

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A UTILIZAÇÃO DE UM PARADIGMA INDICIÁRIO NA ANÁLISE DE EPISÓDIOS DE REFAÇÃO TEXTUAL<sup>1</sup>

MARIA BERNADETE MARQUES ABAURRE  
RAQUEL SALEK FIAD  
MARIA LAURA MAYRINK-SABINSON  
JOÃO WANDERLEY GERALDI  
(UNICAMP)

### ABSTRACT

This text reports some preliminary results of the research project “The theoretical relevance of singular data on the acquisition of written language” (supported by Brazilian National Research Council) which has been carried out since 1992 at the State University of Campinas, São Paulo. Theoretical and methodological assumptions are discussed, with emphasis on the singular nature of some naturalistic data characteristic of the language acquisition process. To illustrate theoretical discussion, some data representative of textual rewriting episodes are analysed.

### 0 — INTRODUÇÃO

Este texto apresenta reflexões realizadas no âmbito do Projeto Integrado/CNPq *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita* (proc. nº 521837/95-2).

Na seção 1, apresentam-se algumas considerações sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam o projeto; na seção 2, enfatiza-se o caráter singular dos dados referentes à aquisição da linguagem; na seção 3, analisam-se dados singulares referentes a alguns episódios de refacção textual, selecionados dentre os dados dos *corpora* que constituem o acervo do projeto; finalmente, na seção 4, é feita a crítica do projeto por um pesquisador externo.

---

<sup>1</sup> Versão ampliada do texto *O caráter singular das operações de refacção nos textos representativos do início da aquisição da escrita*, publicado em *Estudos Linguísticos. Anais de Seminários do GEL XXIV*, São Paulo, SP, 1995.

## 1 — A RELEVÂNCIA TEÓRICA DOS DADOS SINGULARES

Pode-se dizer que a discussão sobre o estatuto teórico dos dados singulares em ciências humanas foi retomada e explicitada recentemente pelo historiador italiano Carlo Ginzburg. Em seus trabalhos (cf. particularmente o ensaio *Sinais — Raízes de um Paradigma Indiciário*, 1986), esse autor chama a atenção para o fato de que um modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no episódico, no singular, já havia emergido silenciosamente no âmbito das chamadas ciências humanas no final do século XIX, sem que no entanto se registrasse a preocupação com a definição de um paradigma de investigação epistemologicamente coerente com esses pressupostos. Ginzburg discute exatamente esse paradigma, que chama de **indiciário**, e preocupa-se, dentre outras coisas, com a definição de princípios metodológicos que garantam rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade.

O projeto integrado que aqui se discute parte do pressuposto de que a adoção de um paradigma indiciário de cunho qualitativo, como o proposto por Ginzburg para a investigação em história, pode ser mais produtiva do que a adoção de um paradigma inspirado nos modelos galileanos que governam a investigação no domínio das chamadas ciências exatas (centrados na quantificação e na repetibilidade de resultados obtidos a partir de situações experimentais), para a investigação dos fatos concernentes à relação sujeito/linguagem. Assim, um dos objetivos do projeto é a definição de princípios metodológicos gerais que devem orientar a própria relação a ser estabelecida entre o investigador e os dados, na busca daqueles que se podem constituir em indícios reveladores do fenômeno que se busca compreender.

O trabalho com indícios pressupõe procedimentos abduativos de investigação, e as questões metodológicas cruciais dizem respeito: i) aos critérios de identificação dos dados a serem tomados como representativos do que se quer tomar como a “singularidade que revela”, uma vez que, em um sentido trivial do termo, qualquer dado é um dado singular; 2) ao conceito mesmo de “rigor metodológico”, que não pode aqui ser entendido no mesmo sentido em que é tomado no âmbito de paradigmas de investigação centrados nos procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação.

Em trabalho que discute exatamente a questão da adoção de um paradigma indiciário nas pesquisas deste projeto integrado, uma das bolsistas do projeto, A. A. Quartarolla (1994) — que teve como tarefa, em sua bolsa de aperfeiçoamento, o acompanhamento das pesquisas conduzidas pelo conjunto de investigadoras e a discussão das questões teórico-metodológicas relacionadas à escolha desse paradigma específico — chama a atenção para o fato de que *torna-se necessário (...) o estabelecimento de um rigor metodológico diferenciado daquele instaurado pelas metodologias experimentais, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado, neste paradigma, para a singularidade dos dados. No interior desse “rigor flexível” (tal como o denomina Ginzburg) entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares — tal como propõe o paradigma indiciário — formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da*

*realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperáveis através de sintomas, indícios.*

A relevância teórica atribuída aos dados idiossincráticos e singulares nos estudos de aquisição da linguagem já estava implícita em nossos artigos anteriores sobre o tema da aquisição da escrita (cf. Abaurre, 1988a, 1988b, 1989, 1990, 1991a; Fiad, 1989, 1991; Fiad & Mayrink-Sabinson, 1991; Mayrink-Sabinson, 1989, 1991a, 1991b, 1991c) e é preocupação explícita em Abaurre (1991b). Acreditamos que os dados da escrita inicial, por sua freqüente singularidade, são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem. Acreditamos também que, em última análise, pelo fato de darem uma maior visibilidade a alguns aspectos desse processo, podem esses dados contribuir de forma significativa para uma discussão mais profícua da natureza da relação sujeito/linguagem no âmbito da teoria lingüística.

Nos últimos dez anos, vimos coletando dados da produção escrita de crianças, adolescentes e adultos, em contextos e situações diferenciadas. Esses dados constituem hoje o acervo do Projeto Integrado/CNPq e apontam – a nosso ver de forma inequívoca – para a necessidade de se considerarem teoricamente significativas, no âmbito de uma teoria de aquisição da linguagem, as manifestações de comportamentos episódicos e singulares dos sujeitos, por eles indiciados.

Os milhares de dados de que hoje dispomos são representativos de diferentes momentos do processo de aquisição da representação escrita da linguagem e são, nesse sentido, também representativos da atividade do sujeito na relação que continuamente estabelece com a linguagem.

Nosso acervo é hoje constituído de dados naturalisticamente coletados da produção escrita de crianças, adolescentes e adultos, de 1º, 2º e 3º graus de escolarização, de escrita escolar e espontânea, de rascunhos/primeiras versões de textos reescritos, de textos “definitivos”, etc. Possuímos também gravações em vídeo e dados coletados sob forma de diários longitudinais que documentam os primeiros contatos de duas crianças com a atividade de escrita/leitura, em interação com interlocutores letrados. Dispomos ainda do registro de grande parte da produção escrita de um mesmo sujeito, representativa das suas atividades escolares com a escrita e da escrita espontânea que produziu em ambiente doméstico (dados regular e naturalisticamente coletados na faixa etária compreendida entre um ano e seis meses e nove anos e nove meses, e episodicamente coletados no período da adolescência deste sujeito).

Acreditamos que o interesse teórico crescente pela compreensão da relevância dos dados singulares na determinação dos percursos particulares trilhados pelas crianças na aquisição da linguagem justifica plenamente o privilégio que vem sendo atribuído, em pesquisas recentes sobre aquisição, aos dados coletados de forma naturalística, sem o controle rígido dos contextos experimentais criados nas situações de pesquisa.

Durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os “erros” cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a

escrever/ler. Foi esse um período de surdas batalhas, travadas entre professores que apenas (e muitas vezes sem sucesso) “corrigiam” e alunos que tentavam desesperadamente tirar sentido de orientações em freqüente conflito com suas hipóteses. A esse período seguiu-se, na última década, um período em que a escola descobriu a psicologia genética piagetiana, passando, em conseqüência, a ver no aluno o sujeito ativo responsável pela construção do conhecimento sobre os objetos que o cercam, dentre os quais o sistema de escrita em uso na sua comunidade. Determinante dessa grande e salutar mudança de atitude da escola com relação aos seus alunos e seu potencial de desenvolvimento cognitivo, foram as pesquisas sobre aquisição da escrita, de inspiração piagetiana, desenvolvidas por Ferreiro & Teberosky (1979). Em algumas circunstâncias, porém, na ânsia de resolver o problema do desempenho historicamente ruim dos alunos em escrita/leitura, desafio que a escola não tem sabido enfrentar com competência, registraram-se tentativas apressadas e por vezes irresponsáveis de transformar em método de ensino os resultados de uma pesquisa acadêmica séria. Uma das conseqüências pedagógicas a nosso ver nocivas dessa apressada metodologização do sujeito ideal piagetiano e de sua transposição quase que direta dos textos acadêmicos para os bancos escolares tem sido a descaracterização dos sujeitos reais da aprendizagem, dos alunos que vivem, cada um a sua maneira, uma história singular de contato com a linguagem e com seus interlocutores. Sem que se deixe de vê-los e a seus comportamentos como instancizações de um sujeito psicológico ideal, os alunos reais precisam também (e urgentemente) voltar a ser vistos em sua singularidade, por ser ela, em última análise, determinante da história também singular da aquisição da escrita de cada sujeito.

Acreditamos, pois, que uma reflexão como a que vimos conduzindo neste projeto, fundada na adoção de um paradigma indiciário e voltada para a discussão do estatuto teórico dos comportamentos singulares, pode vir a contribuir para uma melhor compreensão da relação que se instaura, a cada momento do processo de aprendizagem, entre as características eventualmente universais dos sujeitos e as diversas manifestações de sua singularidade.

## **2 — A NATUREZA SINGULAR DOS DADOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

Os dados coletados para pesquisas longitudinais ou transversais sobre aquisição da linguagem oral ou escrita trazem em si as marcas de uma situação de grande e natural instabilidade. Característica dessas situações em que a linguagem é contínua e rapidamente (re)elaborada, a provisoriidade das conclusões, hipóteses, generalizações e sistematizações da criança é, em última análise, o que explica a natureza cambiante dos dados de aquisição. Dada uma certa plasticidade natural da linguagem, nada mais natural, também, que essa plasticidade adquira maior visibilidade nas situações-limite em que a linguagem se constitui em objeto de evidente manipulação. Submetidos, nessas circunstâncias, a um processo veloz e contínuo de mutação, compreende-se porque os dados de aquisição estão sempre a indiciar aspectos de um processo que se

constitui no próprio objeto de estudo das pesquisas em aquisição da linguagem. Muitas vezes, conscientemente ou não, deixamo-nos iludir por ocorrências que tomamos como evidências de nossas hipóteses prévias, caindo assim na armadilha que se esconde por trás de produtos provisórios e tirando conclusões muitas vezes apressadas sobre “estágios” e suas características. Acreditando estar explicando um processo, podemos estar, muitas vezes, fazendo uma mera descrição de produtos circunstanciais.

Muito freqüentemente, portanto, encontraremos, dentre os dados de aquisição, aquelas ocorrências únicas que, em sua singularidade, talvez não voltem a repetir-se jamais, exatamente por representarem instanciações episódicas e locais de uma relação em construção, entre o sujeito e a linguagem. Se considerarmos teoricamente relevante entender a natureza dessa relação, essas ocorrências podem adquirir o estatuto de preciosos dados, pelo muito que sobre a relação mesma nos podem vir a revelar.

Durante algum tempo, muitos pesquisadores teimavam em ver os primeiros enunciados infantis como manifestações “imperfeitas” de uma gramática “adulta”, objeto sempre presente para sua contemplação, do qual, como se por simples força das circunstâncias, as crianças iam aos poucos se apropriando. Tomada a gramática adulta como referência e necessário ponto de chegada, eram então descritas as gramáticas infantis em termos das suas “faltas” e “imperfeições”, avaliando-se o progresso na aquisição com base no que ainda deveria ser aprendido. Considerações idênticas podem ser feitas sobre os primeiros trabalhos voltados para a aprendizagem da escrita, em que a obsessão pelo modelo adulto transparece na análise das primeiras produções escritas infantis, análise que desconsidera as operações da criança sobre a linguagem escrita e as hipóteses que continuamente elabora na tentativa de compreender o funcionamento da escrita.

Os estudos psicolinguísticos de inspiração piagetiana passaram a focalizar e privilegiar o conhecimento sobre o sujeito que constrói a linguagem, bem como o desenvolvimento das habilidades cognitivas que interagem nesse processo. Sem negar a grande contribuição desses estudos para uma melhor compreensão do processo de aquisição do conhecimento em geral, é necessário deixar claro que a psicologia genética oferece-nos um sujeito idealizado, universal, o qual, enquanto construto teórico, assemelha-se ao sujeito psicológico da linguagem conforme postulado pela teoria linguística gerativa. Priorizam-se, portanto, nessa perspectiva, manifestações de comportamentos que podem, por hipótese, ser alçados à categoria teórica de comportamentos desse sujeito universal. A obtenção dos dados para o teste das hipóteses obedece ao chamado “método clínico”, e trabalha-se a partir do pressuposto de que apenas em situações experimentais rigorosamente controladas é possível obter dados confiáveis para a investigação. No interior desse quadro teórico e metodológico, os dados dos experimentos costumam ser tomados muito mais como evidências ou contra-evidências para hipóteses do que como indícios que podem continuamente apontar para uma eventual necessidade de reelaboração das próprias hipóteses. Não há aí, evidentemente, lugar para o dado episódico e singular. O episódico vira sinônimo de residual e, quando ocorre e chega a ser (a)notado pelo pesquisador, costuma ser tratado apenas como um dado “curioso”, merecedor, por vezes, de breves considerações em um parágrafo ou nota de rodapé, postura compatível, evidentemente,

com a adoção de pressupostos metodológicos autorizados e legitimados no âmbito do quadro teórico assumido.

Vale notar, ainda, que, embora o contexto esteja sempre pressuposto nos estudos sobre aquisição da linguagem, ele não costuma ser tomado, de forma teoricamente significativa, como um dos elementos constitutivos do processo de aquisição, na medida em que um seu eventual papel mediador não é teoricamente explorado. O mesmo pode ser dito com relação ao papel do interlocutor, do outro, visto geralmente como apenas um elemento a mais do contexto social em que se dá a construção do conhecimento sobre o objeto (já pronto) linguagem, seja ela oral ou escrita. À exceção, pois, do sujeito — cujo desenvolvimento cognitivo é freqüentemente tomado como objeto de investigação — tanto o contexto no qual esse desenvolvimento se dá (com todos os seus elementos constitutivos e atores sociais), como o objeto do conhecimento, a linguagem, costumam ser tomados como já previamente constituídos e prontos, o que elimina de antemão a possibilidade de formulação de uma outra indagação teórica no mínimo instigante: qual o papel do próprio sujeito nas modificações que continuamente ocorrem no contexto, em seus atores e na linguagem?

Ora, na medida em que a relação do sujeito com a linguagem é mediada, desde sempre, pela sua relação com um outro, interlocutor fisicamente presente ou representado e necessário ponto de referência para esse sujeito em constituição, cabe também perguntar que estatuto teórico deve ser atribuído, pelas teorias de aquisição da linguagem, a esse interlocutor, o que equivale a perguntar como deve ser teoricamente avaliado o papel por ele desempenhado no próprio processo de aquisição da linguagem de uma criança, ou seja, como o interlocutor afeta e é também afetado por este processo. Inaugurar a discussão sobre o papel do outro nas teorias de aquisição implica reconhecer a importância desse lugar teórico para uma melhor compreensão da função, no processo, do dado singular, bem como do seu próprio estatuto epistemológico (cf. Mayrink-Sabinson, 1989, 1991a, 1991b, 1991c).

Tomamos os textos espontâneos, naturalisticamente coletados, como episódios singulares, teoricamente significativos, pelos motivos que a seguir expomos.

Segundo Ferreiro (1988), as listas de palavras e frases escritas e/ou lidas pelas crianças em situação experimental representam um conjunto de dados mais confiável do que os dados naturalísticos, obtidos, por exemplo, a partir da observação de textos produzidos espontaneamente. O argumento dessa autora, perfeitamente coerente, aliás, com o quadro teórico piagetiano no interior do qual desenvolve sua pesquisa sobre aquisição da escrita, é o de que apenas nas situações experimentais de escrita de palavras e frases, — aí transformadas, pela criança, em objeto de reflexão consciente, — pode o pesquisador assegurar-se das hipóteses com as quais essa criança está operando em determinado momento de seu desenvolvimento cognitivo, e, por conseqüência, das conceitualizações que faz. Interessa-lhe, portanto, flagrar, nos experimentos, as etapas consolidadas de um processo que se busca entender em seus aspectos universais. Daí a ênfase nas etapas do desenvolvimento cognitivo de um sujeito psicológico idealizado. Quando chamamos a atenção para o interesse teórico dos episódios e seus dados muitas vezes singulares, fazemos isso não do interior de uma teoria psicológica específica, com seu conjunto de pressupostos teóricos,

hipóteses, axiomas e métodos que obrigam a certos procedimentos de pesquisa, mas no contexto de um conjunto de estudos da linguagem em que à interlocução, aos atores sociais, à micro e macro-história, é atribuído um estatuto teórico específico, em função das perguntas que se deseja ver incorporadas por uma teoria da linguagem mais abrangente, interessada não apenas nas características formais do objeto lingüístico, mas também no modo e na história da sua constituição e constante mutação. Assim, interessa-nos mais, do ponto de vista teórico, flagrar o instante em que o sujeito demonstra, oralmente ou por escrito, sua preocupação com determinado aspecto formal ou semântico da linguagem. Da mesma forma, ainda que não seja indagação simples, interessa-nos saber que fato singular, que aspecto de contexto, de forma ou de significação lingüística, ou ainda que possível combinação desses fatores pode ter adquirido saliência particular para o sujeito, colocando-se, assim, na origem da sua preocupação, na origem do problema para o qual passa a buscar uma solução, ainda que muitas vezes episódica e circunstancial. A história dessa preocupação pode ser acompanhada em momentos subseqüentes, e o seu “rendimento” pode ser avaliado em termos das conseqüências que eventualmente venha a ter na organização, muitas vezes provisória, que é dada à linguagem oral ou escrita. Nesse contexto, adquirem para nós particular significação os dados que documentam a história dos apagamentos, refações e reescritas de textos (cf. Fiad, 1989, 1991; Fiad & Mayrink-Sabinson, 1991).

Eventos particulares de uma micro-história da escrita individual (cf. Abaurre, 1988b), esses momentos constituem-se, na sua singularidade, em indícios que nos estão a revelar movimentos espontâneos do sujeito ao longo do seu processo de constituição e da aquisição da linguagem. Acreditamos, assim, que cada texto espontaneamente produzido por uma criança pode sempre ser visto como fonte riquíssima de indícios sobre a relação sujeito/linguagem.

A aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem. É exemplar, nesse sentido, a flagrante diversidade manifesta nos textos espontâneos. A reflexão sobre as possíveis causas do comportamento tão diferenciado que as crianças costumam exibir em suas primeiras produções escritas espontâneas, especialmente no tocante às soluções que costumam dar para a segmentação das palavras, força-nos a reconhecer que somos por vezes iludidos pelos aspectos fônicos da linguagem infantil. De fato, a partir de uma pronúncia por vezes praticamente idêntica à pronúncia dos adultos, temos a ilusão de que a linguagem das crianças em idade escolar já está analisada de acordo com as nossas referências semânticas de usuários adultos. Ora, o que as hipo e hipersegmentações da escrita infantil espontânea registram de forma evidente é a manifestação de uma certa plasticidade semântica, por elas freqüentemente explorada em seu espaço virtual a partir de parâmetros rítmico-entonacionais previamente estabelecidos (cf. Abaurre-Gnerre & Cagliari, 1985; Abaurre, 1989, 1991a, 1991b; da Silva, 1991). Assim, a exploração que fazem desse espaço semântico virtual, é muitas vezes guiada pela percepção de um ritmo que elas “sentem” como subjacente à organização do material fônico da língua, ritmo este que não conseguem não invocar em momentos episódicos de organização da escrita. Momentos singulares

de hipo e hipersegmentações, quando atestam o “vazamento”, para o espaço da escrita, de elementos que, por sua natureza, pertencem ao espaço da oralidade, constituem belos exemplos do processo de reconstrução da relação do sujeito com a sua linguagem. Sinalizam, também, as rotas particulares seguidas pelos sujeitos na busca da diferenciação entre a manifestação oral e escrita de uma mesma linguagem.

A contemplação da forma escrita da língua faz com que o sujeito passe a refletir sobre a própria linguagem, chegando, muitas vezes, a manipulá-la conscientemente, de uma maneira diferente da maneira pela qual manipula a própria fala. A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos.

Olhamos com curiosidade e interesse teórico para o singular, o variável, o idiossincrático, o cambiante. No entanto, isso não implica necessariamente falta de interesse teórico pelo regular, pelo sistemático, pelo geral. Não negamos, portanto, a necessidade de buscar também o conhecimento da totalidade. Pelo contrário: acreditamos que é a atribuição de estatuto teórico semelhante a questões relativas ao comportamento virtual de um sujeito universal e ao comportamento real e indiciário de sujeitos singulares da linguagem que permite desvelar as regularidades subjacentes, e visualizar os contornos de modelos teóricos dialeticamente estruturados em torno de um conjunto de problemas relevantes para a compreensão da complexidade da relação entre um sujeito e um objeto que estão continuamente a modificar-se, nos movimentos mesmos dessa relação. Estamos, portanto, perfeitamente conscientes de que um mero discurso sobre curiosidades episodicamente documentadas nos *corpora*, ou mesmo um mero levantamento de ocorrências variáveis e singulares, seriam procedimentos epistemologicamente aceitáveis no nível da adequação observacional, apenas. Não é apenas esta, certamente, a preocupação que nos move, ao conduzir este projeto integrado de pesquisa, mas uma preocupação teórica muito mais abrangente do ponto de vista epistemológico: buscamos, na verdade, definir alguns caminhos metodológicos que nos permitam descobrir elementos fundamentais para a explicação da relação sujeito/linguagem ao longo do processo de aquisição.

### **3 — CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUNS DADOS SINGULARES: OS EPISÓDIOS DE REFACÇÃO TEXTUAL**

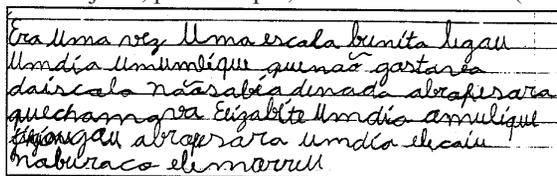
Com o intuito de evidenciar o caráter singular de alguns dados representativos da escrita inicial, selecionamos para comentar, nesta seção, alguns episódios de refacção textual observados em nossos *corpora*. A opção por centrar a discussão nesse tipo de eventos deve-se ao fato de que, por trás do trabalho de modificação de algo anteriormente escrito sob forma diversa, escondem-se freqüentemente motivações as mais variadas, reveladoras das singularidades dos sujeitos e da relação por eles estabelecida com a linguagem.

As modificações mais comumente encontradas nos textos de aprendizes de escrita dizem respeito à correção ortográfica. Este aparente trabalho com a ortografia decorre muito mais, no entanto, das exigências da escola sobre o que considera um avanço qualitativo da escrita infantil, do que com uma real preocupação das crianças com a

correção ortográfica. Assim, as correções nas escritas iniciais frequentemente refletem a postura do professor, que foi habituado a marcar (geralmente com a temida caneta vermelha) as “violações” cometidas contra as convenções da escrita (ortografia, uso de maiúsculas, pontuação, etc.).

Neste contexto, chama-nos a atenção a despreocupação com a ortografia que se pode observar na escrita espontânea das crianças a quem é dado o direito de propor soluções para a escrita das palavras. Nos dados que apresentaremos a seguir, essa despreocupação fica bem evidente nos textos de algumas crianças. E a “correção ortográfica” feita espontaneamente adquire, então, o estatuto de precioso indício do trabalho de um sujeito às voltas com o mistério que a escrita apresenta.

Veja-se, por exemplo, o caso de José Luiz (1a. série, escola pública de Campinas).



Neste texto, em que não há a interferência da professora, José Luiz, em um determinado momento, apaga a escrita de uma palavra (*jigou*) para refazer a sua grafia (propondo

*chingou*). Essa não era a única palavra no texto cuja grafia poderia ser considerada “incorreta”. Por que apenas ela ganha saliência e merece a correção espontânea da criança? O tema da história, o que a criança quer contar no seu texto — a história de um moleque indisciplinado (*quenão gostava daiscola não sabia denada*) e mal educado — tem o seu clímax justamente no *jigou/chingou abrofesora*. O texto, certamente não por acaso, se abre com um elogio à escola (*bunita legau*) e, nesse contexto, o “xingar a professora” — ação que recebe, aliás, uma punição exagerada (*umdia elecaiu noburaco ele morreu*) mas aparentemente exemplar do ponto de vista do autor do texto — ganha uma saliência particular, constituindo-se, de certa forma, na “chave” do texto. Terá sido isto, provavelmente, o que levou José Luiz a se preocupar com a ortografia justamente dessa “palavra chave”, ignorando todas as demais palavras que grafou de forma equivocada.

Outra terá sido, provavelmente, a razão que levou Maria Lúcia (3a. série, escola particular de Campinas) a modificar espontaneamente a escrita da palavra **leite**, inicialmente grafada como *leitx*, num jornalzinho por ela produzido, ao brincar de escrever em casa:



Apesar de demonstrar constante despreocupação em relação à grafia de palavras em seus textos espontâneos, Maria Lúcia, ao produzir um jornal, mostra-se sensível à questão da ortografia. Afinal, sua vivência com esse objeto, através do uso que dele é feito em casa por seus pais e outros adultos com quem convive, deve tê-la levado a perceber que “ao preparar um jornal” é importante ter essa preocupação, já que a imagem que faz do seu público/leitor de um jornal é a de um interlocutor mais exigente, ou, eventualmente, mais “real”, do que o interlocutor virtual das suas habituais escritas espontâneas.

Registre-se que a modificação/correção da grafia de palavras feita de forma espontânea pela criança nos primeiros textos escritos acontece vez ou outra, por motivos, como vimos, bastante específicos. Não se pode afirmar, no entanto, que esse seja um procedimento comum, ou que as crianças manifestem inequivocamente essa preocupação. Mais freqüentes são outros tipos de operações efetuadas espontaneamente nos textos pelos seus autores. Veja-se, por exemplo, o texto de Ignácio (pré-escola particular, Belo Horizonte) que apresenta um caso de substituição lexical bastante interessante:

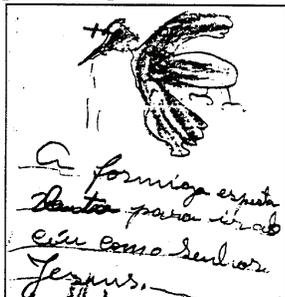
↳ Data: 10-6-10. Nome: Ignácio  
↳ Receita para o Brasil vencer a  
↳ copa  
↳ Ingredientes  
↳ 150 gramas de Beбето  
↳ 30<sub>gm</sub> de Romário  
↳ 30<sub>gm</sub> de Tafa-rel  
↳ 300<sub>ml</sub> de Branco

↳ Modo de fazer:  
↳ Misturase tudo e bate no  
↳ liquidificador e espalha sem  
↳ campo. Vai ter giramita  
↳ até a copa do 94

A pedido da professora, essa criança empenha-se em criar um texto, a partir de uma configuração de receita culinária, uma configuração textual que se pode supor ser de seu conhecimento, no contexto doméstico e escolar. O texto de Ignácio é uma receita, mas é também uma ficção, já que a tarefa proposta era pensar uma “receita para o Brasil vencer a Copa”. Nela, os ingredientes são jogadores de futebol. Ao escrever os ingredientes – os nomes dos jogadores – a criança efetua modificações de ordem ortográfica, apagando as letras minúsculas, originalmente utilizadas para escrever Beбето, Romário e Tafa-rel, pelas maiúsculas correspondentes. O que parece ter motivado tais modificações foi o fato de a criança, ao escrever o nome Branco (quarto ingrediente na receita), ter optado pela letra maiúscula (provavelmente por se ter lembrado nesse momento, apenas, da exigência de maiúsculas em nomes próprios de pessoas), o que a fez rever as três escritas anteriores de nomes de jogadores. A opção inicial pelas letras minúsculas pode ser tomada como um indício de que, no momento inicial da escrita de uma receita por esta criança particular, pode ter prevalecido o caráter de “ingredientes” assumido pelos nomes dos jogadores, e não o fato de se tratarem de nomes próprios (que exigem maiúsculas, o que esta criança parece saber).

A modificação que mais nos chama a atenção neste texto é, no entanto, a substituição do item lexical **bebe** pelo item **espalha** que, no original da criança, encontra-se no verso da folha em que foram listados os ingredientes. Trabalhando na criação de uma receita, a criança parece se envolver no contexto e na linguagem usuais de receitas ao escrever *Misturase tudo e bate no liquidificador e bebe*. No liquidificador bate-se algo que se torna líquido, e líquido é para ser **bebido**. Assim, *bebe* é a palavra esperada nesse contexto, em uma receita receita. Só que, no caso, não se trata de uma receita qualquer; a criança parece ter-se dado conta desse fato,

lembrando-se dos “ingredientes” propostos na página anterior e da situação ficcional em que vinha trabalhando. Apaga, então, o *bebe*, substituindo-o por *espalha* (em campo), o que faz muito mais sentido no contexto de uma receita que tem como ingredientes “jogadores de futebol”. O conhecimento de mundo dessa criança leva-a a perceber, portanto, a inadequação do item lexical *bebe*, nesse contexto.



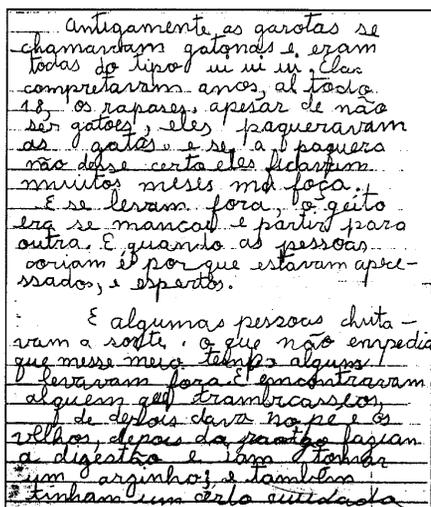
Outra ocorrência de uma operação de substituição lexical pode ser observada no texto ao lado, de José Carlos (1a. série, escola particular, Niterói).

Observa-se que a criança substituiu a palavra *vence* por *luta*, em *A formiga esperta luta para ir ao céu com o Senhor Jesus*. A criança provavelmente apaga a palavra *vence* e a substitui por *luta*, por considerar esta última mais apropriada semanticamente, uma vez que o que ela parece querer enfatizar é o esforço do seu personagem para alcançar um objetivo; *vencer* seria, já, a coroação

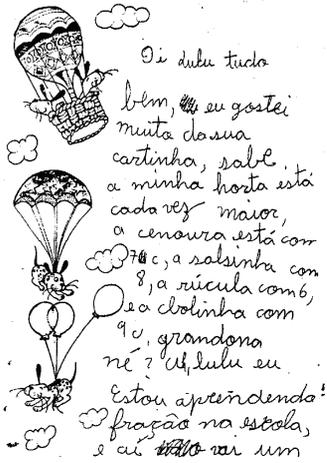
desse esforço. Supomos que, diferentemente de Ignácio, que opera sobre o seu texto durante o processo mesmo de escrevê-lo, José Carlos efetua a modificação posteriormente, ou seja, provavelmente é o trecho *para ir ao céu com o Senhor Jesus*, que fecha o seu texto que leva José Carlos a perceber a inadequação do uso de *vence* neste contexto particular.

Ainda com relação a episódios de substituição lexical, outra parece ter sido a razão que levou Maria Lúcia a apagar a palavra *jantar*, substituindo-a por *rango*, no texto abaixo.

A preocupação desta criança, aqui, parece ser com a adequação geral à linguagem do texto, escrito em um estilo informal, em que gírias e expressões coloquiais são utilizadas (*gatonas, gatões, paquera(vam), ficavam na foça, levam fora, se mancar...*), como que para marcar “um jeito de falar da época” – o *Antigamente* que abre o texto. A palavra *jantar*, utilizada no segundo parágrafo, soa formal e fora de lugar, levando a criança a substituí-la por *rango*, mais apropriada ao estilo, à informalidade do texto.



Encontramos, ainda, nos textos espontâneos destes aprendizes de escrita, modificações que apontam para um trabalho da criança com outros aspectos morfossintáticos da linguagem. A carta escrita por Maria Lúcia nos serve de exemplo:



saquinho com, um boneco  
 de montar, (vira mergulha-  
 dor) uma bola da minha fes-  
 tinha, uma bolinha que  
 sol com mussem!  
 se medel (pela memória,  
 impressão) e um pirulito  
 de e eu vou ficando  
 por aqui, tchau, um  
 beijão.  
 duzinha 16/11/95  
 ↗ Estão chegando as férias!!

Neste texto, encontramos rabiscada a palavra *vão*, que vem imediatamente seguida, na mesma linha (e não acima, sob a forma de inserção), pela forma singular *vai*. Observe-se que a disposição gráfica da palavra *vai* é indício de que a criança replanejou o seu texto **enquanto o escrevia**. Lendo a carta de Ma. Lúcia, vemos que o que se segue a esse *vai* é *um saquinho com, um boneco de montar, (vira mergulhador) uma bola da minha festinha (...)*. Podemos supor que a criança, em um primeiro momento (quando escreveu o *vão*), estivesse planejando listar o conteúdo do saquinho, mas replaneja o que quer dizer e, tendo decidido mencionar o saquinho (falar do continente antes de listar-lhe o conteúdo), faz a necessária modificação para que a concordância como o sujeito posposto seja adequada.

Uma preocupação semelhante (uma substituição também de ordem morfológica) encontramos em outro texto de José Luiz.

*Era uma vez um pato que botava ovos.  
 de quota. Um dia um vizinho de pegava  
 a pata um ~~apata~~ apata  
 apata ficariao felizes paravelle*

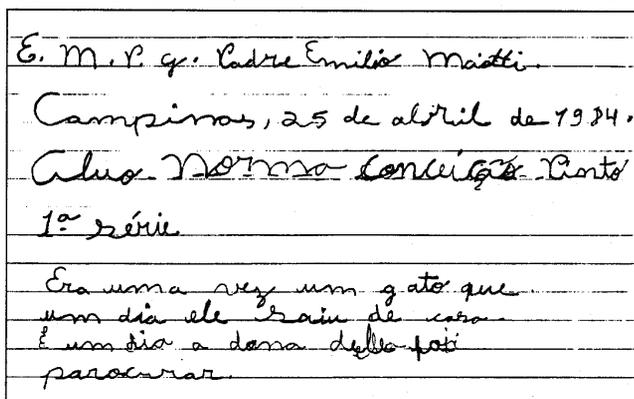
A criança apaga, aqui, a palavra *pato*, de sua escrita original (*Era uma vez um pato que botava ovos...*), escrevendo em seu lugar a palavra *pata*.

Observando-se o texto em sua totalidade, podemos levantar a hipótese de que essa substituição se tenha dado em um momento posterior à sua escrita, supostamente quando a criança releu o que escrevera e deu-se conta da incoerência semântica criada (*patos* não botam ovos), corrigindo-a. Na última linha do texto, José Luiz escreve *apata*. Pode ter sido neste momento que lhe ocorreu rever o texto, detectando então a incoerência; mas ele parece preocupar-se apenas com a primeira linha, já que logo abaixo (imediatamente acima de *apata*) mantém-se, sem alterações, a expressão *pobrepato*. Sua preocupação dirige-se, assim, a um local muito particular do texto, o que se confirma pelo fato de que, ao realizar a correção na primeira linha de seu texto, José Luiz preocupa-se em reescrever *pata*, mas deixa passar sem correção o artigo

indefinido *um*, que não substitui por *uma* para fazê-lo concordar com a palavra *pata*, agora no feminino. A preocupação de José Luiz parece centrar-se na incoerência semântica criada pelo “pato que bota ovo”, e é apenas isso que ele se propõe modificar; eliminado este problema, a criança dá-se por satisfeita com relação ao seu texto. Observe-se, pois, que a atitude das crianças frente à escrita que produzem não parece ser a de espontaneamente reler cuidadosamente as versões dos textos, na busca de todas as impropriedades que consigam encontrar, para posterior correção. Trabalham naquilo que, por motivos muito particulares, parece lhes chamar a atenção, de forma absolutamente episódica e idiossincrática. Esta parece ser, pois, a origem freqüente das ocorrências singulares, que tanto podem revelar sobre a relação dos sujeitos com a linguagem e os contextos específicos em que se manifesta.

A busca de uma coerência semântica, adequando o texto ao seu conhecimento de mundo, seria, pois, o motivo que leva José Luiz a operar sobre sua escrita neste caso específico, diferentemente de Maria Lúcia, cuja razão para substituir *vão* por *vai*, na carta acima discutida, parece ter sido o conhecimento que já internalizou sobre a sintaxe da língua que fala e escreve (o verbo concorda com o sujeito mesmo quando ele é posposto). Considere-se que Maria Lúcia é uma criança exposta à chamada linguagem padrão, em que se obedece a uma regra de concordância sujeito/verbo.

No texto de Norma (1a.série, escola pública, Campinas) encontramos também marcas de refação que apontam para um momento de reflexão do sujeito sobre a própria linguagem, e sob a forma que esta deve assumir, quando escrita.

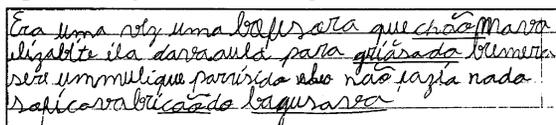


Nas últimas duas linhas do texto, a criança escreve *E um dia a dona ela foi parocarar [ele]*, construindo, assim, uma estrutura do tipo Tópico-Comentário, comum na oralidade. Em seguida, refaz essa estrutura, apagando o *ela* original e substituindo essa seqüência por *dele foi* (o

*foi* é apagado e reescrito). O resultado dessa operação é a modificação da estrutura original de Tópico-Comentário, que transforma-se em uma estrutura do tipo Sujeito-Predicado — *E um dia a dona dele foi parocarar* —, mais apropriada à modalidade escrita da linguagem. Baseando-nos em um indício, em uma pista deixada pela criança (o apagamento mal feito que permite recuperar o que havia sido escrito antes), podemos levantar a hipótese de que essa criança tenha se dado conta, ao escrever *parocarar* (verbo que cria a expectativa de um complemento objeto, possivelmente um *ele*, do ponto de vista da criança), da possibilidade de modificar a estrutura que vinha escrevendo, adequando-a melhor “às normas da escrita”, a construção aceita na escrita

(Sujeito-Predicado). A partir disso podemos supor que essa criança já estaria, assim, elaborando as diferenças que marcam essas duas modalidades da linguagem; seria esse – assim poderia continuar a hipótese, em uma versão mais geral – o caminho “natural” das crianças, no processo de aquisição da representação escrita da linguagem.

No entanto, um outro texto do José Luiz, em que a criança faz justamente o contrário – transforma uma estrutura original Sujeito-Predicado em uma estrutura Topicalizada – levar-nos imediatamente a repensar a suposta generalidade dessa hipótese. Vejamos o texto seguinte.



Éa uma só, uma bupfata que chõe Marim,  
ligabte ita, danavula para qllarado blumeta.  
Éta ummuleque parrisido eho não fazla nada.  
Éaplicarablicado deagurasa

José Luiz havia escrito, originalmente, *ummuleque parrisido que não fazia nada*, mas apaga em seguida o *que* e acrescenta em seu lugar o *ele*,

disso resultando a estrutura topicalizada *ummuleque parrisido ele não fazia nada*. De uma estrutura característica da linguagem escrita, a criança passa a uma estrutura característica da linguagem oral. Como interpretar tal movimento? Aceitar como geral a hipótese do caminho *natural* da oralidade para a escrita não nos levaria a interpretar essa ocorrência, no texto do José Luiz como algum tipo de retorno a um estado anterior? Eliminando-se de saída a interpretação ingênua desse dado como um caso de “regressão”, estaríamos obrigados a abraçar alguma versão do modelo de “U-shaped behavior”, proposto por Karmilloff-Smith (1986)? Lembremo-nos de que essa autora, em seus estudos sobre aquisição da linguagem oral, apresenta exemplos de comportamento de crianças em fase de aquisição, que toma como exemplos de aparentes “idas e vindas” em torno de um sistema modelar adulto. Esses comportamentos, segundo ela, são exemplos do que chama de “U-shaped behavior”, e caracterizariam momentos em que a criança começaria de fato a manipular dados na direção de uma sistematização. Embora não concordemos com o modelo de aquisição da linguagem proposto por essa autora por motivos que não cabe aqui explicitar (mas cf. Abaurre, 1988b), achamos que pode ser teoricamente produtivo, em algumas circunstâncias, incorporar, em qualquer modelo de aquisição, esses movimentos de aparentes “idas e vindas”. A tentativa, porém, de interpretar comportamentos episódicos, idiossincráticos e singulares – como o movimento de José Luiz no seu texto – como evidência da instabilidade relativa à compreensão do que sejam as estruturas preferenciais da modalidade escrita é, a nosso ver, inadequado. Além do mais, a tentativa de encaixar eventuais “idas e vindas” em estágios ou etapas particulares do desenvolvimento cognitivo, parece-nos exigir um certo malabarismo teórico. Ressalte-se ainda que o preço maior a pagar por essa tentativa não será o do malabarismo em si – procedimento que por si só já enfraquece, do ponto de vista epistemológico, qualquer modelo – mas a perda da possibilidade de reconhecer que, por trás de tais movimentos está um comportamento à primeira vista **misterioso** do sujeito. Não temos como explicar esse comportamento, a não ser assumindo teoricamente a existência de características muito particulares de sujeitos singulares para quem, na relação com a linguagem, aspectos específicos relativos à forma, conteúdo e contexto de produção dos

textos podem adquirir uma saliência que é determinante, em última análise, de ocorrências singulares, sinalizadoras, por sua vez, da singularidade do próprio sujeito.

O episódio de escrita recortado a partir do texto do José Luiz constitui-se em uma dessas ocorrências singulares. Preferimos acreditar que, ao escrever seu texto, ele se deu conta, em um determinado momento, da necessidade de deixar bem claro para seu virtual leitor que *parrisido* é o nome do moleque de quem se fala no texto (**Aparecido**), e não uma ocorrência do adjetivo *parecido*. Dando-se conta da virtual homofonia, José Luiz pode ter optado pela inserção do *ele*, recurso eficaz para produzir a interpretação desejada e desfazer a possível ambigüidade. A construção topicalizada seria, assim, uma decorrência da solução dada pela criança a um outro problema que ela teria detectado, e que a teria perturbado, naquele momento. Para dar conta desse dado singular, optamos por uma explicação na linha da que aqui esboçamos. Recusamo-nos a aceitar, neste caso, uma hipótese geral que propõe um “caminho natural do oral para o escrito”, por acharmos mais adequado, do ponto de vista explicativo, interpretar o trabalho desta criança como motivado por razões locais, surgidas no decorrer da tarefa de pôr no papel o seu “querer-dizer” de forma clara para o interlocutor-leitor do seu texto.

#### 4 — DA INTERPRETAÇÃO DE PROCESSOS INDICIADOS NOS PRODUTOS

*...todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.*  
(Michel Pêcheux)

No emaranhado de “dados”, singulares e próprios dos acontecimentos de produção de textos – aqui especificamente de textos produzidos por iniciantes, a questão essencial que se coloca para o pesquisador é a condução do olhar, já que é esta condução que definirá diferentes programas de pesquisa e diferentes afiliações teóricas. O projeto de pesquisa que apresenta aqui seus resultados parciais e em processo de construção oferece uma oportunidade de discussão a propósito desta relação crucial com os acontecimentos ou dados lingüísticos sobre que estamos sempre a nos debruçar. Afinal, somente um programa de pesquisa que antecipadamente já definiu seus resultados pode dispensar-se da pergunta “o que ensinam os dados ou acontecimentos?”. Para aqueles que dispensam tal pergunta, trata-se apenas de buscar exemplos que corroborem os pontos de vista e definições antecipadamente fixadas.

Uma primeira interpretação, banal, apontaria de imediato que ocupar-se e preocupar-se com “dados” releva de uma posição empirista cujos produtos de reflexão não ofereceriam qualquer compreensão nova além do que os próprios dados já “afirmam” (se é que dados afirmem alguma coisa): a descrição resultante re-arranjaría o material coletado, talvez propusesse uma classificação e sobretudo suspenderia qualquer interpretação para evitar uma aproximação subjetiva e acientífica da materialidade dos arranjos textuais observados. Obviamente, não me parece que este seja o olhar que conduz o processo de pesquisa deste grupo.

Não confundindo rigor com rigidez metodológica, a pesquisa vem-se processando na definição de seu próprio objeto – os processos de produção de textos escritos – sem qualquer recusa sectária proveniente de uma profissão de fé demasiadamente exclusiva, mas ao contrário mobilizando todas as técnicas disponíveis de coleta de dados pertinentes ao objeto que está sendo construído e que se pretende compreender. Por isso, os “dados” não resultam de uma pesquisa etnográfica, nem de experimentos pré-construídos, nem de um “arquivo” prévio resultante de um arranjo que supõe uma análise temática anterior. Embora possa incluir todos estes procedimentos de recolha, a preocupação em compreender, nos indícios deixados nos originais, o processo de produção de textos, permite debruçar-se sobre o micro-cosmos de um texto para formular hipóteses mais amplas. Os procedimentos de pesquisa adotados mostram de imediato que as hipóteses assim formuladas não relevam de um raciocínio indutivo, fato suficiente para abandonarmos a primeira interpretação que se poderia dar a este projeto de pesquisa.

Uma segunda interpretação, paradoxalmente conseqüência destes mesmos procedimentos de pesquisa, poderia ser a de que o olhar que conduz os pesquisadores seria a busca de exemplos para decisões teóricas previamente fixadas. Afinal, aceita-se uma hipótese de partida: os enunciados, materialmente presentes num texto, resultam de um processo de produção e portanto cada dado é um exemplo deste processo. Acontece que o que se pretende compreender é precisamente este processo, à medida que a hipótese de partida pode aparentar um sentido muito preciso, mas é absolutamente vaga. Há um processo de produção? Sim. A questão central é tornar visível este processo. Sua visibilidade, obviamente, não é um “dado” acessível e disponível no real, mas uma construção da análise, e releva por isso mesmo de uma interpretação.

Com o objetivo de compreender este processo de produção, dois diferentes programas podem ser construídos: aquele que busca em cada acontecimento o retorno do pré-construído, a partir da aceitação do postulado de que “‘as coisas-a-saber’ [...] não são jamais visíveis em desvio, [...] mas sempre tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadores e não a aprendizagens por interação: a transferência não é uma “interação”, e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são ‘máquinas de aprender’” (Pêcheux, 1988:54). Trata-se aqui de buscar, na multiplicidade dos acontecimentos, aquilo que neles se repete; outro programa diferente é buscar na singularidade do acontecimento aquilo que nele se desloca, a partir da aceitação de outro postulado: “todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo — isto é, no caso, por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o outro, objeto de identificação” (Pêcheux, 1988:56).

Estes dois programas, embora trabalhem com uma mesma fonte, apresentam-se freqüentemente como incompatíveis entre si. Um e outro têm olhares diferentes para os

dados. Um dilui o singular no domínio da memória e do pré-construído; o outro aponta no singular os deslocamentos e/ou os processos de constituição e incorporação do pré-construído.

Observando micro-cosmos textuais e os indícios de trabalho de autores iniciantes de textos escritos, as análises poderão fornecer as hipóteses de como efetivamente se dão tanto o retorno (e portanto o discurso outro a que remete) quanto o deslocamento (e portanto o outro discurso que emerge no movimento). E aqui, ao contrário de Pêcheux, não diria que “as coisas-a-saber” são transferências, porque, se modificáveis, são objetos em contínua construção e por isso susceptíveis de aprendizagens no micro-cosmos dos processos interativos.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE-GNERRE, M.B.A. & L.C. Cagliari. Textos espontâneos na 1ª série: evidências de utilização, pela criança, da sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. Em *Cadernos Cedex*, 14, p. 25-29, 1985.
- ABAURRE, M.B.A. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? Em: M. Kato (org.), *A Concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes Editores, 1988a.
- \_\_\_\_\_. The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representations. Em: *European Journal of Psychology of Education*, vol III, nº 4, p.415-430, 1988b.
- \_\_\_\_\_. *Oral and written texts: Beyond the descriptive illusion of similarities and differences*. IEL/ UNICAMP. Inédito, 1989.
- \_\_\_\_\_. Língua oral, língua escrita: interessam, à lingüística, os dados da aquisição da representação escrita da linguagem? A sair em: ANAIS DO IX CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL. Campinas: IEL/UNICAMP, 1990.
- \_\_\_\_\_. Ritmi dell'oralità e ritmi della scrittura. Em: M. Orsolini e C. Pontecorvo (orgs.), *La Costruzione del Testo Scritto nei Bambini*. Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1991a.
- \_\_\_\_\_. Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita. A ser publicado em: ANAIS DO II ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM. Porto Alegre, PUCRS, 1991b.
- BOURDIEU, P. (1987) Introdução a uma sociologia reflexiva. Em: Bourdieu, P. *O poder simbólico*. Lisboa/Rio de Janeiro, Difel/Bertrand, 1989.
- DA SILVA, A. *Alfabetização: A Escrita Espontânea*. São Paulo, Editora Contexto, 1991.
- FERREIRO, E. & A. Teberosky. *Los sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. Cidade do México, Siglo Veintiuno Editores, 1979.
- FERREIRO, E. (1988). Introduction. Em: *European Journal of Psychology of Education*, vol III, nº 4, p.365-370, 1988. Número especial sobre Early Literacy.
- FIAD, R.S. O professor escrevendo e ensinando a escrever. Em: *Contexto e Educação*, 16. Ijuí, Universidade de Ijuí, 1989.
- \_\_\_\_\_. Operações lingüísticas presentes na reescrita de texto. Em: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 4. Lisboa, AULP, 1991.
- FIAD, R.S. & M.L. Mayrink-Sabinson. A escrita como trabalho. Em: Martins, M.H. (org.), *Questões de Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- GINZBURG, C. (1991) [1979] Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. Em: U. Eco e T. A. Sebeok (1983) *O signo de três*. São Paulo, Perspectiva, p. 89-129.

- GINZBURG, C. *Mitti Emblemi Spie: Morfologia e Storia*. Torino, Einaudi. Tradução brasileira: *Mitos Emblemas Sinais: Morfologia e História*. F. Carotti (trad.). São Paulo, Companhia das Letras, 1986.
- KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. In: *Cognition*, 23, p. 95-147, 1986.
- MAYRINK-SABINSON, M.L. Os papéis da interação e do interlocutor adulto na constituição da escrita como objeto de atenção da criança. IEL/UNICAMP. Inédito, 1989.
- \_\_\_\_\_. 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, 1991a.
- \_\_\_\_\_. Para que serve a escrita quando você ainda não sabe ler/escrever? Em: *Leitura: Teoria & Prática*, 16. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1991b.
- \_\_\_\_\_. *Reflexões sobre o processo de aquisição de escrita*. IEL/UNICAMP. Inédito, 1991c.
- PÊCHEUX, M. [1988]. *O discurso – Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.
- QUARTAROLLA, A.A. *Relatório de Pesquisa/CNPq*. Inédito, 1994.
- SERRANI, S. M. *A linguagem na pesquisa sociocultural – um estudo da repetição na discursividade*. Campinas, Editora da Unicamp, 1993.