

A PRODUÇÃO ESCRITA DA CRIANÇA E SUA AVALIAÇÃO ¹

M^a LAURA T. MAYRINK-SABINSON
IEL/UNICAMP

Meu objetivo aqui é refletir sobre a avaliação da produção escrita de crianças, em especial de crianças das primeiras séries escolares. Como avaliar a escrita que essa criança produz levando em conta o caminho percorrido por ela? Concordamos, hoje, que a aquisição da escrita é um processo de construção de conhecimento, que nada tem de mecânico, em que a criança se envolve como sujeito e não como objeto em que se despejam conhecimentos. Não seria incongruente pensarmos a aquisição da escrita como um processo mas continuarmos a avaliação dessa escrita como um produto pronto e acabado, sem levarmos em consideração o processo de que resultou? Apesar de a escola estar admitindo, hoje, que a criança constrói um conhecimento sobre a escrita, e que essa construção é um processo que leva tempo (esta consideração estaria, por exemplo, por trás da idéia de se criar um Ciclo Básico, para se dar tempo à criança de se alfabetizar sem marcá-la, logo no final de um primeiro ano de escolarização, como uma "repetente"), a mesma escola continua avaliando a criança pelo produto de sua escrita, comparando-o quer a modelos estabelecidos pelo próprio professor, quer aos produtos de outros colegas, igualmente tomados como modelares.² No meu entender, uma avaliação processual só poderia e deveria levar em consideração uma comparação de diferentes momentos de produção da mesma criança - a criança comparada consigo mesma, para se lhe observar o próprio crescimento.

O que tenho em mente ao falar em avaliação da escrita de crianças como um produto é a avaliação que se pauta por contar os "erros" da criança e penalizá-la por eles, sem considerar nunca os seus "acertos". Devo esclarecer logo que, no meu

¹ Este texto foi escrito em 1990, a partir de uma palestra para os professores da Rede Municipal de Campinas, durante a **Semana de Estudos da Alfabetização**, organizada pelo Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, S.P.. Sua publicação, neste número de **Cadernos de Estudos Linguísticos**, tem por objetivo homenagear à João Wanderley Geraldi também por tudo o que ele tem feito pela educação neste país.

Estou ciente e mantenho a ambiguidade do título. Na verdade, a avaliação que se faz da escrita da criança ultrapassa os limites da avaliação da escrita apenas, passando a ser uma avaliação da própria capacidade da criança. Algo que Wanderley vem apontando há mais tempo que eu.

² A respeito da avaliação escolar da escrita da criança, duas leituras de interesse: Geraldi, J.W.. "Escrita, uso da escrita e avaliação" (Em J.W. Geraldi (org.) **O Texto na Sala de Aula**. Cascavel, Pr.: Assoeste, 1984) e Britto, L.P.L.. "Uma nota (vermelha) sobre a avaliação" (Em L.P.L. Britto. **Fugindo da Norma**. Campinas, S.P.: Editora Átomo, 1991).

entender, esses "acertos" nem tem que ser "acertos" do ponto de vista do adulto -- podem ser "acertos" só do ponto de vista da criança, indícios de hipóteses que ela formulou sobre a escrita, uma construção na qual o adulto pode ter um papel importante.³

Acho que, ao avaliarmos a escrita da criança como um processo temos que levar em consideração que a aquisição de conhecimento não é um processo cumulativo, linear, mas um processo sujeito a idas e vindas, a reelaborações e reestruturações, apresentando momentos em que a criança parece empacar, voltar atrás, regredir, mas também momentos em que ela apresenta saltos incríveis, escritas de que ela nem parece ter sido a autora...⁴ Vou tentar mostrar isso com dados do Michael, um garoto de classe baixa (mãe faxineira, pai lavrador), morador em zona rural, repetente pela terceira vez na terceira série (e por isso mesmo encaminhado para que eu fizesse uma avaliação de seus "problemas") com quem trabalhei na base de um encontro de uma hora por semana durante o primeiro semestre de 1988.

Na minha exposição estarei enfatizando especialmente a questão da pontuação, não por considerá-la mais importante, ou porque um trabalho com pontuação tenha sido proposto especificamente, mas apenas pelo fato de que saltam aos olhos o progresso de Michael e as hipóteses construídas por ele nesse aspecto específico das convenções da escrita. Michael passa de texto sem nenhuma pontuação para um uso variado de sinais de pontuação no decorrer do semestre. O progresso de Michael no domínio da escrita transparece igualmente em outros aspectos, bastando ler seus textos para percebê-lo: a extensão, a estruturação, a variedade de temas tratados, a questão da ortografia, etc.

Michael -- onze anos, uns óculos de lentes grossas para corrigir um estrabismo que, segundo a mãe, quase o deixou sem enxergar de um dos olhos. Na primeira entrevista veio acompanhado da mãe, que falava por ele, respondendo a todas as perguntas que eu lhe dirigia. Pelo que pude detetar da fala da mãe o "problema" do Michael na escola é que ele não parecia seguir à risca as regras da professora -- pelo relato da mãe, as queixas da professora diziam respeito às suas atitudes (inteligente, mas desobediente, precisa dar duro nele, é lento, insiste em não utilizar todas as linhas do caderno preferindo as páginas em branco, adora desenhar...) Michael esteve calado, quieto na cadeira, olhando às vezes distraidamente, às vezes com atenção as coisas a sua volta (especialmente os cartazes nas paredes.) Pareceu-me tímido, uma criança acostumada a acatar ordens, a não ser levado em consideração nas suas opiniões -- uma impressão reforçada pelo fato de ele só falar quando a mãe insistia... só que era logo interrompido por ela, que tomava a palavra, completava sua fala...

³ Ver a respeito Mayrink-Sabinson, M.L.T.. "A respeito do reconhecimento de letras ou de como uma criança pequena pode pensar que a letra tem um proprietário..." Em: *Estudos Linguísticos. Anais do XXXIX Seminário do GEL*. Franca, S.P., 1991; e Mayrink-Sabinson, M.L.T.. "Os papéis da interação e do interlocutor adulto na constituição da escrita como objeto de atenção da criança", 1989, (mimeo).

⁴ Ver a respeito: Scarpa, E.M.. "Aquisição de linguagem e aquisição de escrita: continuidade ou ruptura?" Em: *Estudos Linguísticos. XIV Anais de Seminários do GEL*. Campinas, S.P., 1987.

No nosso primeiro encontro a sós, levei dois livros *A vaca Mimosa e a mosca Zenilda* e *A árvore zoológica do Latico Pimentão*. Michael pegou-os prontamente e se envolveu na leitura, silenciosa, aparentemente muito interessado. Antes ele tinha me dito que gostava de ler, que na sua escola tinha biblioteca, mas só me citou títulos de gibis. Conversamos sobre as leituras quando ele terminou e Michael tinha entendido muito bem os dois, tendo gostado mais do primeiro. A conversa sobre o segundo livro nos conduziu ao gosto de desenhar do Michael, e ele desenhou para mim um menino com um cachorro -- depois me disse que tinha desenhado o Rex, o cachorro dele. Conversamos sobre o Rex, longamente. Michael adiantando informações, contando casos do Rex. Conversamos muito sobre animais de estimação (eu contei que tivera um cabritinho) e, quando propus ao Michael que me escrevesse alguma coisa sobre o Rex ele prontamente atendeu:

- 01 Meu cachorro Rek
- 02 Eu tenho um cachorro que se chama Rek
- 03 O Rek é muito engraçado
- 04 Quando eu saio para pacea com ele me
- 05 pucha ele mão pode ver frango que ele fica
- 06 doidinho para correr atras mas ele não
- 07 come só qué correr atras do frago
- 08 Um dia ele saio para rua e ele voltou
- 09 todo machucado de mordida de cachorro
- 10 a minha mãhe passou pomada e ele sarou
- 11 eu temho serteza que ele unca mais vai querer
- 12 sair paraa rua

Tentei dar uma idéia de como Michael organizou seu texto na folha de papel sulfite que lhe dei -- o texto ficou num bloco, no canto superior direito da folha, deixando uma margem à esquerda de uns quatro dedos e mais de metade da folha vazia para baixo... Isso foi a primeira coisa que me chamou a atenção -- seria influência da insistência da professora para que ele economize papel? A segunda coisa a me chamar a atenção foi o que Michael escreveu -- nada do que ele conta no texto tinha sido contado oralmente. Ou seja, **Michael estava me levando em consideração como interlocutora, não repetindo por escrito o que já me tinha sido relatado oralmente.** (Seria essa uma razão para ele estar repetindo a terceira série pela terceira vez? Porque às vezes, quando um professor pede a uma criança que escreva algo após conversar sobre ela, sua expectativa é de que a criança lhe dê uma rendição escrita da conversa que a precedeu... algo que Michael não fez.)

Notei em seguida que o texto de Michael apresentava-se num bloco: a segunda, a terceira e a quarta linhas se iniciavam por maiúsculas. Depois só havia mais um maiúscula, na oitava linha de seu texto. Nenhum sinal de pontuação. Por que Michael só usava as maiúsculas nesses pontos? Se verificarmos a estrutura do texto

teremos uma pista: na 2ª linha ele faz uma apresentação do cachorro; na 3ª, caracteriza-o como "engraçado"; na 4ª, conta sobre o comportamento habitual do cachorro - puxa o dono quando saem a passeio, não pode ver frango que corre atrás, mas não o come; na 8ª linha, justamente a que volta a se iniciar por maiúscula, Michael passa a narrar um fato acontecido - **uma novidade**, que se destaca do que vinha sendo dito anteriormente sobre o que o cachorro habitualmente faz... Ou seja, Michael parece estar marcando com a letra maiúscula o **que um escritor de maiores recursos, que já dominasse bem as convenções da escrita, marcaria com a abertura de parágrafos...** (Ausência de qualquer sinal de pontuação num texto de aluno de 3ª série (e pela 3ª vez) pode ser mais um indício do porque Michael vinha sendo tão mal avaliado na escola... afinal, desde a 1ª série a escola dá aulas de pontuação!)

Enquanto o menino escrevia, notei seu cuidado em "não errar" -- a letra saiu caprichada, ele escreveu e reescreveu Rex inúmeras vezes, tentando REQUIS, REQUES, até se contentar com REK, o que parece satisfazer uma imagem visual da palavra REX (três letras), e a exigência de uma relação fala/escrita (já que se fala [héks]). O cuidado ao escrever transparece também numa hipercorreção -- SAIO, por SAIU, na 8ª linha.

Se fomos contar os "erros" ortográficos de Michael, eles chegam a cerca de treze -- com algumas variações, por exemplo, ele escreve corretamente "frango", e logo mais abaixo se sai com "frago"; ele escreve corretamente o infinitivo de alguns verbos, com o "r" final, mas se engana em outros como PACEA, QUÉ (a oralidade parece ter sido mais forte aqui). Por outro lado, se contarmos as palavras que Michael escreveu na sua ortografia oficial elas chegam a sessenta e quatro.

Passemos agora a ver o segundo texto que Michael escreveu, no nosso segundo encontro, depois de ele ter lido dois livros de Sylvia Orthof: *Pomba Colomba* e *A limpeza de Teresa, e de termos conversado sobre eles*. Antes, porém, um relato de como se desenvolviam nossas sessões de trabalho. Geralmente começávamos com a leitura de livros de história, que eu trazia de casa. Preocupe-me em sempre levar uma variedade de livros, para que o próprio Michael tivesse a possibilidade de escolher sua leitura do dia. Ele geralmente queria ler tudo o que eu levava, e, às vezes a sessão se transformava numa sessão de leitura. De início Michael lia em silêncio, mas com o passar do tempo, nossa interação se tornando mais amigável (eu era Lalau -- nada de dona ou tia), Michael reagia com risadas, comentários sobre ilustrações ou texto, referência a fatos de sua vida ou a outros livros que ele de alguma forma associava ao que lia... Nunca cobreí leitura oral -- esta acontecia quando Michael sentia necessidade de ler algo oralmente para mim. Às vezes eu lia para ele, e notei que, quando ele lia oralmente, tomava minha leitura como modelo, mudando a qualidade de voz para personagens diferentes, falando bravo, gritando, sussurrando, perguntando, exclamando, etc., quando o texto dava as indicações de como foi a fala do personagem. Conversávamos sobre os textos lidos, Michael expressando suas opiniões sobre eles. Depois passávamos a escrever (e ilustrar) histórias, um para o outro, e, finda a escrita, trocávamos e líamos os textos um do outro. No decorrer do semestre reparei que não

só a escrita dos livros como a minha própria eram tomadas como modelos por Michael. O terceiro passo era o da reescrita do texto de Michael, preparando-o para o livrinho que tínhamos combinado organizar com os textos dele. Michael, então, relia o próprio texto, ele mesmo se dando conta de alguns dos problemas ortográficos ou de pontuação, e, principalmente dos problemas de estruturação, das repetições mais próprias da oralidade (e...e, daí, e então, falou) e propondo modificações na reescrita. Eu apontava os problemas que ele deixava escapar. Não usávamos a borracha, mas uma nova folha de papel onde o texto era reescrito. Michael sempre levava para casa algumas cópias xerox dos textos assim reescritos (para os pais, a professora, algum amigo).

O texto escrito por Michael no nosso segundo encontro foi:

01 A bicicleta de fala
02 tiago tem uma bicicleta que fala o nome da bicicleta é tilica
03 A bicicleta muinto elada, bricalhona um dia tiago estava
04 paciando de bicicleta e apareceu uns colega andando
05 E ela ficava falando: o moleque montou na garupa. Tiago
06 parava para ver mão tinhaninguem
07 Eles estava decendo de um morro e o Tiago disse
08 __ Corre mais devagar
09 A bicicleta tilica corre mais e cando já esta perto de Chegar
10 a bicicleta se jogou em cima de um poste e o tiago com raiva
11 jogou ela nolicho quando ele chega em casa todo machucado
12 Dona Celina é a manha de Tiago ela curol o Tiago
13 Ele ficou com pena e voltou correndo para lá e quado ele che
14 ga lá a tilica não estava mais lá. Ela tinha seteza que ele
15 ia fota lá
16 A tilica tinha deixado uma carta
17 E na carta dizia "vol embora".
18 Tiago votou para casa triste quando ele chega lá a
19 bicicleta estava lá ele ficou contente e abracou a bicicleta [disendo
20 __ Eu pencei que alguel tinha levado voce

Para alguém que há uma semana atrás não usava qualquer sinal de pontuação, Michael parece ter feito um enorme progresso. Passa a fazer indentações no texto, marcando "parágrafos", e usa uma variedade de sinais de pontuação. Considerando que o primeiro texto não foi reescrito com ele, de onde teria surgido toda essa variedade de sinais de pontuação de que Michael lança mão nesse texto? Provavelmente das leituras que ele fez imediatamente antes de produzir o texto, e que comentamos após sua leitura silenciosa. Vejam que não são apenas os sinais de pontuação que Michael aproveita das leituras -- a idéia de deixar uma carta, e o conteúdo da carta escrito entre aspas, parecem-me ter sido incorporadas do livro da *Pomba Colomba*.

Se observarmos mais de perto esse uso dos sinais de pontuação veremos que Michael, quando os usa, o faz adequadamente: assim, a vírgula que aparece é utilizada para separar o que seria uma série de "qualidades" atribuídas à bicicleta. Os dois pontos são utilizados também adequadamente, após um verbo de dizer, para introduzir discurso direto. O travessão, que aparece duas vezes, marca um turno de fala, o discurso direto de personagens da história... As aspas destacam do texto o conteúdo da carta que a Tilica deixou.

Quanto ao uso do ponto final (.), é interessante notar as ocasiões em que Michael faz uso dele no texto. Na 4ª linha, Michael usa o ponto: "*E ela ficava falando: o moleque montou na garupa. Tiago parava para ver mão tnhanguem*" -- o uso que ele faz parece adequado do ponto de vista do adulto conhecedor das convenções da escrita. Se ele o usa adequadamente aí, por que só aí, já que a frase seguinte não apresenta um ponto final, apesar de terminar no meio de uma linha? O ponto final só vai reaparecer no texto de Michael na 14ª linha: "*Ele ficou com pena e voltou correndo para lá e quando ele chega lá a tilica não estava mais lá. Ela tinha seteza que ele ia fota lá*" -- mais uma vez o uso parece adequado, se deixarmos de lado o fato de que o período que ele fecha poderia ter sido subdividido internamente (algo como "Ele ficou com pena e voltou correndo para lá. Quando chegou, a tilica não estava mais.", evitando assim a repetição do "e" e do "estava lá", aproximando-se mais da modalidade escrita que da oral...). Se compararmos as duas "orações" que Michael fecha com o ponto, e as "orações" que as seguem (e que não apresentam o ponto como todo o restante do texto), veremos que, o que acontece é que o sujeito/tópico da segunda é diferente do sujeito/tópico da que a precede e que é fechada com o ponto final. Ou seja, Michael parece ter formulado uma hipótese bem interessante sobre o uso do ponto final -- usa-se o ponto final quando se está falando de uma coisa e passa-se a falar de outra coisa... No primeiro caso ele estivera falando da bicicleta, e, na oração seguinte passa a falar do Tiago. No segundo caso o contrário acontece.

A hipótese de Michael parece indicar uma busca de sentido para a pontuação, o que talvez seja mais fácil encontrar em sinais como as vírgulas (que são usadas para separar séries de palavras), nos dois pontos (usados para marcar que um turno de fala em discurso direto vai-se iniciar, destacando a fala do narrador da fala de um personagem), nas aspas (quando se faz citações do discurso do outro), nos travessões (que marcam o início de um discurso direto), e que não seria nem um pouco transparente no caso do ponto final. As explicações que se costuma dar às crianças sobre o uso do ponto final não devem fazer muito sentido para elas, uma vez que o conceito de "frase", "oração" (usa-se o ponto final no final da frase/oração) é um conceito que depende de se saber escrever... Michael parece então buscar uma razão para o ponto final -- passa a usá-lo quando o tópico muda.

Neste texto, mais extenso que o primeiro, Michael "erra" cerca de vinte e duas palavras, mas acerta cerca de cento e cinquenta e três. Há dois casos de hiposegmentação (tinhanquem e nolicho) e alguns probleminhas de concordância nominal e verbal, decorrência da variedade de fala não padrão. Michael continua usando

a letra maiúscula quase que exclusivamente no início de linha, com a exceção das duas ocasiões em que ele fecha a "sentença" com o ponto -- nesse caso ele inicia a próxima "sentença" com maiúscula. Na primeira ocorrência, a palavra que abre a nova "sentença" é também um nome próprio, que exige a maiúscula. Na segunda, trata-se de um pronome pessoal, substituindo o nome.

Vejamos agora o quinto texto escrito por Michael (em maio):

01 O Jornal
02 Uma certa ves o jornal da Rede globo resolveu
03 fazer uma pesquisa com as crianças de todosbairro
04 de perto
05 fez muitas perguntas:
06 Você é felis ou infelis. alguns responderam __ Sou
07 felis
08 O jornalista perguntou
09 __ Porque voce é felis:
10 porque como pão com mel sedo
11 O jornalista chegou na casdo pedrinho
12 E fes a pergunta para ele:
13 __ Voce é felis ou infelis
14 __ Pedrinho lhe disse:
15 __ Sou felis e infeis
16 __ Quando fosse é felis:
17 Eu sou felis quando mamãe e papai me carinhão
18 Pedrinho não esperou falar na da e ja tocou no assu
19 nto. E sou imfilis quando papai pega a chinela
20 para me bater

O texto acima constitui-se basicamente de um diálogo, entre "o jornalista da Rede Globo" e "as crianças de todos os bairros de perto". Das cento e seis palavras escritas, Michael "erra" vinte e duas -- se contarmos as sete ocorrências de "felis" e duas de "infelis" como "erros" independentes. Há dois casos de hiposegmentação ("todosbairros" e "casdo" por "casa do") e um de hipersegmentação ("na da" por "nada"). Michael mantém uma mesma escrita para a palavra "feliz" em todo o texto, mas apresenta variações na escrita de "infeliz" -- "infelis, infeis e imfilis"-- uma das quais provavelmente um engano devido à pressa (infeis), e a última delas uma interferência da fala fazendo-se mais presente (imfilis). A escrita de "fez" também varia entre "fes" e "fez", o mesmo acontecendo com "você", que aparece grafado como

"voce" e como "fosse" -- um "engano" que se deve, provavelmente, ao excesso de "f's" que cercam esta ocorrência: " __Sou felis e infeis/Quando fosse é felis:". ⁵

Há quatro casos de uso de minúscula quando se esperaria uma maiúscula neste texto -- um deles na grafia de "Globo", um nome próprio escrito com minúscula (mas, para Michael, seria mesmo um nome próprio?); dois deles em início de linha de escrita; um terceiro no meio de uma linha, depois de um dos dois únicos pontos (.) usados em todo o texto: "Voce é felis ou infelis. alguns responderam __ Sou/ felis". Um adulto alfabetizado espera ver uma letra maiúscula depois de um ponto. Mas, para alguém que vem usando o ponto para marcar uma mudança de tópico, e, se repararmos os textos anteriores (alguns não comentados aqui por razões de espaço), parece reservar a maiúscula para início de linha (abertura do que para o adulto seriam parágrafos), ou para nomes próprios, a maiúscula aqui seria de se esperar? Michael parece ser fiel à suas hipóteses de uso de ponto final e de maiúsculas nesse caso.

Os únicos casos de uso de maiúscula, depois de um ponto ou onde se esperaria ponto, no interior de uma linha de escrita, nos textos que Michael escrevera até então foram:

-- o "Tilica", logo após ponto usado como marca de mudança de tópico -- mas, Tilica é também o nome próprio da bicicleta na história... (ver o 2º texto produzido)

-- o "ela", com maiúscula, logo após o ponto usado como marca de "final de um tópico" no texto da bicicleta Tilica e que substitui, no texto, o nome da bicicleta...

-- no terceiro texto escrito (não transcrito aqui), Michael usa duas vezes o ponto no interior de uma linha, e abre a "sentença" seguinte com maiúsculas: "Ele mora num prédio. **Una** vez eu estava pazeando com o meu cachorro e ele estava na janela do prédio..." -- nesse caso, Michael escreveu inicialmente com minúscula o "Una" e corrigiu depois fazendo uma maiúscula. A segunda ocorrência foi: "Nos da escola teve que tiralo da li. **Depois** fomos nas casa de formiga ..." Nos dois casos, o ponto parece marcar uma mudança no "tempo" da narrativa, e é seguido de expressões que marcam essa mudança de tempo (uma vez, depois), escritas com maiúscula inicial.

-- o "E", com maiúscula, no quarto texto, escrito no mesmo dia do texto da Rede Globo, que não é precedido por ponto, mas que retoma a narrativa, logo após o que seria a "fala" de um personagem da história: "Vá embora para a sua casa E os moleque estava me caçamdo"...

-- o "alguns", com letra minúscula, logo após o ponto (texto da "Rede Globo"), caso semelhante ao do quarto texto. Lá, como aqui, Michael usa **uma marca que delimita o final da fala de um personagem da sua história e a retomada da fala do narrador**: lá a marca foi a maiúscula, aqui o ponto. Ou seja, Michael parece estar

⁵ Ver a respeito: Coudry, M.I.H.. "Dislexia: um bem necessário." Em: Estudos Linguísticos. XIV Anais de Seminários do GEL. Campinas, S.P., 1987. e Scarpa, E.M. & Coudry, M.I.H. "De como a Avaliação de Linguagem Contribui para Inaugurar ou Sistematizar o Déficit", Em: *Cadernos Distúrbios da Comunicação*, Nº 2, São Paulo: PUC-SP, 1985.

entendendo que, se o tópico muda e/ou a narrativa é retomada após uma "fala de personagem", alguma marca deve aparecer -- essa "marca" pode ser o ponto (.), ou a maiúscula. Mas ele não parece ver necessidade em ser sempre redundante e usar os dois (ponto e maiúscula depois), a não ser que o que se segue também exija o uso de maiúscula (caso de nomes próprios, ou, talvez por extensão, no caso do "Ela", de pronomes que os substituam...).

-- neste mesmo texto, aparece um ponto seguido de letra maiúscula: "Pedrinho não esperou falar na da e já tocou no assunto. E sou imfilis quando ..." O ponto mais uma vez **marca a fronteira entre narrativa e fala, e a fala aqui segue a narrativa** e se inicia por maiúscula.

Um outro aspecto a comentar, sobre esse quinto texto escrito por Michael, seria o uso que ele faz dos dois pontos (:) e do travessão (__) na transcrição dos diálogos. O uso dos dois pontos é adequado, do ponto de vista adulto, nas linhas 5, 12 e 14 do texto. O travessão aparece abrindo "falas" nas linhas 6 (no final da linha antes de "Sou felis"), 9, 13 e 15, deixando de aparecer noutras "falas", como nas linhas 6 (no início), 10, 14, 17 e 19 (quando o Pedrinho completa sua "fala": "E sou imfilis quando papai pega a chinela para me bater").

Mais interessante que os casos em que Michael usa os dois pontos adequadamente, no entanto, são aquelas ocasiões em que o uso é inadequado do ponto de vista do adulto. Em duas situações no texto, Michael usa dois pontos onde um adulto conhecedor das convenções de pontuação usaria um ponto de interrogação: "Porque voce é felis:" (linha 9) e "Quando fosse é felis:" (linha 16). Tratam-se de perguntas dirigidas às crianças pelo "jornalista da Rede Globo". Estaria Michael confundindo dois pontos com ponto de interrogação? Esse não parece ser o caso. Em nenhum dos textos escritos até então isso tinha acontecido, assim como em nenhum deles o ponto de interrogação tinha sido usado. Não que faltasse ocasião para seu uso -- no terceiro texto aparece uma pergunta, dirigida ao leitor: "E voces sabem oque aconteceu não é", que não aparece pontuada.

O que parece explicar melhor esse uso inadequado de dois pontos seria uma hipótese -- construída a partir de um uso inicial, aparentemente adequado, dos dois pontos, após verbos de dizer (disse, perguntou, falou, etc.) -- de que eles são usados **sempre que se vai abrir um turno de fala**. Se atentarmos para o texto, veremos que o que se segue aos dois pontos é **sempre a fala de um personagem**. Michael está transcrevendo aí um diálogo, sem uma narrativa intermediária, mas age como se ela, de certa forma, existisse. Na passagem da "fala" de um personagem para a "fala" de outro personagem, aparecem os dois pontos, **marcando essa "mudança de turno"**. A oscilação entre um uso adequado, e um uso inadequado -- que se mostra tanto num uso indevido, como comentado acima, quanto na ausência dos dois pontos em momentos em que se fazem necessários, como no caso da linha 8: "O jornalista perguntou" -- é um indício de que a criança está construindo um conhecimento sobre o uso da pontuação. Um conhecimento que, por não estar ainda fixado, concluído, permite essas mesmas oscilações.

Para mostrar que essa hipótese de Michael não é assim tão idiossincrática como se poderia pensar, vou transcrever aqui um trecho de um texto escrito por outra criança, minha filha Lia, escrito em 1990 quando cursava a 2ª série, numa escola particular. Como no caso de Michael, Lia também usou os dois pontos inicialmente de forma aparentemente adequada, após verbos de dizer. O texto que transcrevo parcialmente abaixo, foi produzido em sala de aula, no mês de outubro:

01 "Ladetro do apartamento o
02 telefone tocou ea pesou atendeu:
03 — Alou:
04 — Quem é:
05 — Eo teote:
06 — A!!! vocêpode vir jantar
07 com migo:
08 — poso sim as que oras:
09 — Agora:
10 — A intão a gora as 8 oras
11 jaestou indo:
12 — tiau.
13 Um tempo depois.
14 Dimdom:
15 — Oi entre:
16 — Doque vaiser o jantar
17 peixe?:
18 — De macarão e linguisa:
19 — A então está bom:
20 — Emtam vamos comer."

Que Lia não está usando os dois pontos em substituição à interrogação, como se poderia pensar pela leitura das linhas 4, 7, 8 fica muito claro, na linha 17, **quando ela usa os dois pontos logo após o ponto de interrogação...** Um indício também claro de que os dois pontos marcam "mudanças de turno de fala" é que, nas linhas 12 e 20, **a que não se seguem "falas"**, o sinal de pontuação escolhido foi o ponto final (.) e não mais os dois pontos.

Para encerrar essa discussão, vou transcrever aqui o último texto escrito por Michael nesse semestre em que trabalhamos juntos. É um texto longo, quatro páginas de um caderno pequeno, ocupando 76 linhas do caderno. Foi escrito em casa. A partir de final de maio, quando propus a Michael fazermos um livrinho das histórias que ele vinha escrevendo e reescrevendo, o menino se entusiasmou e passou a produzir textos por conta própria, em casa, trazendo-os para reescrevê-los comigo. Precedendo esse texto da Panela Mágica, no caderno, há dois outros textos **em que praticamente não aparecem sinais de pontuação**: o primeiro deles, uma reprodução espontânea de uma

27 Por que eu não gosto de fogo.
 28 A cozinheira disse:
 29 — Mas voce não e uma panela
 30 igua as outra
 31 A panela disse:
 32 — Não sou igua as outras eu
 33 sou uma panela magica //
 34 Oque voce pedir eu dou
 35 A cozinheira pençou e disse:
 36 Quero que o meu patrão esco
 37 rega
 38 A panela colocou cebo no corredor
 39 quado o patrão ia passando escorre
 40 gou
 41 E a panela riu e riu até não a-
 42 guentar mais
 43 A cozinheira disse:
 44 Vai para dentro do armario
 45 se eu precisar eu chamo voce
 46 A panela disse:
 47 Esta Bom se precisar pode chamar
 48 A panela espertalhona foi no carto
 49 do patrão da cozinheira em forma
 50 de um quadro
 51 O patrão disse:
 52 — O que é isto
 53 A panela disfarçada disse:
 54 Sou um quadro magico //
 55 tudo que voce pedir eu dou
 56 O patrão disse:
 57 Então quero que a cozinheira
 58 caia de bunda no chão
 59 A panela não fez outra colocou
 60 sebo na cozinha
 61 A cozinheira escorregou e
 62 disse:
 63 Ué quem e que mederrudou
 64 O quadro disse:
 65 Vou correndo para lá no meu lugar
 66 A cozinheira casou a panela
 67 e disse:
 68 A o voce ai agora eu quero saber

69 quem é que me derrubou
70 A panela disse
71 É voce que escuregou só
72 A cozinheira disse
73 engraçado por um minuto
74 eu pensei que focevoce //
75 A panela disse
76 Não esta enganado não foi eu //

As hipercorreções, logo na primeira linha, parecem-me indicar o cuidado ao escrever. A palavra "cozinheira", escrita corretamente em todo o resto do texto, só aí aparece como "cosinheira". O mesmo acontece com "resovel" -- em todo o restante do texto Michael grafa corretamente a forma da terceira pessoa do singular do pretérito perfeito, com o "u" e não o "l" (pegou, colocou, escutou, correu, escolheu, tirou, etc.). No decorrer do texto há oscilações na forma ortográfica de palavras, indicando que Michael ainda não está muito certo quanto à forma a ser utilizada, experimentando várias possibilidades de escrita e segmentação (pençou/pensou/pensei; é/e; você/voce; lá/la; escorregou/escuregou/escorega; sebo/cebo; (me)derrudo/derrubou; por que/porque; oque/o que). De qualquer forma, para um texto tão longo, há poucos problemas ortográficos.

Quanto à pontuação, Michael continua trabalhando com os dois pontos e o travessão, na composição dos diálogos de que seus textos estão repletos (assim como os textos que lia). O travessão aparece marcando o discurso direto dos personagens, nove vezes, adequadamente, inclusive uma vez no interior da linha 15. Há outras doze "falas de personagens", no entanto, que Michael deixa de marcar com o travessão, o que se torna mais evidente nos finais de páginas (as // marcam onde houve "quebra de página) e no final do texto. As aspas são utilizadas para destacar os gritos de socorro da panela mágica. Os dois pontos aparecem após a forma verbal "disse", introduzindo discurso direto, dezoito vezes, adequadamente (na reescrita, Michael propôs substituir esse "disse" por uma variedade de outros verbos: chamou, falou, perguntou, explicou, etc.). Apenas duas vezes Michael não utiliza os dois pontos nessa situação, nas últimas linhas de seu texto (linhas 70, 72 e 75). O cansaço e a pressa em terminar a história poderiam ser responsabilizados por essas "falhas", muito provavelmente, já que elas aparecem localizadas no final das páginas ou no final da história.

Há dois usos desse sinal de pontuação, inadequados do ponto de vista de um letrado, que chamam a atenção no texto, nas linhas 14 e 20. Na linha 14, os dois pontos aparecem depois do vocativo "Cozinheira cozinheira: ", curiosamente seguidos de mais um ponto. Na linha 20, os dois pontos aparecem após "tirou". Em nenhum dos dois casos se segue uma "fala" de personagem, não sendo, portanto, esses usos explicáveis pela hipótese que o seu uso no texto da "Rede Globo" sugeria. Pode ser que Michael estivesse planejando uma "fala" logo após, e por isso tenha usado os dois pontos, mudando de idéia em seguida sem, no entanto, se lembrar de apagar os dois pontos.

Enganos como esses são comuns em aprendizes de escrita: a criança grafa uma palavra, frase, usa um sinal de pontuação, muda de idéia, escreve outra coisa e não apaga o que deixou de ser "parte do texto". São de fácil explicação também: a escola não trabalha com a reversibilidade de papéis, levando o aluno a se colocar no papel de leitor do seu próprio texto, ocasião em que ele poderia se aperceber de suas inadequações e corrigi-las, reescrevendo-o.

Retomando o "Cozinheira Cozinheira:.", da linha 14, e o uso curioso do ponto que se segue aos dois pontos, remeto o leitor ao texto de Lia, e ao uso que ela fez do ponto de interrogação seguido dos dois pontos em " __ Doque vai ser o jantar peixe?". Remeto-o, também, às linhas 15, 26 e 28 do texto de Michael, em que aparece o ponto (.), em contraste com todo o restante do texto em que o ponto final não aparece. Por que só aí estaria Michael fazendo uso do ponto? Se repararmos as ocasiões em que ele o usa, veremos que se tratam de duas perguntas da cozinheira, dirigidas à panela mágica ("Quem é?" e "Por que você grita tanto, panela?") e de um chamado/vocativo ("Cozinheira! Cozinheira!") e da resposta aliviada da panela, recém tirada do fogo ("Porque eu não gosto de fogo!") -- ou seja, situações que, na escrita, são marcadas convencionalmente com os sinais de interrogação (?) ou exclamação (!). Michael parece estar se dando conta de que a escrita marca esse tipo de enunciado de alguma forma, e se utiliza do sinal de pontuação mais comum e frequente nos textos, o ponto, para marcá-los. Até então Michael só utilizava os sinais de interrogação e exclamação, bem como o ponto, quando eu apontava sua necessidade no momento da reescrita dos textos. Um uso espontâneo só aconteceu com os dois pontos, travessão, aspas e o ponto final apenas nas situações descritas acima. Claro que há outras ocasiões, no texto, em que a escrita convencional exige o ponto de interrogação ou de exclamação, e que Michael deixou sem qualquer "marcação" (ver linhas 7, 11, 18, 22, 30, 42, 52, 63, 69, 71). Mas, no meu entender, houve um avanço e o caminho parecia ter sido aberto para a aquisição, em seguida, das marcas de interrogação e de exclamação.

Michael continuou, no segundo semestre de 1988, trabalhando na leitura, escrita e reescrita de textos, agora sob a orientação de alunas da disciplina "Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna II", ministrado por mim. O trabalho foi orientado no sentido de diversificar os tipos de texto lidos e produzidos, com uma exposição maior a textos informativos/dissertativos. Para ilustrar, transcrevo aqui o último texto que Michael produziu no final do ano, em que se pode notar um uso adequado do ponto até quase o final do texto:

- 01 Minha professora me contou que antigamente no
- 02 sítio era tudo diferente.
- 03 Para tomar banho não havia banheiro e tinha que
- 04 ter uma bacia no quarto para se lavar. Nas casas mais
- 05 ricas em vez disso havia uma banheira.
- 06 Naquela época ainda não tinha privada. Para fa-

07 zer as necessidades as pessoas tinham nas casas um pé-
08 nico
09 Na vida, antigamente, o dinheiro valia muito e
10 com uma moeda as pessoas comprava um vestido
11 novo, agora com uma moeda não compramos nada.
12 precisamos de muito dinheiro para comprar
13 qualquer coisa
14 Eu não sei muita coisa, mas a vida no sítio
15 naquele tempo era muito difícil. tanto no
16 trabalho doméstico como trabalho na roça.
17 A vida no sítio era difícil mas eu não
18 acharia ruim que hoje fosse assim.

Neste texto, vemos que Michael anda, agora, às voltas com o problema de quando usar o ponto, e quando usar as vírgulas, não mais para separar palavras numa lista, mas orações complexas. Para alguém que, no início do ano (final de março), escrevia textos sem qualquer sinal de pontuação, a caminhada foi grande e o progresso enorme. Há problemas ainda, e muitos. Se fôssemos avaliar sua escrita pelos "erros". deixando de entender sua razão de ser, de ver os "acertos", pode ser que Michael não tivesse se transformado no pré-adolescente confiante, conversado, leitor ávido de toda a escrita que lhe passasse pela frente e "escritor" orgulhoso de seus textos, a quem dissemos adeus no final de 1988.