

RESENHA DE “A SOCIOCONSTRUÇÃO DO TEXTO ESCRITO: UMA PERSPECTIVA LONGITUDINAL”, DE CACIONILA JANZKOVSKI CARDOSO

Cristina Rörig¹

Joseline Tatiana Both²

crisrorig@hotmail.com

jositboth@gmail.com

O livro “A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal”, de Cancionila Janzkovski Cardoso, publicado no ano de 2002 pela Editora Mercado de Letras, retrata parte de sua tese de doutorado, apresentada, no ano de 2000, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação da professora Magda Soares. O estudo, que é contemplado na obra, dedica-se à análise de 97 textos narrativos escritos por 14 sujeitos ao longo de quatro anos de escolarização (1ª à 4ª série do Ensino Fundamental). Este pode ser considerado um dos méritos do trabalho, ou seja, a análise longitudinal de textos escritos por um grupo de sujeitos no contexto escolar.

Disposta em 232 páginas, a obra está organizada em duas partes, as quais são antecedidas pela apresentação de Anne-Marie Chartier (orientadora no doutorado sanduíche), do prefácio de Roxane Rojo e das razões que motivaram a autora a realizar tal trabalho. A primeira parte, dividida em dois capítulos, trata, de modo geral da organização do estudo (escolha do tema, constituição do *corpus*, metodologia utilizada) e dos fundamentos teóricos adotados, a saber, especialmente conceitos de Vygotsky e Bakhtin, os quais dão suporte ao entendimento da linguagem como forma de interação, trabalho humano situado histórica e

¹ Doutoranda em Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – bolsista CNPq.

² Doutoranda em Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) – bolsista CAPES.

socialmente. A segunda parte, também composta por dois capítulos, trata da análise propriamente dita dos textos escritos, principalmente dos aspectos relacionados à pontuação e aos organizadores textuais, nos quais são procurados indícios de um processo de diversificação e complexificação do sistema lingüístico da criança.

Segundo a autora, a realização de uma investigação acerca da linguagem escrita possui objetivos, ao mesmo tempo, científicos e didáticos. Científicos, no sentido de colher dados que possam revelar aspectos da construção escrita de um grupo de crianças brasileiras no período de 1993 a 1996, tendo em vista que estudos feitos em outros países ou em outros momentos talvez não possam dar conta de aspectos da realidade brasileira atual. Didáticos porque reflete o compromisso da autora com a formação de professores e com a escolarização dos alunos das camadas populares.

Cardoso parte da hipótese de que as condições históricas, sociais e culturais têm significativa influência sobre a aprendizagem dos alunos. Privilegia, em seu trabalho, a escrita por ser um tema menos explorado, já que a grande maioria das pesquisas acerca da aprendizagem da língua materna tem como foco principal a leitura. Apesar dessa separação metodológica, normalmente realizada nos estudos científicos, a autora procura tratar da aprendizagem da escritura levando em conta a leitura que as crianças fazem de suas produções, ou seja, considerando-as como habilidades essencialmente articuladas.

A primeira parte do livro intitulada “A criança, a escola e a linguagem: uma aproximação” tem como primeiro capítulo “O trabalho empírico: condições e procedimentos de investigação”. Cardoso (2002) inicia o capítulo abordando a problemática da alfabetização, responsável muitas vezes pelo fracasso escolar de modo mais amplo, e discutindo a mudança de foco no ensino da alfabetização para o letramento, o qual estaria mais vinculado às práticas sociais de leitura e escrita. A autora afirma que o processo de aquisição do código escrito não pode ser separado da aprendizagem da escrita de textos. Sendo assim, há necessidade de os professores conhecerem melhor o processo de aprendizagem da escrita e entenderem as diferenças individuais que marcam as trajetórias das crianças na apreensão da língua escrita.

A partir disso é que Cardoso (2002) aborda a importância da realização de uma pesquisa de caráter longitudinal para poder contemplar o desenvolvimento da escrita ao longo de quatro anos de escolarização. Por meio dela, a autora investiga as condições de produção dos textos e as operações que sustentam seu funcionamento, sob uma perspectiva sócio-histórica e construtivista do processo de apropriação das práticas de leitura e escrita, em sua dimensão textual e discursiva, por parte da criança.

No mesmo capítulo, a autora esclarece aspectos relativos à história de sua pesquisa, justificando escolhas que foram realizadas. Tendo em vista o papel da escola em relação ao desenvolvimento das práticas já mencionadas, a autora optou pela análise de materiais produzidos neste contexto. Para tanto, foi escolhida uma escola que atendia às camadas populares e uma turma de 1ª série, na qual a pesquisadora colheu dados de oralidade e de escrita. Na 2ª série e na 3ª série, foram coletados textos sem a participação da pesquisadora e, na 4ª, houve nova intervenção sua. A análise que, segundo a autora, buscou um equilíbrio entre a abordagem qualitativa e a quantitativa, contemplou dois textos narrativos produzidos em cada ano por 14 sujeitos.

Cardoso (2002) também explicita seu entendimento de texto como um “enunciado escrito, produto de uma enunciação que carrega o traço da atividade de linguagem de um sujeito situado socialmente” (op. cit., p. 49). São destacadas ainda: a situação social em que foram produzidos os discursos analisados (a instituição escolar); o estatuto social dos interlocutores (professor e aluno em uma relação assimétrica); a finalidade da interação (ensino-aprendizagem); o tempo-espaço material da interação. A autora salienta que os dados revelam diferenças importantes nessas situações de produção, as quais estão diretamente vinculadas às estratégias de ensino.

No segundo capítulo, “Principais interlocutores da pesquisa”, a autora discute alguns princípios teóricos dos trabalhos de Vygotsky e de Bakhtin, que fundamentam um olhar sobre a linguagem a partir de uma perspectiva sócio-histórica, e, em seguida, comenta a contribuição de outros teóricos. Atentando para os aspectos relacionados aos atores do processo de ensino-aprendizagem, às atividades e à construção do conhecimento, ela expõe algumas diretrizes que devem ser observadas pelos professores, entre elas: o papel ativo do sujeito, a relação entre a construção dos saberes e os fenômenos sócio-histórico-ideológicos, a relação Sujeito – Outro – Objeto no processo de construção do conhecimento, a não-linearidade na construção do conhecimento, o entendimento da linguagem e do outro como constitutivos do sujeito e não como meios de comunicação e ainda o papel do erro como marca da atividade do sujeito.

Cardoso não se propõe a realizar uma síntese dos conceitos, mas uma retomada daqueles que considera pertinentes para sua pesquisa. Nesse sentido, discute, de forma didática, inicialmente as contribuições de Vygotsky, enfocando a construção das funções mentais superiores e a ação humana (as quais são mediadas por artefatos culturais), a linguagem como um sistema de signos culturais e psicológico, as relações entre pensamento e linguagem. Em Bakhtin, analisa a questão do signo como elemento social e semiótico, ao qual

se atribuem valores diferentes e contraditórios, a interação entre locutor e receptor para a significação, o conceito de enunciado como unidade da linguagem e os gêneros do discurso, considerados uma alternativa para o estudo do discurso, evitando abordagens exclusivamente gramaticais ou exclusivamente estilísticas.

Para a autora, muitos são os pontos de convergência entre os trabalhos dos dois teóricos. Um deles é o papel atribuído aos fenômenos sociológicos; outro diz respeito às noções de contexto e sentido. Assim, a possibilidade de entender a construção de sentidos como sendo eles múltiplos e variáveis permeia os dois sistemas. Além disso, outro ponto de aproximação entre Vygotsky e Bakhtin refere-se ao valor intersubjetivo e dialógico da linguagem.

No final deste capítulo, a autora recorre a outros interlocutores para abordar o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança. Discute o estatuto da escrita em relação ao da fala, refletindo sobre suas diferenças e suas ligações, vinculadas à noção de gênero discursivo, retomando abordagens consideradas equivocadas sobre o assunto. Recorre, para isso, principalmente, às pesquisas de Schneuwly e Dolz, que focalizam a escrita e sua aprendizagem. A autora aprofunda a discussão sobre os gêneros e reflete também sobre como eles integram o trabalho realizado pela escola. Por último, também com o objetivo de situar seu *corpus* de trabalho, Cardoso (2002) aponta algumas questões referentes ao relato e à narrativa.

Na segunda parte do livro, intitulada “Trilhando o universo da escrita, ampliando os gêneros discursivos: a textualização em foco”, a autora analisa os textos dos alunos, focalizando questões de pontuação e de marcadores uma vez que considera esses aspectos como indicadores de organização temática e seqüencial dos textos.

Esta parte é composta por dois capítulos, sendo o primeiro deles, capítulo três do livro, intitulado como “A pontuação como componente das operações de textualização”. Neste capítulo, a autora propõe uma análise dos textos infantis com ênfase no seu desenvolvimento, o que a diferencia de outros trabalhos de pesquisa, em que se tomam como parâmetros de análise a sintaxe ou a frase. A autora dialoga em sua obra com teóricos como Vygotsky, Bakhtin e Schneuwly, principalmente, adotando seus estudos como ponto de partida para fazer reflexões sobre o desenvolvimento das produções das crianças, especificamente, de narrativas, ao longo de quatro anos de escolarização. De Bakhtin, a autora toma mais precisamente a noção de enunciado e de gênero; de Vygotsky, adota a importância do social para a aquisição e construção da linguagem escrita, no caso; de Schneuwly, adota vários procedimentos de análise, sendo um deles o de tomar o próprio processo de aprendizagem da

linguagem escrita como objeto de atenção e de discurso. Ainda sobre a questão metodológica das análises, Cardoso (2002) se posiciona sobre a narrativa como uma forma de texto em que o autor deve se centrar sobre um ponto de vista único, o qual facilita a escolha dos dados e o gerenciamento dos encadeamentos das informações.

Ao estudar a pontuação dos textos das crianças, Cardoso (2002) articula a hipótese de que o uso do sistema de pontuação está em interação com outros níveis e tipos de operações como o planejamento, a ancoragem e a modalização, com a hipótese de Fayol (1997), dentro do quadro geral da teoria da enunciação, de que a pontuação indica o grau de distanciamento *entre os constituintes da representação mental subjacente ao texto* (Cardoso, 2002, p.117). Para a autora, há uma relação entre a força de pontuação e o grau de ruptura entre ações subjacentes e ela. Em seu estudo, considera a possibilidade de as crianças intervirem intencionalmente em seus textos de acordo com a construção do interlocutor.

Nas análises apresentadas neste terceiro capítulo, a pesquisadora verificou que as crianças fazem uso, nos textos iniciais, sobretudo do ponto final. Com a aprendizagem contínua, outros sinais vão, aos poucos, sendo utilizados, entre eles os dois pontos, o ponto de interrogação, o de exclamação e a vírgula. A autora elenca detalhadamente a presença dos sinais de pontuação realizados individualmente e em cada ano escolar, apresentando esses dados em várias tabelas, o que possibilita uma visão quantitativa do uso da pontuação. É interessante observar a diferença entre os dados globais e os individuais, percebendo que os processos individuais contêm especificidades.

Assim, buscando verificar o que acontece na individualidade, num estudo qualitativo dos dados, a autora parte para uma análise de textos, apresentado a transcrição dos mesmos para que o leitor possa acompanhar seu raciocínio e participar do diálogo que, de certa forma, a autora estabelece com seu leitor.

Como contribuição para o professor de ensino fundamental, a autora aponta marcas específicas nos textos infantis que indicam hipóteses que as crianças expressam sobre a organização de seus textos. Nos textos da primeira série, por vezes, as iniciais maiúsculas marcam rupturas ou pausas, desenhos como quadrados no final de frases podem indicar a presença de um ponto, ou seja, mesmo no nível considerado de pontuação zero, há indícios de diferenças espaciais e de noções relativas ao tempo. A análise apresentada sobre os textos é minuciosa, há uma exploração dos detalhes das escritas infantis e do que essas narrativas revelam sendo que as constatações são sempre fundamentadas em pressupostos teóricos devidamente citados. Apesar dessa fundamentação, a pesquisadora não permanece em um nível somente de aplicação das teorias citadas, mas sim, estabelece um diálogo crítico e

acrescenta, a partir de suas reflexões, novas formas de entender a pontuação utilizada pelos alunos. Somente, considera-se que, em alguns momentos, a autora elenca uma série de questionamentos que suscitam expectativas no leitor, mas que nem sempre chegam a ser atendidas ou respondidas satisfatoriamente no decorrer do texto.

Outra contribuição relevante deste terceiro capítulo é a conclusão da autora de que a pontuação não deve ser tomada como sendo unicamente o resultado da aplicação de critérios sintáticos. Para ela, a pontuação está relacionada com a organização do texto, e os pontos interfrásticos, por exemplo, revelam rupturas no nível da trama textual. A organização textual também passa por um processo cognitivo de ordenação de pedaços de conteúdos e por uma situação de enunciação, quando o escritor evidencia as fases do texto para o leitor. A pontuação não é um processo a ser aprendido, mais tarde, na escola, mas sim, participa da aprendizagem da escrita desde o momento em que os alunos fazem suas primeiras tentativas de produção textual. A autora chama a atenção, dessa forma, para a necessidade de o professor trabalhar mais atentamente e continuamente a questão da pontuação com seus alunos, principalmente, explorando os diferentes gêneros textuais, e não partir do pressuposto que os alunos inferem o uso do sistema de pontuação.

No quarto capítulo, intitulado “Os organizadores textuais como componentes das operações de textualização”, Cardoso (2002) investiga como se dá o uso dos organizadores textuais, reforçando sua visão de que a complexificação dos procedimentos de textualização está vinculada com a apropriação de gêneros discursivos. Seu objetivo é identificar o papel dos organizadores na produção textual, bem como verificar as operações que são colocadas em cena a fim de as crianças alcançarem sua autonomia textual.

Este capítulo inicia com uma revisão dos estudos acerca dos organizadores textuais nas narrativas orais. São retomados os trabalhos de Perroni (1992) e de Rojo (1996). Em seguida, a autora aborda aspectos envolvendo esses dados nas narrativas escritas, apoiada principalmente nos estudos de Fayol (1994/1998) e de Schneuwly (1988). A partir dessa fundamentação mais específica, apresenta a análise do *corpus* que constitui sua pesquisa.

Para fins de análise, Cardoso (2002) divide os organizadores em três categorias: temporais; não temporais e o *e*. Utilizando um quadro, a autora resume as ocorrências dos organizadores de cada categoria encontrados ao longo das quatro séries em análise. Verifica-se, por meio desse quadro, que há um aumento progressivo desses elementos, tanto em densidade como em frequência, com exceção do *e* que diminuiu com o processo de escolarização. Segundo a pesquisadora, à medida que os textos vão se tornando mais complexos, aumenta o número de tramas desenvolvidas e, assim, o número e a variedade de

organizadores para marcar a sucessão dos fatos narrados e as relações temporais. Além disso, também aumentam os elementos não-temporais que funcionam como elos entre afirmações e, ao mesmo tempo, como marcas de tomada de posição do enunciador.

A autora, na verdade, apresenta os dados quantitativos, mas depois explica detalhadamente o que eles revelam, articulando, como se propôs inicialmente, uma abordagem quantitativa com análises qualitativas. Ela começa por explorar, mais a fundo, aspectos relacionados ao uso do *e*. Agrupa suas ocorrências de acordo com três categorias relacionadas às funções que desempenham de ligação e de empacotamento (aditivo e integrativo). Revela que, inicialmente, eles aparecem na escrita da criança com a função de ligação para mais tarde assumirem outros valores, especialmente os de empacotamento, responsáveis por unir blocos de proposições. Isso significa que o grau de coesão dos textos vai se tornando maior ao longo do processo, o qual é considerado longo e não linear.

Segundo a autora, à medida que avança o processo de escolarização, os organizadores temporais adquirem uma maior importância nos textos dos alunos. Em variedade, aparecem usos de *mas*, *também*, *porque*, *que*, *só*, *até* (Cardoso, 2002, p. 207). Dentre esses, o que parece ser mais significativo é o *mas*.

Ao discutir os diferentes estudos de *mas*, a autora cita Ducrot (1984), que explica o *mas* como sendo um operador argumentativo por excelência, que articula pontos de vista diferentes, o que mostra a polifonia presente no discurso. A pesquisadora também menciona Fayol (1986), o qual considera o *mas* como um marcador de rupturas da continuidade dos acontecimentos em narrativas, acentuando um acontecimento. Outro autor citado por Cardoso (2002) é Schneuwly (1988), que considera dois contextos de uso do *mas*, sendo um deles o de introduzir uma nova situação em que ocorre principalmente uma mudança de perspectiva referencial no texto, e o outro, de limitar as expectativas criadas no interlocutor por certas palavras ou expressões.

Nos dados analisados pela autora, o uso do *mas* é freqüente desde a primeira série. A autora considera que esse uso, nessa etapa, vincula-se a uma mudança da personagem na narrativa, acrescentando uma maior complexidade ao texto. Na segunda série, a utilização desse organizador textual mostra uma mudança de posição discursiva com traços de oposição e argumentação. Nesses casos, há introdução de uma voz que polemiza com o enunciado anterior. Na terceira série, há um pico em que o *mas* é utilizado com uma função referencial. Esse crescimento do uso de organizadores associados a outros recursos como a pontuação, tópico do capítulo anterior, mostram que as crianças percebem a necessidade de se construírem como locutores e de perceberem o outro como interlocutor.

Finalizando este capítulo, a autora conclui que é possível apontar uma linha de desenvolvimento da narrativa, de um controle que não é interior por parte das crianças, a um controle interior, de um processo de planejamento mais autônomo e deliberado. Na pontuação, o crescimento se dá com a utilização de blocos de frases que representam unidades de pensamento, e nos organizadores textuais, com uma diminuição do uso de *e(s)* e com a presença do *mas*. Da mesma forma, com o uso de organizadores não temporais que mostram outras relações no texto narrativo, permitindo uma tomada de posição do enunciador, verifica-se um crescimento das formas de dizer e de planejar o texto em função de uma determinada situação discursiva. Nesse ponto, a autora retoma a função do social, no sentido da presença do leitor como parte da construção do sentido do discurso.

A autora comenta o papel da escola na formação da criança escritora, colocando em relação direta a forma como a escola ensina e avalia a criança com a produção apresentada por esta. A orientação para uma produção textual influencia diretamente na forma como a escrita será desenvolvida, conforme mostra a autora ao analisar uma produção específica de um aluno, o qual procura cumprir com o que a professora pediu *Dê um bonito início. Trabalhe bem o meio. Dê bonito final* (Cardoso, 2002, p. 218), sem se preocupar em envolver o leitor, mas ser reconhecido como bom aluno.

Durante sua pesquisa, a pesquisadora analisa profundamente as produções de 14 sujeitos, relacionando-as com os referenciais teóricos que elenca como parâmetros, e apreende enunciativamente, por meio do estudo da narrativa, algumas regularidades e tendências marcadas pelo uso da pontuação e de organizadores textuais. Segundo as conclusões da autora, *a escrita supõe um monólogo que representa uma forma de linguagem superior, mais complexa que o diálogo; ela é uma função psíquica superior* (Cardoso, 2002, p.224).

Em suas conclusões, a autora também expressa sua intenção de produzir informações sobre o processo de socioconstrução da escrita pela criança a fim de auxiliar o professor em sua prática. Não se pode negar que o trabalho da autora contribui para a reflexão da aquisição da escrita de forma inovadora, no entanto, considera-se que o livro ainda se encontra num formato bastante acadêmico, com uma linguagem muito elaborada e com muitas discussões teóricas, o que pode dificultar sua compreensão.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.