quem pra socorrer a Chapeuzinho e a vovó?
48. C: Um cara que tinha um negócio na mão.
49. P: (...) o caçador, no caso. Então vejo que você riscou. Por que você fez isso aqui? Por que não lembrava, não sabia ou por que estava achando um pouco difícil?
50. C: Porque eu não lembrava.
51. P: Ah, por que não lembrava no momento, né?! (...) Até aqui a tia percebeu que o texto está muito bom (...) Fim.
52. D: 00:08:27.

CRIANÇA 16 (.wav 02): C163LGV

1. P: (...) a tia percebeu aqui em seu texto que+a medida que você ia escrevendo, você não cometeu muitos problemas...+bem aqui, por exemplo, no começo, olha, você parece que consertou bem aqui esta palavra (mostrando no texto). Tá vendo, oh?! *Era uma vez uma me+nina*, né? E o que foi que você colocou aqui, olha!?

2. C: Um A.
3. P: Um A? E por que foi que foi importante colocar aqui?
4. C: Porque se não ia ficar errado.
5. P: Ia ficar errado? E o que era que você queria escrever?
6. C: Era a menina chamada Chapeuzinho Vermelho...
7. P: Ah, quer dizer que se não tivesse esse A aqui, ia ficar o que?
8. C: Menino.
9. P: Menino, né?! Aí menino não tem sentindo... aí se colocar o A, fica o que?
10. C: Menina.
11. P: Ah, tá certo.++e aí diferencia de outras palavras, né? Muito bem.(...) E aí a tia viu que você foi indo, contando a *Chapeuzinho ligou pra casa da avó...* você até colocou umas coisas que na história real parece que não têm. Olhe aqui... quando você diz que *atacou com um machado (...) depois foi presa e a Chapeuzinho ficou com o delegado na mesa conversando sobre o que aconteceu (...)*ligou pra vovó, a vovó atendeu (...) e ela diz, a mãe, não vá pela floresta, porque tem lobo mau...
12. P: (...) *aí ele pegou um atalho e ele chegou primeiro e a Chapeuzinho chegou por último...a vovó ficou presa na casa e trancou no guarda-roupa.* E aí aqui você consertou alguma coisa. O que foi isso aqui?
13. C: XX lobo mau.
14. P: Lobo mau. E por que foi que você consertou?
15. C: Porque eu me esqueci do L.
16. P: Ah, aqui é? E como é que se escreve essa palavra? Letrinha por letrinha?
17. C: L+O+L+B+A+A+L, eu esqueci XXX
18. P: Ah, eu entendi, aí você escreveu LOLBO mal. Tá certo... A tia gostou muito do seu texto. Tá muito bom. Tá completo. De onde foi que você colocou esta parte aqui que ela foi pra delegacia?
19. C: ..é porque na hora que....
20. P: Isso você viu no DVD?
21. C: Foi.
22. P: Ah, você viu naquela versão que tem um delegado. Fim.
23. D: 00:05:36.

CRIANCA 17 (.wav 05): C173MLA

1. P: (...)Aqui na história da Chapeuzinho, quando você fez lá na sala, teve alguma parte assim que você achou mais difícil
2. C: Foi XX da vovó que eu não botei o acento.
3. P: Ah, e por que é importante botar o acento?
4. C: Não, é porque é assim, pra saber, né,se é VOVÓ ou VOVÔ.
5. P: Ah, muito bem! Por que? Têm uns acentos diferentes, é, pra vovó e pra vovô?
6. C: É. O VOVÔ tem “chapeuzinho”, né, + e a vovó, um pontinho.
7. P: (...) A tia percebeu que quando você vem escrevendo aqui o texto, você fez uns risquinhos, não foi? Pra que foram estes risquinhos aqui?
8. C: Não, é porque a senhora avisou que não podia usar corretivo, né, aí eu tive que riscar porque eu errei.
9. P: Ah, porque você foi corrigir? + Ah, muito bem. Então vamos ver este daqui, oh.
10. P: *Era uma vez...* aí você colocou alguma coisa e aí você riscou + *uma menina que se*

- chamava*. Por que foi que você riscou bem aqui?
11. C: Não, é porque aqui eu tinha botado o U, o M, e E.
 12. P: U, M, E. E isso significa o que?
 13. C: Ume.
 14. P: E tá correto ou tá errado?
 15. C: Tava errado aí eu tive de riscar.
 16. P: Pra trocar pelo que?
 17. C: Uma.
 18. P: Uma. Que aí é uma palavra que existe, né? *Uma menina...* Se você colocasse UME, o que aconteceria?
 19. C: Não sei.
 20. P: Teria sentido?
 21. C: Não é porque. Não teria sentido, ia ficar meio bagunçado.
 22. P: (...) tá certo...*que se chamava Chapeuzinho...* e aqui, de novo?! Tá vendo, oh? Que foi aí?
 23. C: isso aqui eu tinha botado um V e um A.
 24. P: Um V e um A...
 25. C: É porque eu tinha botado um V minúsculo.
 26. P: Ah, e por que que tinha que ser maiúsculo?
 27. C: É porque é assim, o nome dela é Chapeuzinho Vermelho. Se o nome dela é Chapeuzinho Vermelho, tem que ser com letra maiúscula, porque não é nome de XXX como MESA+ a MESA não pode ser com letra maiúscula.
 28. P: ?? E o nome dela, porque é uma pessoa, né...
 29. C: Tem que ser maiúsculo.
 30. P: Tem que ser maiúsculo. Muito bem.
 31. P: (...) *A mãe dela mandou...* e aqui? *Ela ir*, ir de novo.... traduz aí o que foi que você fez.
 32. C: Aqui é porque eu tinha botado ELE.... e aqui eu tinha botado UI.
 33. P: *Ela UÍ?* Aí no caso aqui tu tirou ELE porque não é ele.+ tá falando de quem?
 34. C: Da Chapelzinho.
 35. P: Da Chapeuzinho. Então tem que ser o que?
 36. C: Ela.
 37. P: Ela. Muito bem.
 38. P: Aí aqui você cortou pra aproveitar...aí por que você fez isso?
 39. C: Aqui é porque eu tinha botado U e A, aí eu fui e risquei e aproveitei esse espacinho aqui e botei logo.
 40. P: Ah, botou antes, né? Muito bem. Aí você continua, né...*não vá pela floresta... e de repente ela..*
 41. C: Encontrou.
 42. P: E o que foi isso aqui?
 43. C: Porque eu tinha botado um A.
 44. P: Um A? Aí ficaria o que?
 45. C: EMA.
 46. P: Teria sentindo pr'aí?
 47. C: Não (balançando a cabeça).
 48. P: (...) *aí ela falou: vou pra casa da vovozinha ...* e aqui o que foi, oh?
 49. C: Aqui, esse daqui primeiro, é porque eu tinha botado, oh,+ é porque não dá pra saber+ que eu tinha botado um Q e um T.
 50. P: Um Q e um T?

51. C: ...um Q e um T, aí botei o restante assim XX
52. P: Então tu tinha escrito o que? +*Vou pra casa da vovozinha...*
53. C: Que tem.... aí aqui eu erreí, oh.
54. P: Tu tinha posto *que tem?*
55. C: É porque eu ia botar assim, oh: QUE TEM+ ELA FALOU... aí eu ia botar assim, é porque eu erreí.
56. P: Não teve sentido foi?
57. C: Humrum...
58. P: Aí você preferiu parar por aqui, foi?+ riscou e começou uma outra fala, foi?
59. C: É porque aqui eu botei VOVÓ.
60. P: *Vou pra casa da vovozinha vovó.* Aí tinha sentido?
61. C: Não. (balançando a cabeça).
62. P: Tinha não, né? Ah, entendi. (...)
63. P: *Enquanto a Chapeuzinho pegava as flores, ele...* E aqui?
64. C: Aqui eu tinha botado um O, aqui...
65. P: Ah, aqui você parou, né, essa informação, e como aqui não tinha sentido esse O, você só riscou. Aí você continuou, como foi que você continuou?
66. C: *E ela chegando+chegou na casa da vovozinha... toc, toc toc. Quem é? Sou eu, a Chapeuzinho. Pode entrar ...*(criança lendo com a pesquisadora).
67. C: (...) *vovozinha por que olhos tão grandes? Pra te olhar melhor... vovó+pra...*
68. P: E aí o que foi?
69. C: Aqui é porque eu tinha botado um ON, aí desde que era pequenininha, eu errava as coisas e botava tipo uma bolina
70. P: Uma bolinha? Mas aí você ia escrever o que?+PARA, né?
71. C: Não, PORA.
72. P: PORA?
73. C: Eu tinha escrevido PORA, aí é que eu botei, né, e fiz assim pra ficar um A (mostrando o movimento para consertar a letra).
74. P: Ah tá, você pintou a bolinha pra ficar o A e botou a perninha.
75. C: Hanram...
76. P: Você tinha escrito PORA, mas você queria escrever o que?
77. C: PARA.
78. P: *...pra que essa boca tão grande?*(lendo)
79. C: *... o caçador ouviu e tirou a vovozinha...*(lendo)
80. P: E aqui, oh? O que foi isso aí?
81. C: Um A...
82. P: Outro A? Você tinha posto VOVÓ+O +VOVOAZINHA? Então no caso aí o que foi que você fez?
83. C: Aí eu tive que riscar pra botar a ZINHA...
84. P: Só fez riscar e continuar na mesma palavra. E Por que foi importante fazer isso aí?
85. C: Porque é assim, ia ficar errado e não ia ter sentido.
86. P: *...da...*
87. C: *... barriga do lobo.*
88. P: E aqui, olha?! Por que foi que você escreveu agora aí?
89. C: *...eu botei outro O, barriga dO O...*
90. P: Ah, sim, as vezes você dobra os "OS", é isso?
91. C: Hanram...
92. P: Ah, muito bem... *do lobo..* aí+ o caçador...
93. C: *O caçador botou um+um monte de pedra dentro da barriga do lobo todo*(lendo).

94. C: Não, é assim, oh!...
95. P: Todo...não, todo+tudo?!...
96. C: Não...*Toda mado vi+veram felizes para sempre.*
97. P: Então o que é isso aqui? Todo...
98. C: É porque é aqui, oh, *pedra todo...* é que aqui eu errei.
99. P: Mas o que era que você queria escrever aqui?
100. C: Não...
101. P: Quem foi que “viveram felizes para sempre”?
102. C: Todo mundo.
103. P: Isso! Muito bem. + E aqui olha, isso aqui, o que foi? Foi essa palavra aqui que você ia escrever aqui antes?
104. C: XX é assim, oh: no lugar de escrever TODO MUNDO, é que eu não ia escrever isso aqui, aí botei TODO MUNDO.
105. P: Ah, você queria dizer que a vovó e alguém viveram felizes.
106. C: Não. Eu ia botar assim, a vovó e a+não+eu ia botar a vovó aqui(mostrando no texto) e todo mundo viveram felizes para sempre.
107. P: Aí você preferiu botar só TODO MUNDO porque englobava todo mundo? A vovó, a Chapel+todo mundo?
108. C: Todo mundo.
109. P: Todo mundo mesmo, né?
110. C: Todo mundo.
111. P: Ah, muito bem. Gostei. Fim.
112. D: 00:11:25.

CRIANCA 18 (.wav 06): C183MSM

1. P: (...) A tia deu uma olhada aqui em teu texto e a tia percebeu que você já tem todo um processo de escrita bem perfeito já+e não cometeu problema nenhum aqui...
2. C: Só essa parte aqui.
3. P: E percebi que você deu uma riscadinha bem aqui. Aí a tia não percebeu+por que foi que você riscou aqui, olha?+ Você vem dizendo assim, oh, *e a Chapeuzinho disse ao lobo+a vovó disse: pode entrar. E comeu a...?*
4. C: *Chapeuzinho*, mas só que eu “se” enganei.
5. P: Foi? Tu ia dizer na verdade pelo+por que que você se enganou aqui? Qual é o correto na história?
6. C: É comer a vovozinha.
7. P: Ah, quer dizer que ao invés de você colocar a vovozinha, você colocou a Chapelzinho. E há tempo você riscou e corrigiu. E por que foi importante fazer esta correção?
8. C: Por que eu não ia deixar desse jeito.
9. P: Era? Ia ter problema se você deixasse desse jeito
10. C: Sim (balançando a cabeça)
11. P: Por quê?
12. C: Porque a história ia ficar errada.
13. P: Ah, a história ia ficar errada. Muito bem.+ Aí a tia percebeu que você vem até o final aqui+ e conta toda aquela passagem *pra que esta orelha tão grande?.... e viveram felizes para sempre.*
14. P: Você escultou a versão desta história aqui+foi a história que sua mãe contou ou que

- escultou lá no dvd?
15. C: Foi os dois. No começo foi minha mãe que contou.
 16. P: Aí depois... mas a que sua mãe contou tinha a história das pedras?
 17. C: Tinha.
 18. P: E na do dvd também tinha?
 19. C: Tinha.
 20. P: Bom, a tia gostou muito do seu texto. Está muito bom. Está perfeito. Está de parabéns. Fim.
 21. D: 00:03:29.

CRIANÇA 19 (.wav 07): C193MSC

1. P: (...) A tia deu uma olhada aqui em teu texto e percebeu que em algumas das passagens você teve umas dificuldadezinhas e riscou, não foi?+Por que foi que você fez esses risquinhos?
2. C: Porque eu errei.
3. P: Errou? E precisou o que?
4. C: ++
5. P: Pra que foi? Pra corrigir?
6. C: ++
7. P: Hum? Foi pra corrigir?
8. C: Não eu tinha errado aí eu XXX risquei.
9. P: Riscou. Ah tá.
10. P: Bem aqui no começo da história, olha, a tia percebeu que quando você disse *era uma vez a Cha+peuzinho vermelho....* aí bem aqui você teve uma dificuldade, não foi?
11. C: Porque eu me esqueci do A.
12. P: Ah, esqueceu do A. Se não colocasse o A ia ter problema?
13. C: Não.
14. P: Por que?
15. C: Não sei.
16. P: Ia ter sentido essa palavra?
17. C: Não.
18. P: Ia tá faltando alguma coisa, né?++Tá certo. Aí você continuou+ *a mãe da Chapelzinho Vermelho pediu a ela para deixar uns doces (...) lá na frente tem um lobo mau. E ele pergunta....para casa da vovozinha.* Bem aqui você, oh, teve algum problema que aconteceu vem aqui e você riscou. E o que era que você queria colocar aí?
19. C: Sei não.
20. P:Não lembra, o que foi que escreveu e que riscou?+por que foi...
21. C: Não lembro não.
22. P: Lembra não? Tá certo.+ Aí você continua+*levando doces pra ela e aí o lobo mau chegou... e aí bem aqui, oh?!....primeiro+ de que ela...*
23. C: Aqui eu coloquei um B.
24. P: Um B?
25. C: Foi.
26. P: Ao invés do P. Foi? Trocou a letra, só a posição, né?+Ah, entendi. +Aí teve que riscar+ e aí por que precisa trocar o B pelo P?
27. C: Pra não ficar errado. Aí ia ficar BRIMEIRO.

28. P: ??Ah, e não existe esta palavra, né, na nossa língua.
29. P: ...tá certo+ *de que ela na casa da vovozinha. Toc, toc, toc. Quem é? Sou eu, a Chapeuzinho.* E aqui, oh?
30. C: Aqui eu não sei não.
31. P: Aqui você não lembra.+ Riscou pra consertar alguma coisa, não foi? ...*Pode entrar. E aí ela engole a vovozinha e a Chapeuzinho bate na porta, toc, toc, toc...*
32. P: E aqui você botou um B ou um P?
33. C: Onde?
34. P: Aqui (mostrando no texto).
35. P: Que palavra é essa?
36. C: Errei aí...
37. P:?? É BATE, né?
38. P: E qual é a letra que tem aí?
39. C: Um P.
40. P: Ah, você trocou. Foi o mesmo caso daquela palavra lá de cima, não foi? XX +é só uma questão de atenção.
41. P: Aí+*quem é? Sou eu, a Chapeuzinho Vermelho. Pode entrar.*+ Aqui, qual foi o problema?
42. C: Eu acho que aqui eu esqueci do P, não sei...
43. P: Mas parece que o P tá aí, oh.
44. C: Não. Eu acho que esqueci do R.
45. P: É, pode ter sido. Porque se não o que era que iria escrever? PRA...não é? Se não colocasse o R, ficava o que?
46. P: ?? PA
47. C: PA.
48. P: Ia ter sentido?
49. C: Não.
50. P: *PA que essa orelha tão grande, né?!...não iria, né?*
51. P: Olha aqui também, oh! Aqui o que foi?
52. C: Aqui eu coloquei um E.
53. P: Um E?
54. C: Foi. Borrou muito.
55. P: Errou um montão e aí riscou. Tudo bem.
56. P: *E essa orelha tão grande? É pra ti... e essa boca tão grande?*+E aí você continua, continua...aí bem aqui em baixo, oh, *e salvou a vovozinha e a Chapeuzinho vermelho.*+ Aí bem aqui o que foi que você errou, porque você riscou bastante?
57. C: Foi não, foi que caiu isso daqui, é...
58. P: Ah, tinta, né? Aí manchou.+ Mas aqui você corrigiu, oh, porque tem uma palavrinha aqui em baixo. O que foi?
59. P: *Viveram felizes para+sempre*, você escreveu, mas aí tinha alguma coisa aí.
60. C: É que eu acho que tá errado aqui. Acho que esqueci o E.
61. P: Ah, tá certo. Mas olha, mesmo com estes riscadinhos, isso significa que você prestou atenção no texto, né, ficou preocupada em corrigir pro texto ficar bom pra não ter problema.... Fim.
62. D: 00:07:26.

1. P: (..) A tia andou olhando aqui teu texto e viu que tu deu umas riscadinhas aqui pra fazer alguma coisa. Por que que você deu uma riscadinhas aqui?
2. C: Porque eu errei.
3. P: Porque errou. E quando a gente erra, a gente faz o que?
4. C: Apaga.
5. P: E aí depois?
6. C: Escreve de novo.
7. P: Escreve de novo.
8. C: Eu tinha....++
9. P: ?? Feito pra corrigir, não foi? Pra melhorar o texto, não foi?
10. P (...) Então a tia veio olhar aqui o texto e diz assim, olha: *Era uma vez uma m..+ a Chapeuzinho Vermelho que a vó+ a vó dela, né?... chamou pra levar doces... A vovozinha, né?... Bem aqui, oh, para a... você fez uma riscadinha. O que foi que você errou aí pra corrigir? Por que foi?*
11. C: Porque eu botei um A, aqui, oh...
12. P: No lugar da onde?
13. C: Do O.
14. P: Ah, ia ficar o quê?
15. C: Ia ficar VOVÁ.
16. P: ...VOVÁ. Isso existe isso? Não?...Qual é a palavra que existe?
17. C: Vovozinha.
18. P: Vovozinha, né? Se não ia ficar VOVAZINHA.
19. P: *E++ que a mãe pediu...* o que foi que você fez aqui?
20. C: XX ia colocar A MÃE, aí coloquei QUE+DA...
21. P: QUE+DA...e o que era que você ia escrever aí?
22. C: QUE A MÃE DA CHAPEUZINHO PEDIU PARA ELA IR DEIXAR...
23. P: Ah, tá... Aí você ia escrever QUE A MÃE, né?(...) Aí você riscou...
24. P: ...mas aqui, olha, você escreveu FOI...
25. C: Chapeuzinho...
26. P: Chapeuzinho? Aí você mudou a frase todinha. Por que que você mudou aqui?
27. C: +
28. P: Tá vendo, oh, você mudou aqui+ mudou aqui... e o que vai valer é esse+*e que a mãe...*, né?! *E que dá...foi da Cha...* E o que foi?...Tava o quê?
29. C: XX errado aqui...
30. P: Ah, tá certo. E agora+*pediu para...*++ E aqui também?
31. C: Aqui eu errei.
32. P: Errou...
33. C: ...aqui eu botei VOVO+ZA.
34. P: (...) E isso aqui, o que é?
35. C: LHA...
36. P: Aí continuando...
37. C: ...*pede um do+cinho...*(lendo)
38. P: E aqui esse grandão, o que era isso aqui?
39. C: Era *Chapeuzinho+ pu...* ++XX
40. P: (...) Aí, o que era que você queria escrever, que desistiu?
41. C: Eu me esqueço...
42. P: Lembrou não? Tá certo.+*Docinhos pra vovozinha+e o lobo+com a vovozinha+e se fingiu, né?+ de vovozinha.* E isso aqui, o que é?
43. C: Era PER+PI...

44. P: Tá errado, aí? E o que era que você ia escrever de verdade?
45. C: ...pediu/pidiu/ de... apaguei aqui, oh.
46. P: Aí você XX PI, não foi isso? E por que tava errado o PI?
47. C: Porque em vez de escrever o *d* escrevi o *p*.
48. P: ??Ah, trocou o *d* pelo *p*. Muito bem.
49. P: (...) *E ela...* aqui de novo, oh,... (continua a ler com a criança)... *que olhos... que boca...*
50. P: ...*De para comer...* Esse DE aqui tá certo? Na hora de falar aqui na frase, tá certo? Eu digo: DE para comer???... Como é que ele vai dizer?
51. C: *Para comer a chapelzinho...*
52. P:?? É para comer, né!? É para comer.
53. P: Aí bem aqui você errou. O que foi?
54. C: Pa+re
55. P: PARA; PARE... Você ia escrever PARA e colocou PARE?
56. C: *Para+ comer...++*
57. P: *Para comer você, não é?.... e o caçador chegou na hora...*
58. C: certa
59. P: ... para pegar o lobo mau. Muito bem. Fim.
60. D: 00:08:45

CRIANCA 21 (.wav 10): C213MGS

1. P: (...) A tia percebeu que você fez umas riscadinhas pra melhorar o texto, né... quando a gente risca assim, borra, apaga... a gente quer melhorar o texto. Então, por exemplo, bem aqui na linha 1 quando você veio dizendo assim, oh: *Era uma vez uma+riscou* alguma coisa aqui e colocou *garota*. Por que foi que você riscou?
2. C: É porque eu escrevi aqui *garota* aí errei.
3. P: E o que era que tinha escrito aqui?(mostrando no texto)
4. C: *Garota*.
5. P: É?! Olha direitinho. Acho que não é *garota*, não.
6. C: ++
7. P: Dá pra enxergar ali? É *garota* mesmo? Acho que é outra palavra. *Chape...*
8. P: É *chapéu*. ??Você percebeu e: ah, não é chapéu! Eu quero dizer.. aí no seu pensamento veio uma uma coisa e você escreveu outra. Foi assim?+Você queria escrever o quê, mesmo? *Era uma vez uma...*
9. C: *Chapeuzinho*. Só que eu troquei e botei *garota*.
10. P: Ah, muito bem. Por que que ficou mais legal *garota* do que *chapelzinho*?
11. C: Porque não faz parte.
12. P: Não faz parte do que?
13. C: Do texto.
14. P: Do texto. O nome dela é que é *Chapeuzinho*, né? +Ah, tá bom. E aí você ia dizer *era uma vez uma garota chamada Chapeuzinho*. Se você fosse dizer *era uma vez uma chapéu chamada Chapeuzinho*, ia ficar legal? Não ia, né? Ia ficar esquisito. Aí você consertou e colocou *garota*, né? Pra melhorar o texto.(...) *A mãe da Chapeuzinho mandou+mandou-a...* aí você vai indo...aí você botou um ponto, aí bem aqui você colocou alguma coisa e aí riscou. O que foi?
15. C: Aqui?
16. P: Humrum.

17. P: Isso daqui é um ponto? Um ponto final? +E aí?
18. C: ++ Aqui era...
19. P: Hum?
20. C:++
21. P: Não lembra, não?+Tudo bem.(...) Aí a *Chapeuzinho Vermelho está andando até que ela se deu...* aí você mudou, tirou aqui, tirou isso aqui, tirou isso aqui. *Ela se deu...*
22. C: Em cima.
23. P: Em cima? Ah, *se deu em cima com o lobo mau*. Foi isso?+ Aí você não gostou disso daqui e tirou e botou *se deu com o lobo mau*.+ E por que foi que você mudou aqui? Por que você achou importante riscar e colocar.
24. C: Por que eu achei que tava diferente da história.
25. P: Aaah. E o que que você quis dizer, quando você disse *até que ela se deu em cima do lobo mau*?
26. C: Foi que ela tava andando de bicicleta, aí na frente dela, aí ela viu o lobo mau.
27. P: Ah, ela percebeu que chegou em cima dele+chegou bem perto+ah, entendi.(...) *aí o lobo mau perguntou: Chapeuzinho o que você está fazendo aqui sozinha?* E aqui?
28. C: Aqui era DO.
29. P: DO? +Aqui sozinha DO floresta ou NA floresta?+Aí você mudou por que?
30. C: Não fazia parte.
31. P:?? Não fazia parte da frase. Não tem sentido, né? (...) O que é que tem mais sentido: sozinha DO floresta ou sozinha NA floresta?
32. C: Na floresta.
33. P: Aí por isso você mudou, né?(..) *eu tava...* aí você escreveu a mesma palavra três vezes+ aí você achou que não tava bom aqui+achou que não tava bom aqui e escreveu aqui. Você lembra?
34. C: É porque aqui eu não escrevi o N, escrevi um M.
35. P: Cadê? Ah.... e aqui?...tá vendo, oh?...esse aqui você disse que não tinha posto o M, aí você apagou e disse que tava errado, aí nesse você não disse por que apagou.
36. C: Porque eu fiz outro M.
37. P: De novo!? Ah, repetiu o mesmo erro duas vezes. Aí riscou duas vezes, na terceira vez você colocou o correto, foi? E por que não pôde ter o M aí? ...Qual a letra correta, então?+ N! Mas por quê?
38. C: Porque M é antes de P e B.
39. P: Ah, M é antes de P e B. No caso aqui não é nem P, nem B. É D, né?! Muito bem.
40. P: *...eu tava levando doces pra vovó...*(continua lendo). *O lobo acabou chegando primeiro que a...* aí por que você riscou a *Chapelzinho vermelho*+ você riscou, mudou de idéia e botou outra coisa. Por que você mudou? Quem foi que chegou primeiro, na verdade?
41. C: O lobo.
42. P: O lobo mau. Então você mudou para *lobo* por quê?
43. P:??Porque tinha escrito *Chapeuzinho*, né? E por que foi importante mudar isso aí?
44. C: Porque na história tem XX o lobo mau acaba chegando primeiro e aqui tem *Chapelzinho Vermelho*.
45. P: Se deixar *Chapeuzinho Vermelho* a história fica o quê?++Errada, né? Porque quem chega primeiro é o lobo mau, exatamente.
46. P: *Quando chegou lá o...* Por que foi que você consertou aqui?
47. C: Porque aqui eu tinha colocado um L.
48. P: Um L?
49. C: Ah, quer dizer, um B.

50. P: Um B... Com B ia ficar o que?
51. C: Bo..
52. P: Bobo né? E quem foi que chegou lá? Foi o...
53. C: Lobo.
54. P: O lobo, isso. (...) *O lobo já tinha devorado a vovozinha e o lobo se disfarçou...* (continua lendo com a criança). (...) *pra que esse olho tão grande? Pra te olhar melhor. Mas pra que essa...* e aí você escreveu *nariz tão grande?* Aí você riscou por que?
55. C: Porque não história não tinha nariz não.
56. P: Ah, não tinha nariz não, na história? Aí você trocou por *boca*. Tá certo. Muito bem.
57. P: *...e aí o caçador chegou e matou o lobo.* Muito bem. A história está muito boa e você corrigiu na hora exata...melhorou muito mais o seu texto. Fim.
58. D: 00:10:54.

CRIANÇA 22 (.wav 11): C223NAS

1. P: (...) A tia deu uma olhada aqui em teu texto, certo, e viu que “tu” fez alguns risquinhos aqui (...) mas aí quando você riscou aqui significou o que?
2. C: Borrei...
3. P: Que tu tinha borrado? E que tu queria fazer o que depois?
4. C: Começar de novo.
5. P: Começar de novo... tá certo. Pra melhorar o texto. (...) E aí, bem aqui, oh, você começou a escrever o texto... *aí ela encontrou o lobo mau*+ aí ele perguntou, segundo você,
6. *o que é que tem dentro+da cesta?* Veja que bem aqui você riscou, oh (mostrando no texto). Por que foi que você riscou bem aqui?
7. C: Tinha errado.
8. P: E o que é que tinha escrito bem aqui, oh? ... Você tinha escrito o que?
9. C: *Dentro*.
10. P: Tu errou a palavra *dentro*, quando foi escrever?
11. C: Sim (confirmando com a cabeça).
12. P: Ah, muito bem.+ E por que você precisou corrigir a palavra DENTRO?
13. C: Por que errei.
14. P:??Porque errou, né. Se não corrigisse ia ficar errada. ++ Aí você continua: *aí ele correu para a casa da vovozinha...aí ele...*aquí você fez um erro+um errozinho e foi e riscou. E o que foi que você riscou aí?
15. C: *Colocou*.
16. P: Colocou... porque você sempre quando começa errando, você risca e continua depois. É assim?+E não lembra qual foi o erro que você cometeu aqui? +Qual foi?
17. C: Colocou.
18. P: Colocou... Foi a palavra todinha? Foi? Mas ela não cabe aqui...
19. C: Oh, foi aqui...
20. P: Foi no começo, na primeira sílaba.... Como está riscado, não dá nem pra gente ver o que foi, né?
21. P: (...) *Colocou a vovozinha no guarda-roupa aí acha+a Chapeuzinho...* E aí, o que foi que você escreveu aqui? Essa daqui faz parte dessa? +Essa palavra aqui faz parte dessa? (...) Aí o que foi que você errou aqui?
22. C:XX

23. P: Ah, é a palavra *Chapeuzinho*. Você errou bem aqui quando foi escrever PELZINHO.... E o que foi que você escreveu?
24. C: PEUMINHO.
25. P: Pelminho? Ah, muito bem. E por que que não pôde ser pelminho?
26. C: Fica todo “esculhambado”.
27. P:?? Fica todo “esculhambado”. Tá certo.+ Aí a tia viu que você continuou a história... *por que essa orelha tão grande?... porque essa boca tão grande?...Aí apareceu um caçador e resgatou a vovozinha.* +Na história que você escultou da sua mãe...lá tem dizendo que resgatou a Chapeuzinho, foi?
28. C: Sim (confirmando com a cabeça).
29. P: tem dizendo desse jeito lá?
30. C: Tem.
31. P: *...e aí ficaram felizes para sempre.* Muito bem. Excelente. Fim
32. D: 00:05:39

CRIANÇA 23 (.wav 14): C233PJO

1. P: (...) bom, a tia foi aqui olhar teu texto, analisar... a tia percebeu que tu riscou umas coisinhas aqui e ali.
2. C: É que eu errei.
3. P: Que errou? E isso significa o que, que tu queria fazer o que no texto?
4. C: Não é porque eu queria escrever mais bonito.
5. P: (...) mais bonito? Tá certo. +A tia percebeu que tu começou...
6. C: Aí eu não sabia, aí escrevi o nome do título aqui.
7. P: Aaah, aqui em cima é o título, ou aqui?
8. C: Era aqui, só que eu botei aqui em cima.
9. P: Era esse de baixo riscado, aí você passou lá pra cima.+Tá certo...aí a tia viu que você começou escrevendo *era uma vez uma menina que tinha um chapéu vermelho...* pra casa da vovó. *Ele chegou ...* aí você riscou bem aqui. Por quê?
10. C: Errei aí, escrevi em baixo.
11. P: E o que era isso aqui que tu tinha escrito?
12. C: Não, eu escrevi uma coisa que pensei, era doida.
13. P: E o que era essa coisa doida?
14. C: Eu não sei.
15. P: Esqueceu. Não lembra não? Mas vamos ver se a gente vê? +Não dá pra ver, não... mas parece NA...mas não dá pra ver não...tudo bem. *...na casa da vovó. Ele chegou...* aí você riscou bem aqui de novo. Por que foi? O que foi que você ajeitou?...O que foi isso aí?
16. C: Foi porque eu borrei.
17. P: Borrou. Só borrou mesmo, né? Não corrigiu não. É só uma borradinha.
18. P: *... na casa da vovó. Ele chamou a vovó...* e aqui, oh, você parece que corrigiu.
19. C: Não, é um E.
20. P: É um E? E a Chapeuzinho??
21. C: ...Vermelho.
22. P: E aqui, oh?! (...) E o que foi que você errou aqui pra riscar?
23. P: Quis riscar? Pra melhorar? +Ver+me+lho... porque tu botou *vermelho* aqui de novo, mas já tinha começado aqui, n'era, nessa linha? Nesse final de linha.
24. C: Era.

25. P: Tá, tá bem.(...) a tia percebeu você chegou bem aqui, oh, *pra que essas orelhas tão grandes? É pra te ver melhor...você...o que é isso aqui?*
26. C: *Você tem um mau hálito.*
27. P: E aí onde foi que você achou essa parte aí do mau hálito?
28. C: Não, porque na minha casa tem.
29. P: Ah, quer dizer que o dvd da tua história lá da tua casa tem essa parte de perguntar por que ele tem mau hálito?
30. P: E a história acaba aí?
31. C: É.
32. P: Assim, a história, de verdade?
33. C: É.
34. P: Acaba aí?
35. C: Acaba.
36. P: No teu dvd acaba, mas na história que a gente conhece, que teus colegas conhecem, termina aí?
37. C: Sim (balançando a cabeça).
38. P: Olhe, olhe... Não. Como é que termina?
39. C: Não ouvi não o XX.
40. P: Não ouviu não, né? Tá certo...A tia gostou muito do seu texto... (elogios). Fim
41. D: 00:05:02

CRIANÇA 24 (.wav 21): C243TRS

1. P (...) Quando a tia solicitou para escrever este texto, tu achou difícil?
2. C: Não.
3. P: Por quê?
4. C: Porque tinha palavras fáceis de se encontrar.
5. P:(...) Então tu gosta de escrever, não gosta?+ E que tipos de coisas você gosta de escrever mais? Que tipos de outros textos você gosta de escrever mais?
6. C: Bath Girl+assim+filmes+filmes+legal que são muito interessantes na minha vida que eu aprenda a ler e a escrever.
7. P: Tá certo. + A tia deu uma olhada aqui, no teu texto, e percebeu que você já tem uma fluência muito boa. O que é a fluência? É você já saber ler e escrever e fazer o texto por completo, certo? A tia percebeu que quando você foi escrever umas coisas aqui, você riscou uma coisinha aqui e acolá. Por exemplo, bem aqui na metade do texto, quando você diz assim: *...o lobo comeu a vovó...*
8. C: É porque eu apaguei aqui, oh.
9. P: Por que que você consertou aqui, oh?
10. C: É porque eu erre aqui e continuei aqui.
11. P: E o que foi que você errou aqui?
12. C: É porque eu fiz um acento aqui, oh!
13. P:?? Ah, acentuou na sílaba errada.
14. C: Hamram.
15. P: E quando a gente acentua na sílaba errada, o que é que tem?
16. C:+
17. P: ??Tá errado, né? Aí modifica o sentido da palavra, né?+ A tia percebeu também, oh, *comeu a vovó e se vestiu...*
18. C:..para a Chapeuzinho perceber que o lobo está na roupa da vovó.(lendo)

19. P: Aah... bem aqui quando você colocou *para a Chapeuzinho*... bem aqui você colocou uma letra em cima da outra, por que foi?
20. C: Não, é um E!
21. P: Mas aqui você não consertou, ou estava certa?
22. C: Já tava certa.
23. P: Ah, entendi. Muito bem. Fim.
24. (A entrevista foi interrompida com batidas na porta da sala de leitura, mas não houve prejuízos já que não havia mais rasuras a serem analisadas pela pesquisadora).
25. D: 00:03:40.

ANEXO 2**CORPUS 1 e CORPUS 2 (disponível em CD-ROM)**