

Natalia Aparecida Gomes Grecco

Marcas de singularidade em textos escolares de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental



ARARAQUARA – S.P.
2012

Natalia Aparecida Gomes Grecco

Marcas de singularidade em textos escolares de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientador: Alessandra Del Ré

Co-orientadora:

Bolsa: CNPQ

ARARAQUARA – S.P.
2012

NATALIA AP. GOMES GRECCO

MARCAS DE SINGULARIDADE EM TEXTOS DE ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino/ Aprendizagem de Língua Portuguesa

Orientador: Alessandra Del Ré

Co-orientadora:

Bolsa: CNPQ

Data da defesa: 24/05/2012

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: **Profa. Dra. Alessandra Del Ré**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara.

Membro Titular: **Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus Marília.

Membro Titular: **Profa. Dra. Marina Célia Mendonça**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

A todos que me apoiaram na confecção deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por sempre preocuparem-se com minha formação acadêmica e pessoal e pelo amor dispensado ao longo de minha vida;

À minha orientadora Alessandra pela compreensão, dedicação e, principalmente, paciência;

Ao CNPQ, pela possibilidade que me ofereceu de poder escrever este trabalho com tranquilidade;

À professora Marina, por escutar minhas dúvidas e ajudar a saná-las, mesmo antes da qualificação;

Ao professor Lourenço Chacon, pelas contribuições dadas durante o exame de qualificação;

Ao meu lindo grupo de estudos, o GEALIN, no qual todos se esforçam para ajudar o outro (bakhtiniano): a Alessandra Vieira, pois nunca vi alguém tão disposto a ajudar a quem puder; a Paula e Rosângela, pela ajuda infinita dispensada em ajudar-me intelectualmente; a Rafaela, pela amizade; a Heitor, Isabelas, Andressa, Amanda e Nicole, pelo empenho na pesquisa e na consolidação do grupo; e a Patrícia, por ser minha “gêmea”;

À minha família, pelo apoio;

Ao meu companheiro Leandro, pela dedicação em “segurar as pontas” enquanto eu me dedicava integralmente a escrever, pela paciência e pelo carinho de sempre;

Ao meu amigo Leandro Silveira, pelo companheirismo e pelo exemplo que ele é para mim, de profissionalismo e caráter;

Às minhas amigas da República Anônima, minhas companheiras cotidianas por anos, que sempre me aguentaram e me fizeram rir dos problemas, principalmente à Erica, que é uma irmã desde o dia em que cheguei a Araraquara;

À minha amiga Mariana, por estar sempre presente e por me contagiar com sua alegria;

Ao pessoal da SAEPE, meu primeiro emprego: agradeço a Aluízio, por seu profissionalismo, a Maurício pelas risadas, a Mari pela amizade, a Aline por sempre me fazer refletir com suas frases inesperadas e de efeito, a Paula pelas boas lembranças e pela organização sem igual, a Rodrigo e Plínio pelas risadas e a Eron, por me ensinar sobre pontualidade;

A todos da zeladoria da FCLAr, pelo estágio improvável: a Marcília, Jú e Marlene (com saudades) pelo sorriso sempre presente, a Iraci pelos ensinamentos sobre biscoitos e aos porteiros, meus únicos companheiros às 23 horas;

À minha amiga Sarana e sua mãe Dirce, que me acolhiam e me acolhem com tanto carinho em Ribeirão Preto;

Ao pessoal da redação, que ainda estão presentes e os ausentes também: João, Jú Rosa, Jú Adolpho, Mari, Fer, Carol, Caio e Karina, por me ensinarem o verdadeiro significado de equipe;

Ao Fábio, meu coordenador no COC, que apesar de seu “coração peludo”, ajuda-me a crescer profissionalmente e pessoalmente;

A todos professores de Ribeirão, que são exemplos os quais quero seguir na carreira: Leninha, Bordini, Érika, Arnaldo, Parolo e Jacob;

À professora Maria Lucia, sem ela nada seria possível;

Aos funcionários da graduação e da pós-graduação, sem eles nada disso seria possível;

A todos os professores da graduação da FCLAr, pois são eles que incutem em nós a semente da pesquisa.

RESUMO

Este trabalho pretende investigar de que forma as crianças expressam sua singularidade nos textos que produzem na escola. As produções escritas foram recolhidas em uma sala de aula do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Araraquara. Para a análise dos dados, partimos do referencial teórico que se baseia em Bakhtin e no Círculo (1992, 1997), em especial, em noções tais como a de sujeito – acreditando que o sujeito constitui-se na relação com a linguagem, sociedade e o outro –; dialogismo, entendido como as interações estabelecidas entre os discursos dos sujeitos; alteridade, que compreendemos como o outro, o discurso do outro e as vozes sociais com as quais o sujeito entra em contato em seu cotidiano; e gênero, entendido como uma certa estabilidade no encadeamento de enunciados advinda de práticas comunicativas realizadas por sujeitos que interagem em certas esferas de atividades. Em nosso caso, focalizaremos o gênero escolar que, como veremos, é uma variação do gênero de origem, uma vez que se descola do processo real de comunicação e passa para o contexto de ensino-aprendizagem. Para a identificação dos dados singulares dos textos das crianças, explicitamos o percurso histórico dos dados únicos, baseando-nos em Ginzburg (1999), e olhamos para os dados com foco no ato único e na alteridade, principalmente na utilização da contrapalavra (Geraldi 2010 e Bakhtin, 1992). Os resultados mostram que a singularidade do aprendiz pode ser visualizada no modo como ele realiza escolhas para o preenchimento de certas características do gênero, no nosso caso, a narrativa e na maneira como ele retoma discursos da alteridade axiologicamente.

Palavras – chave: Aquisição da Escrita. Dialogismo. Gênero.

ABSTRACT

This study intends to investigate how children express their singularity in the texts they produce at school. The written productions were collected in a classroom of second grade of elementary school in a municipal school in Araraquara. For data analysis, we set the theoretical framework that is based on Bakhtin and the Circle (1992, 1997), in particular, notions such as the subject - believing that the subjectivity is constituted in relation to language, society and the other - ; dialogism, understood as the interactions established between the discourses of the subject; otherness, as we understand like the other's speech and the social voices with which the subject comes into contact in their daily lives, and genres, understood as a some stability in the chain of utterances arising out of actual communicative practices undertaken by individuals who engage in certain spheres of activity. In our case, we focus on the school gender, as we shall see, this gender is a variation of origin. For the identification of individuals data on texts of children, we show a historical route of singular data, based on the Ginzburg (1999), and look at the data with a focus on single act and otherness, especially in the use of "contrapalavra" (Geraldini 2010 and Bakhtin, 1992). The results show that the uniqueness of the learner can be seen in how he performs choices to fill certain gender characteristics, in our case, the narrative and the way he incorporates axiological discourses of otherness.

Keywords: Writing acquisition. Dialogism. Genres. Singularity.

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
SUMÁRIO.....	9
INTRODUÇÃO	8
1. BREVE PANORAMA SOBRE A AQUISIÇÃO DA ESCRITA NO BRASIL.....	11
1.2 A aquisição da escrita sob a perspectiva sócio-interacionista	14
1.3 A perspectiva linguístico-psicanalítica	17
1.4 Outras abordagens teórico-metodológicas.....	20
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	24
2.1 O sujeito e o outro	27
2.2 Dialogismo e linguagem.....	28
2.3 As muitas vozes valorativas	31
2.4 Os Gêneros do discurso e textuais na aquisição da escrita.....	32
3. METODOLOGIA.....	38
3.1 Caracterização dos sujeitos.....	38
3.2 O ato único como o centro da análise.....	39
3.3 O corpus e algumas considerações sobre a reescrita	43
4. ANÁLISE DOS DADOS: O OUTRO, O DIALOGISMO, AS VALORAÇÕES, O GÊNERO E A AQUISIÇÃO DA ESCRITA.....	48
4.1. <i>A reescrita de Maria-vai-com-as-outras</i>	49
4.1.2 A reescrita de Júlia	52
4.1.3 A reescrita de Gabi	53
4.2. <i>A reescrita de O coelhinho que não era de páscoa</i>	55
4.2.1 A reescrita de João.....	55
4.2.2 <i>Reescrita de Júlia de O coelhinho que não era de páscoa</i>	58
4.2.3 A reescrita de Gabi	60
4.3 <i>Reescrita da história Eu era um dragão</i>	62
4.3.1 A reescrita de João.....	62
4.3.2 <i>Reescrita de Júlia de Eu era um dragão</i>	64
4.3.4 A atividade 9 reescrita por Gabi	65
4.4. <i>Composição da história a partir da figura “Meninos jogando futebol”</i>	66
4.4.1 A reescrita de João.....	67
4.4.2 A reescrita de Júlia	69
4.4.3 <i>Reescrita de Gabi da atividade 7</i>	70
4.5 A atividade “livre”	71
4.5.1 A produção de João	71
4.5.2 A produção de Gabi.....	72
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
6. REFERÊNCIAS	75
7. ANEXOS	79
Anexo 1 – Figura da atividade 7.....	79
Anexo 2: História Maria-vai-com-as-outras, de Sylvia Orthof	79
Anexo 3: O coelhinho que não era de páscoa, de Ruth Rocha.....	79

Introdução

Este trabalho tem como principal objetivo responder à pergunta: como as crianças, durante a aquisição da escrita, expressam a singularidade¹ em seus textos escolares iniciais? Para tanto, partindo de uma perspectiva enunciativo-discursiva baseada, prioritariamente, nas ideias do Círculo de Bakhtin (Bakhtin/Voloshinov (e Bakhtin,1992, 1997, respectivamente)², analisaremos as produções textuais – em sua maioria, reescritas (v. seção 3.) de três crianças de uma escola da rede municipal da cidade de Araraquara produzidas durante o ano letivo de 2010. Trata-se, portanto, de uma análise qualitativa dos dados que se baseou no ato único, na alteridade e principalmente na utilização da contrapalavra (GERALDI, 2010).

Devemos dizer, primeiramente, que este trabalho enquadra-se em uma das linhas de pesquisa em aquisição da linguagem do grupo GEALin³, cujo trabalho, inspirado em Bakhtin/Voloshinov (1992, 1997) e no Círculo⁴, busca a subjetividade dos sujeitos/crianças (monolíngues e bilíngues) a partir de traços de sua individualidade que podem ser encontrados em produções orais e/ou escritas.

Nossa hipótese é a de que a individualidade nesses textos vem marcada pela relação que eles estabelecem com o discurso do outro, retomando-o, discordando dele e reafirmando-o. Além disso, acreditamos que o modo como a criança preenche as características próprias da narrativa é um trabalho individual, que também revela uma escolha subjetiva. Consideramos a noção de gênero extremamente relevante acreditando que, na escola, o esperado é a produção homogênea de textos e, no entanto, acreditamos que a riqueza esteja também – e principalmente – na heterogeneidade dessas produções, nos ainda pequenos movimentos discursivos das crianças nessas produções iniciais.

¹ No capítulo de teoria (seção 2), explicamos a diferenciação que fizemos entre os termos subjetividade, singularidade e individualidade.

² Embora saibamos das questões que se colocam no que diz respeito à autoria das obras de Bakhtin, não trataremos delas neste trabalho. Por essa razão, quando nos referimos a Bakhtin, consideramos majoritariamente as ideias propostas pelo demais autores que fizeram parte do círculo (Voloshinov e Medvedev).

³ O grupo GEALin/CNPQ da UNESP/FCLar é coordenado pela professora Dra Alessandra Del Ré, e dele fazem parte alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado, com pesquisas ligadas à linha de pesquisa “Identidade e alteridade na linguagem da criança”. O GEALin está ligado ao grupo NALingua/CNPQ, núcleo de estudos em aquisição da linguagem, fundado em 2008 e também coordenado pela professora Dra Alessandra Del Ré.

Nosso foco é, portanto, o discurso do outro revelado nos textos das crianças e o modo como elas conduzem a composição da narrativa, acrescentando posicionamentos pessoais e marcas de seu cotidiano.

A fim de conduzir nosso leitor a, conosco, confirmar nossa hipótese, dividimos nosso trabalho em 5 seções: na primeira, procuramos fazer uma breve apresentação sobre as pesquisas em aquisição da escrita que envolvem o contexto escolar no Brasil, indicando os autores que, de certa forma, influenciaram-nos e fizeram-nos refletir sobre o processo de aquisição de modo geral. A ideia é traçar um panorama desses trabalhos, indicando em que medida eles se aproximam ou não de nossa perspectiva, para então propormos, no item a seguir, o ponto de vista a partir do qual olharemos para as produções escritas das crianças.

Dessa forma, no item 2, apresentamos os pressupostos teóricos que nortearam nosso trabalho. Baseando-nos no Círculo de Bakhtin, trazemos inicialmente, os conceitos de subjetividade e singularidade – conceitos que ainda merecem reflexões – bem como o de sujeito, heteroglossia, alteridade, dialogismo, valoração e gêneros discursivos.

Na seção 3, o foco é a questão metodológica. Explicamos como coletamos os dados de nossa pesquisa, de modo geral. Apresentamos nessa seção, igualmente, os sujeitos e textos que fazem parte de nossa dissertação. Para este trabalho, selecionamos reescritas e narrativas elaboradas pelos alunos, entendendo reescrita aqui como o ato de re-contar histórias lidas pela professora, e não como o ato de passar a limpo um texto previamente escrito. Baseamo-nos na proposta metodológica de Geraldi (2010) de cunho qualitativo e discursivo para a análise, visto que ela se pauta naquilo que procuramos nos textos, a singularidade. Ainda na seção 3, fazemos uma apresentação mais detalhada do *corpus* a título de esclarecimento (número total de atividades propostas, atividades efetivamente cumpridas pelos alunos, etc.). Também explicamos melhor os textos escritos pelos alunos, atendo-nos à *reescrita*, muito utilizada nas salas de aula brasileiras.

Na seção 4, tentamos aplicar os conceitos teóricos à análise das produções das crianças, apresentando as categorias de análise. Para nós, a singularidade expressa nas produções textuais desses alunos é constituída, principalmente, pela relação entre o eu e o outro – a relação do escrevente com os discursos da alteridade, a contrapalavra, as expressões valorativas – e pelo trabalho com o gênero, principalmente porque, na escola, não se espera que os alunos produzam

algo novo, ainda mais pela escolha do tipo de texto – a reescrita – e, apesar desses fatores, as crianças não anulam sua subjetividade. Desse modo, procuramos no dialogismo, nas valorações contidas nos textos dos aprendizes e no modo como manipulam características da narrativa, a singularidade das crianças.

Na 5^a seção, buscamos sistematizar os resultados, bem como discutir sua pertinência, além de retomar ideias relacionadas à individualidade do aprendiz.

1. Breve panorama sobre a aquisição da escrita no Brasil

Considerando que nosso trabalho insere-se na área de Aquisição da Escrita, é importante retornarmos a alguns autores que já trataram do assunto, pois, de alguma forma, contribuíram para a elaboração de nossa pesquisa e com nossa área de estudo. Dividimos os trabalhos desses autores, apenas para fins de clareza, orientando-nos pela classificação feita por Capristano (2007), em três tipos: os de orientação psicogenética, os que tem ênfase no sócio-interacionismo, e por fim, os que tem influência psicanalítica.

Acrescentamos, ao final, trabalhos que, para nós, não se encaixam nessa classificação proposta pela autora, mas que podem ser reunidos em trabalhos com foco na fonética e fonologia para explicar fenômenos próprios da escrita, e trabalhos que analisam a situação das práticas escolares nacionais.

Podemos afirmar que o primeiro tipo de pesquisa tem como principais expoentes duas autoras que “inauguraram” os estudos de aquisição da escrita no Brasil e, até hoje, são referenciais para esse campo: referimo-nos aos trabalhos de Ferreira e Teberosky (1985), pois são inegáveis suas contribuições e influências para todos os estudiosos da área, seja para confirmar suas ideias ou refutá-las.

Já o segundo tipo de trabalho tem como principais pesquisadoras Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997). Suas pesquisas trazem como principal característica a relação estabelecida entre o sujeito e a escrita, como também introduzem – no Brasil – o uso do paradigma indiciário de análise.

O terceiro tipo trata-se dos trabalhos difundidos por De Lemos (1998) e pesquisadores do seu grupo. Esses estudos caracterizam-se por lançar um novo olhar sobre o objeto escrita, também baseado na relação sujeito/escrita, porém com um olhar psicanalítico apoiado, prioritariamente, em Lacan.

Além desses três tipos, devemos citar os trabalhos de Cagliari (2009), por exemplo, que tratam da escrita a partir de sua história e, também, dos “erros” encontrados nas produções das crianças, explicados por um viés fonético/fonológico. Ainda nessa área, podemos citar Chacon (1993, 2007), que também relaciona características da oralidade à escrita. Massini-Cagliari (2001), por sua vez, analisa o processo de alfabetização por meio de cartilhas e as consequências desse método na coesão e coerência nos textos dos aprendizes e Mendonça (2010) analisa o discurso dos professores quanto à norma padrão e

preconceito linguístico. Adiante, veremos mais detalhes de cada um desses trabalhos.

1.1 Os estudos psicogenéticos

As pesquisas de Emília Ferreiro e seus colaboradores começaram a ser divulgadas a partir do final da década de 1970 e lançaram um novo olhar ao objeto que, até então, partia de uma perspectiva somente pedagógica. Conforme Bosco (2002), naquele período, as pesquisas centravam-se no debate sobre qual o melhor método de alfabetização: sintético ou analítico.

O primeiro consistia em alfabetizar a partir de unidades menores que a palavra, partindo da parte para o todo (*bottom up*), com base na correspondência entre som e letra. Em contrapartida, o método analítico partia de unidades maiores, palavras ou frases, para que a criança chegasse às partes menores (*top down*). Nesses métodos, portanto, a escrita era entendida como transcrição da linguagem oral, e a leitura como a decodificação do que está escrito em som.

Porém, Ferreiro & Teberosky contrapõem-se a esses métodos em voga na época, discordando que a aquisição da escrita se dê por meio de elementos isolados que vão se aglutinando. Elas afirmam que a aquisição acontece “pela constituição de sistemas onde o valor das partes vai se redefinindo em função das mudanças no sistema local.” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p.23). Ferreiro entende essas mudanças como uma ação do sujeito sobre o objeto escrita, resultando em um conhecimento construído internamente, por meio dos esquemas de assimilação e acomodação postulados por Jean Piaget.

Logo, na visão de Ferreiro & Teberosky, é necessário distanciar-se da criança passiva que recebe pouco a pouco a linguagem (como nos métodos anteriores) para uma criança com competência lingüística e capacidades cognitivas, que “formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p.22). Temos aqui o sujeito cognoscente, que constrói conhecimento a partir da interação com o objeto, nesse caso, a escrita. Assim, para essa teoria, o processo de construção de conhecimento resume-se internamente ao sujeito. Desse modo:

O papel do outro no modelo de Ferreiro, tal como em Piaget, será marginal, cumprindo o papel de informante dos aspectos da escrita não dedutíveis a partir do próprio objeto, tais como o nome das letras

e dos sinais de pontuação, distinção entre letras, números e sinais de pontuação, ortografia ou a orientação convencional da leitura e escrita, ou seja, daquilo que é da ordem da convenção. (BOSCO, 2002, p. 26).

Nota-se que o papel do outro distingue-se totalmente do nosso, uma vez que, para nós, esse papel é essencial, e para as autoras é um papel marginal.

Decorrente da interação sujeito x objeto, as autoras Ferreiro & Teberosky (1985) determinam diferentes estágios de desenvolvimento da escrita: período pré-silábico, período silábico, silábico-alfabético e período alfabético.

De acordo com Bosco:

[...] Ferreiro se encarregará, promovendo o estabelecimento de uma hierarquia de estágios estruturais que se integram ordenadamente, quando cada nova etapa configurada implicará a superação da antecedente, num avanço progressivo de caráter irrevogável, culminando na complexidade que o pensamento abstrato exige. (2002, p.25)

A partir desse trecho, podemos enxergar um dos maiores motivos de contestações à teoria psicogenética: a progressão obrigatória dos estágios de desenvolvimento. Vários estudiosos (Abaurre et al, 1997; Bosco, 2002 e De Lemos, 1998, por exemplo) já demonstraram que o processo de aquisição da escrita não é, necessariamente, evolutivo; uma vez que esse momento apresenta muitas heterogeneidades e pode variar de criança para criança.

Sobre o desenvolvimento “não-evolutivo” da escrita, De Lemos (1998) ressalta o fenômeno da *Curva em U*, que consiste na sequência correção – erro – correção, como no exemplo clássico da literatura em aquisição da linguagem, no qual a criança *diz fiz – fazi – fiz*, demonstrando uma tentativa de regularizar as regras da língua portuguesa e mostrando, também, que o processo de aquisição, seja oral ou escrito, não é necessariamente evolutivo, porque a criança pode formular hipóteses sobre a língua a que está exposta.

Além disso, para o estabelecimento desses estágios de desenvolvimento tudo o que era episódico foi excluído, pois se procurou o que era homogêneo e semelhante. Diante dessa especificidade e do que propomos como objeto de nossa análise – a singularidade nesses escritos –, não seria possível adotar tal posição.

Sobre o sujeito cognoscente, ou seja, o sujeito universal, que passa por esses estágios de forma homogênea, sem singularidades, Abaurre afirma:

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 lingüística gerativa. Priorizam-se, portanto, nessa perspectiva, manifestações de comportamentos que podem, por hipótese, ser alçados à categoria de comportamentos desse sujeito universal. (1997, p.19)

Desse modo, verificamos que, tais estudos, por buscarem comportamentos universais, deixam de lado aquilo que manifesta uma subjetividade e que, portanto, revela um sujeito que é autor de sua fala, de seu discurso.

Para alcançar esse “sujeito universal”, as autoras empregavam testes, direcionados para os fenômenos que queriam observar. Em nosso caso, os testes não são ideais, pois buscamos o que é episódico e acreditamos que a melhor forma de o encontrarmos é por meio das atividades corriqueiras, presentes no dia-a-dia das crianças.

Vejamos, a seguir, o segundo tipo de trabalho na área de aquisição da escrita, segundo a divisão proposta por Capristano (2007), e que se baseia em uma perspectiva sócio-interacionista.

1.2 A AQUISIÇÃO DA ESCRITA SOB A PERSPECTIVA SÓCIO-INTERACIONISTA

Abaurre, Mayrink-Sabison e Fiad (1997) são as principais defensoras dessa perspectiva da aquisição da escrita. Suas ideias baseiam-se na hipótese de que as marcas singulares encontradas nas produções escritas dos sujeitos são indícios do processo geral de aquisição da linguagem, o qual é baseado e modificado pela complexa relação entre sujeito e linguagem.

Segundo Capristano (2007), a perspectiva teórico-metodológica dessas autoras opõe-se quase que totalmente à perspectiva psicogenética apresentada anteriormente. A principal diferença encontra-se na metodologia adotada, pois essas pesquisadoras elegeram o paradigma indiciário de análise⁵ como mais adequado para a análise da relação sujeito/linguagem. Trata-se de um paradigma que permite entrever as singularidades da escrita das crianças e as autoras o escolheram, principalmente, porque consideram o processo de aquisição da escrita um processo não-cumulativo, sujeito a reelaborações e reestruturações – encontra-se aí outra diferença entre as concepções teórico-metodológicas: a crença em uma aquisição não-evolutiva.

Outro ponto de divergência em relação à primeira abordagem encontra-se na noção de sujeito: “visto do ponto de vista de sua individualidade, entendido em sua dimensão real e na sua história individual de relação com a linguagem” (ABAURRE et al, p.70). Nessa perspectiva, o sujeito torna-se mais real; enquanto na teoria anterior, é visto como homogêneo, universal. Concordamos em partes com esta visão de sujeito das autoras, bem como a concepção de escrita que elas defendem, por isso adotamos, com ressalvas, as mesmas ideias sobre a escrita.

Cabe, aqui, explicarmos melhor de que forma trabalharemos com as ideias das autoras em nossa pesquisa.

Nos trabalhos de Abaurre (1999) e seu grupo, defende-se uma concepção de linguagem que leva em conta a interação entre os sujeitos:

Dentro da concepção aqui assumida, adquirem particular relevância não só os papéis de Sujeito e de Outro da linguagem; passam a interessar, e muito, também os indivíduos que preenchem tais papéis discursivos, em situações reais de interlocução, historicamente situadas. Ora, sujeitos reais costumam usar a linguagem, seja em sua forma oral, seja em sua forma escrita, de maneira por vezes absolutamente singular. (1999, p. 169)

Também consideramos a interação imediata com o sujeito importante, porém, adotamos uma concepção de interação mais ampla, calcada em Bakhtin/Voloshinov e Bakhtin (1992, 1997), que considera não apenas a interação imediata, mas também a interação com as vozes sociais, os discursos e o contexto social como a alteridade com que o sujeito relaciona-se durante sua existência.

Partimos igualmente, mas com ressalvas, da concepção de linguagem e linguagem escrita das autoras:

[...] assumimos uma concepção sócio-histórica de linguagem, vista como lugar de interação humana, de interlocução. Tomada como atividade, como trabalho, a linguagem, ao mesmo tempo que constitui os pólos da subjetividade e da alteridade, é também constantemente modificada pelo sujeito, que sobre ela atua. ((ABAURRE et al, 1993, p. 302)

Novamente, devemos salientar que também assumimos a linguagem como lugar de interação humana e, da mesma forma, também consideramos que o sujeito atua sobre ela, atualizando-a. Assumimos a interação entre sujeito e alteridade considerando os discursos do outro, a contrapalavra e a relação com o contexto sócio-histórico do sujeito como pontos centrais da linguagem. Portanto, para nós, sem o dialogismo não existe linguagem.

⁵ Esse paradigma será melhor explicitado na sessão seguinte.

Desse modo, ainda segundo as autoras, “A aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, [...] o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem” (ABAURRE et al, 1997, p. 22). Também para as autoras:

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. (1997, p. 23)

Assim, o sujeito trabalha com o texto, modifica-o, e acreditamos que podemos entrever a subjetividade através dele, por meio das produções escritas.

O papel do outro também muda na perspectiva sócio-interacionista das autoras, se comparado aos trabalhos psicogenéticos. Aqui, ele não é mais “informante dos aspectos da escrita não dedutíveis a partir do próprio objeto” (BOSCO, 2006, p.26), mas é um interlocutor presente, responsável pela mediação da relação sujeito/linguagem, ou seja, para Abaurre et al (1997) o outro é um ponto de referência para o sujeito em constituição e essencial para o momento de aquisição.

Sem dúvidas, a contribuição dessas autoras lançou um novo olhar ao objeto e gerou grandes contribuições para um melhor rigor metodológico, pela preposição do paradigma indiciário ao campo da aquisição da escrita. Porém, Capristano (2007) faz considerações sobre a teoria das autoras.

A primeira ressalva diz respeito ao que afirmamos anteriormente sobre as hipóteses elaboradas pela criança no momento de aquisição; segundo essa teoria, a criança aprende a ler/escrever elaborando hipóteses, e, assim, constrói um conhecimento sobre a escrita. Porém, para Capristano:

[...] as hipóteses construídas pelas crianças não parecem ser exclusivamente criadas e/ou elaboradas por elas: se for verdade que existem hipóteses, essas hipóteses incidem sobre possibilidades abertas pelo próprio sistema da língua/linguagem. Embora possamos afirmar que existe, de fato, uma ação objetiva das crianças no esforço de estar e/ou entrar no funcionamento convencional da linguagem em sua modalidade escrita, [...] essa ação é regulada, controlada e organizada em função da linguagem tal como ela comparece nas práticas sócio-histórico-culturais (orais e escritas) desempenhadas pelos sujeitos nos diferentes tipos de atividades humanas (2007, p. 71).

Vejamos, a seguir, o terceiro tipo, a perspectiva linguístico-psicanalítica, que tem como maiores representantes no Brasil De Lemos e seus seguidores.

1.3 A PERSPECTIVA LINGUÍSTICO-PSICANALÍTICA

Podemos dizer que a maior representante dessa perspectiva teórico-metodológica, no Brasil, é De Lemos (1998). A autora afirma, nesse trabalho, que a transformação causada em nós pelo simbólico, quando aprendemos a escrever e a ler, é irreversível e isso nos faz imaginar que a escrita é transparente para os que não sabem ler: “Ou melhor, a supor que ela se torne transparente pela simples apresentação ou exposição de relações entre letras e sons, quer sob a forma de sílabas, quer sob a forma de textos [...]” (DE LEMOS, 1998, p. 17).

Para ela, a pressuposição da transparência da escrita explica grande parte dos problemas enfrentados entre o alfabetizado (professor) e o alfabetizando (aluno), pois ao projetar sobre o aluno sua relação com escrita, o alfabetizado fica impedido de entender os sinais que o alfabetizando deixa entrever de seu momento particular de relação com a escrita.

A partir dessa reflexão, a autora indaga: mas como ocorre essa *transformação* operada pelo simbólico no momento da alfabetização? Ela não dá respostas prontas para essa pergunta. Mas, afirma que, ao empregar o termo *transformação*, quer negar a concepção de escrita como representação dos sons da fala e como simples continuidade da oralidade, uma vez que, “não há nada no sinal da escrita que, em si mesmo, aponte para a materialidade sonora” (DE LEMOS, 1998, p. 21); e ainda, que quando fala em *transformação*, tem em mente sujeito e objeto como *efeitos* do funcionamento da linguagem. Desse modo, De Lemos refuta as principais ideias da teoria psicogenética, afirmando que a escrita não é representação da fala e que o sujeito não opera sobre o objeto escrita criando conhecimento a partir disso, mas, a cada ato de leitura/escrita, *refaz* sua relação com o objeto por meio do funcionamento da língua.

Refletindo ainda sobre o conceito de transformação, em um texto de 1982, afirma que esse deveria ser o foco das pesquisas em aquisição da linguagem, segundo a autora: “Isso equivale a dizer que raros são os trabalhos em que o ponto de chegada não se sobreponha ao ponto de partida ou em que não seja dado como pressuposto muito daquilo cuja gênese se está procurando reconstituir” (DE LEMOS,

1992, p. 1). Desse modo, a autora critica os trabalhos que focam no resultado de certos fenômenos lingüísticos, e não se preocupam em descobrir a gênese dos mesmos, o porquê dos fenômenos emergirem.

As reflexões da autora sobre a opacidade da escrita para a criança são importantes para refletirmos sobre nosso papel no processo de aquisição. Porém, sua contribuição mais utilizada e debatida por outros autores de seu grupo é a da *mudança de posição da criança na escrita*. O início dessa teoria deu-se em 1992 (conforme Bosco, 2002), quando De Lemos empreendeu uma nova leitura de Saussure e Jakobson, a partir de Lacan. O foco de sua leitura era a noção de valor de Saussure e de metáfora e metonímia de Jakobson, pois, para ela, as mudanças da aquisição da linguagem são causadas pelos processos metafóricos e metonímicos. A autora divide as mudanças de posição da criança na língua em três momentos (cf. Bosco, 2002):

- A primeira posição revela enunciados congelados do outro na fala da criança, ou seja, a fala da criança está submetida à fala do outro e depende da interpretação do mesmo para que permaneça presente e tenha sentido;
- Na segunda posição começam a ocorrer os “erros” e estes são impermeáveis à correção do adulto: “Nesta posição, a criança não é afetada pelos efeitos dos enunciados que produz e nem o é pelo efeito das correções que o adulto lhe faz” (BOSCO, 1992, p. 79);
- Na terceira posição, a fala da criança já possui maior estabilidade, a criança assume o papel de intérprete da sua própria fala e da fala do outro, é o momento em que aparecem as pausas e reformulações, por exemplo.

É importante salientarmos que essa estabilidade ou homogeneidade, para De Lemos, não pode ser interpretada como uma etapa final do desenvolvimento da aquisição da linguagem, uma vez que mesmo que haja uma certa homogeneidade na fala dos adultos, isso não os homogeneíza como falantes, ou seja, não elimina sua singularidade na fala.

Ressaltamos também, conforme Capristano (2007), que De Lemos não pretende estabelecer fases/ estágios de desenvolvimento, pois a passagem da criança pelas 3 posições não pressupõe superação/evolução. Respeitando a individualidade da criança, a autora acredita que cada uma tenha um percurso diferente dentro dessas posições, podendo, até mesmo, retornar a uma posição que, supostamente, já teria sido “ultrapassada”.

Muitos autores têm utilizado a “teoria das posições” e outras propostas de De Lemos para nortear seus trabalhos. Dentre eles podemos citar Bosco (2002), que percorre o caminho feito pela criança do desenho em direção à letra; e no trabalho de (2009), analisa a escrita do nome próprio das crianças, sempre usando a ideia da mudança de posição. Podemos citar também Calil (2007), que estuda a emergência da autoria nos textos escolares e se baseia na noção de sujeito e do outro, segundo o olhar de Lacan e, conseqüentemente, de Claudia de Lemos, para chegar a suas conclusões.

Sobre a questão do outro, preocupação de nossa pesquisa, devemos buscá-la também no trabalho de De Lemos. A visão lingüístico-psicanalítica de De Lemos, inspirada em Lacan, diferencia o *Outro*, termo reservado à língua do *outro* (o adulto).

Atualmente, bom número de pesquisadores, dentre eles, Calil (2007), têm se debruçado sobre o estudo do sujeito e sua escrita no momento da aquisição da escrita, porém, com foco no momento da produção do texto. Salientamos, entretanto, que nosso olhar volta-se ao produto final, ou seja, à produção do aprendiz já terminada. Obviamente, dada a perspectiva teórica que utilizamos, consideramos o contexto de produção textual extremamente importante para nosso trabalho, especialmente por se tratar do contexto escolar, o qual restringe e/ou amplia as possibilidades de produção de textos do aluno. Dessa maneira, os trabalhos de Calil diferem do que queremos propor aqui em termos metodológicos, já que ele volta seu olhar para o processo de escritura e não para o produto final, como pretendemos analisar.

A questão do sujeito nesse trabalhos com base lacaniana vai de encontro ao nosso ponto de vista teórico, visto que, para nós, o outro pode ser entendido como outro sujeito ou como outros discursos com os quais o falante entra em contato durante sua vida; enquanto aquele considera o outro como a língua. Acrescentamos que essa também é uma abordagem que difere das anteriores, uma vez que considera a interação sujeito x língua (o Outro) como primordial para o entendimento do funcionamento da linguagem, enquanto o sócio-interacionismo prevê o outro como um outro “físico”, ou seja, como uma interação imediata entre a criança e, geralmente, o adulto.

Feitas as considerações sobre as perspectivas teóricas sugeridas no trabalho de Capristano (2007): psicogenética, sócio-interacionista e psicanalítica, pensamos

ser importante tratar de outros autores que não se encaixam rigorosamente nessa divisão. É dessa tarefa que nos ocuparemos a seguir.

1.4 OUTRAS ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Recentemente, encontramos estudos que se voltam para os problemas que acompanham o processo aquisição da escrita, abordando-os de diferentes formas. Dentre eles, encontra-se Cagliari (2009), que explicita a história da escrita e reflete sobre os diversos sistemas da mesma. Ele também analisa os “erros” ortográficos encontrados nos textos das crianças, dividindo-os em: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação de estrutura segmental da palavra, juntaura intervocabular e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos.

Consideramos importantes as contribuições de Cagliari (2009) para a classificação das “falhas” de escrita, porque é primordial sabermos identificá-las no processo de ensino-aprendizagem e corrigi-las se necessário – principalmente se trabalharmos como educadores no ensino fundamental – ; porém, essas questões não são o foco de nossas análises.

O trabalho de Massini-Cagliari (2001), por sua vez, baseia-se na lingüística textual para fazer considerações sobre o processo de aquisição da escrita. Antes de refletir sobre as relações entre a lingüística textual e a alfabetização, a autora faz uma reflexão sobre a variação lingüística existente na escola, afirmando que existe uma tensão no momento de ensino-aprendizagem, de modo que os professores ficam em dúvida entre valorizar o dialeto do aluno ou priorizar o ensino da norma culta. E seria essa tensão entre a oralidade x escrita, a responsável pelo “fracasso” de muitos alunos no mundo da leitura/escrita.

Podemos observar essa tensão entre o que a escola considera norma padrão e as práticas informais de oralidade nos textos de nosso corpus. Percebemos, em muitos casos, que ao mesmo tempo em que o aluno deixa entrever discursos de outras histórias infantis, da professora, do livro didático, ou seja, do contexto formal de aprendizagem, ele também resgata o discurso popular de sua comunidade em suas produções. A tensão entre esses discursos é evidente nos textos, mas não podemos resgatar se a coexistência entre eles é harmônica, ou não, para os alunos.

Feitas essas observações relacionadas ao contexto escolar, Massini-Cagliari inicia seu percurso pela lingüística textual:

Estudos recentes da Lingüística Textual (Koch 1989; Koch e Travaglia 1989, 1990; Bastos, 1984)⁶ apontam para o fato de o uso, apropriado ou não, dos mecanismos de coerência e coesão em um texto ser o principal responsável pelo seu sucesso ou fracasso. (2001, p.64)

A partir desse pressuposto, ela inicia uma análise dos textos das cartilhas, na época, o principal instrumento utilizado na alfabetização. A análise empreendida pela autora mostra que os textos das cartilhas expressam exatamente o contrário do que seria um “bom” texto: não têm (ou têm poucos) mecanismos de coesão e, nem mesmo, noções mínimas de coerência. Podemos perceber esse fato, claramente, no exemplo dado pela autora (2001, p.68), retirado da cartilha “No reino da alegria⁷”:

Maroca viu a barata.
A barata comeu a abóbora.
A abóbora era amarela.
Lauro matou a barata.
(s.d, p.49)

Vemos que o texto é muito pobre em recursos coesivos e também mostra sérios problemas relativos à coerência:

[...] ao nos depararmos com a sentença “A barata comeu a abóbora” ficamos imaginando que tamanho enorme teria essa barata, já que a possibilitou de comer uma barata inteirinha. (Por outro lado, talvez fosse a abóbora que tivesse o tamanho de uma cabeça de alfinete...) (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.69)

Após mostrar vários textos de cartilha com esses mesmos problemas, a autora mostra o resultado de sua utilização: textos escritos por alfabetizandos com poucos recursos coesivos e sem noções de coerência. Ela, por outro lado, mostra textos escritos por alunos que não foram alfabetizados por meio de cartilhas; ao compararmos os dois tipos, a diferença fica clara: os últimos demonstram mais recursos coesivos e menos falhas de coerência.

A reflexão da autora sob essa perspectiva teórica é inovadora, uma vez que olha o texto de forma global, e não apenas algum aspecto da escrita da criança, assim como faz a maioria das pesquisas em aquisição. Além disso, sua reflexão

⁶ KOCH, I.G.V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989 ; KOCH, I.G.V e TRAVAGLIA, L.C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989, _____. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990 ; BASTOS.L.K.X. **Coesão e coerência em narrativas escolares escritas**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1984.

sobre o uso da cartilha nos faz repensar os métodos de alfabetização empregados no Brasil. Podemos dizer que, no estado de São Paulo, atualmente, o método das cartilhas foi, em grande parte, superado; porém, ainda restam resquícios de sua utilização, uma vez que muitos adultos aprenderam a ler/escrever dessa maneira.

As crianças de nossa pesquisa não foram alfabetizadas pelo método da cartilha, por isso, confirmando a hipótese de Massini-Cagliari (2001), suas produções já contém alguns recursos coesivos – como veremos adiante –, mesmo que poucos, e elas também obedecem a certas regras de coerência, não aparecendo situações como as citadas pela autora, por exemplo, a da barata que come uma abóbora.

Outro autor que também se ocupou das narrativas infantis é Chacon (1993). Nesse trabalho, ele trata do modo como as crianças citam a fala dos personagens nos textos, que pode ser de modo direto ou com construções do tipo “e ele disse”, “e ela falou”, etc. Chacon (1993) afere, portanto, que a maioria dos textos das crianças analisados por ele apresenta esses atos de representação da fala de modo direto ou usando explicitadores do tipo “disse” e “falou”. Do mesmo modo que o autor, encontramos essas mesmas características nos textos analisados por nós e, assim como ele, concordamos que:

[...] é facilmente compreensível que textos que narrem eventos do cotidiano, ou que reproduzam histórias populares muitas vezes conhecidas apenas através da tradição oral, aproximem sua linguagem daquela mais largamente empregada nas situações que esses textos vêm relatar, ou seja, as do cotidiano e as da tradição oral. Esse fato justificaria, portanto, entre outras coisas, a grande ocorrência dos verbos “falar” e “dizer” como “explicitadores” de atos em narrativas escritas por crianças. (1993, p. 54)

O autor (2007) também trata da relação entre fala (fonética, fonologia, ritmo e acústica, por exemplo) e aspectos relacionados especialmente à escrita, como ortografia, hiper e hipossegmentação, além da pontuação.

Para finalizar a revisão dos autores que discorrem sobre a aquisição da escrita e de questões que envolvem o contexto escolar, citamos Mendonça e Branquinho (2010), que tratam do discurso do professor, fator importante para nossa pesquisa, uma vez que o discurso “de autoridade” com o qual as crianças entram em contato na escola é o do professor. O objetivo das autoras era analisar o discurso dos professores da rede pública estadual do Estado de São Paulo sobre a linguagem oral e escrita dos alunos, a partir de uma perspectiva bakhtiniana.

⁷ ALMEIDA, D.P.F. **No reino da Alegria**. 15ª Ed. São Paulo: Ibep, s.d.

Após a análise das entrevistas feitas com os professores, sobre o que eles pensavam sobre a linguagem dos discentes, as autoras chegaram à conclusão de que ainda existe preconceito lingüístico por parte dos professores, demonstrando que eles ainda conservam o discurso purista, apesar de alguns demonstrarem – principalmente os de língua portuguesa – conhecimento sobre a sociolinguística.

Notamos que essa premissa levantada pelas pesquisadoras mostra-se verdadeira, pelo menos em nossa experiência de pesquisa, pois a professora da turma da qual coletamos os textos preocupava-se mais com o aspecto “formal”, como estrutura, pontuação e ortografia do texto, do que com o entendimento e criatividade dos alunos para com o mesmo.

Como o conhecimento é um processo cumulativo, é impossível citarmos todos os autores que, de algum modo, contribuíram para nossas reflexões sobre aquisição da escrita e contexto de ensino-aprendizagem, porém, acreditamos ter citado os autores em cujos estudos encontramos uma relação mais direta com o presente trabalho.

Na próxima seção, trataremos dos pressupostos teóricos que nortearam nossa análise, dentre eles a questão do sujeito, alteridade, dialogismo e gênero, baseados, prioritariamente, em Bakhtin.

2. Pressupostos teóricos

Antes de iniciar nosso percurso teórico, é necessário salientarmos que Bakhtin e o Círculo não tinham como preocupação a aquisição da escrita, muito menos a criança. Porém, apesar dessa abordagem ainda ser novidade no Brasil, alguns autores de outros países já fizeram uma aproximação entre as idéias do teórico e a aquisição da linguagem, como Frédéric François (2006, 1996, 1989) e Salazar-Orvig (2010a, 2010b, 1999). Esses autores procuram os movimentos discursivos realizados pela criança na e pela linguagem, ligando-os às questões do diálogo e da palavra do outro na formação subjetiva da mesma.

Delimitar o conceito singularidade – foco dessa pesquisa – a partir dos pensamentos bakhtinianos não é uma tarefa fácil. Primeiro, porque se trata de um tema amplo e que não aparece de forma explicitamente tratada em seus trabalhos; segundo, porque foi um pensador não dado a conceitos fechados, pré-estabelecidos e, por conseguinte, a nomenclaturas:

Bakhtin trata com termos diferentes e de forma também diferenciada concepções aparentadas, o que dá a seus escritos uma certa diluição e dispersão e faz com que suas propostas não pareçam precisas ou bem delimitadas e estabelecidas teoricamente. Bakhtin não se preocupava com a precisão metalingüística e parecia também estar sempre dialogando consigo mesmo. Essa aparente dispersão teórica e o caráter genérico e ambivalente de suas reflexões ampliam sua área de influência e permitem aproximá-lo de teorias diversas do discurso e do texto. (BARROS, 2007, p.21)

Por causa dessa diluição, limitaremos nossa tarefa à tentativa de ligar alguns dos conceitos de Bakhtin à questão da individualidade expressa no momento da aquisição da escrita. Mas, lembramos que, apesar da escrita bakhtiniana não ser dada a conceitos fechados, ela é extremamente coerente. Apesar dos inúmeros textos não acabados e ainda não traduzidos, o autor tem um projeto estético linear, e ideias extremamente recorrentes, como a questão do dialogismo, presente em toda sua criação (BARROS, 2007).

Além dessas observações, devemos notar que Bakhtin usa em seus escritos, muitas vezes, os termos subjetividade, singularidade e individualidade como sinônimos. Porém, em outras passagens parecem ser termos aparentados, e não sinônimos perfeitos (DEL RÉ ET AL, no prelo). Mesmo assim, alguns autores adotam os termos como sinônimos, como por exemplo, Fiorin (2006) e Sobral (2009). Lembramos que esse problema de nomenclatura também envolve a questão

das traduções da obra de Bakhtin e o Círculo. Sobre isso, afirmam Del Ré et al (no prelo):

É importante ressaltar, igualmente, que sabemos das controvérsias que envolvem essas noções dentro da própria teoria, isto é, estamos cientes de que em determinados momentos os termos parecem ser utilizados pelos autores do Círculo de Bakhtin como sinônimos, em outros nos remetem a conceitos distintos, embora intrinsecamente ligados. Estamos cientes também das discussões referentes à autoria da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (ora creditada a Bakhtin, ora a Voloshinov), bem como das implicações da tradução sobre o conteúdo da obra original.

Vale salientar que a tentativa de definição dos termos subjetividade, individualidade e singularidade, que iremos expor aqui, é resultado de uma reflexão teórica iniciada no final de 2008, no grupo de pesquisa GEALin⁸/(NALíngua/CNPq)⁹ (do qual faço parte) e, diante da complexidade desta tarefa e das inúmeras questões envolvidas, ela permanece em discussão nos encontros do grupo.

Baseando-nos nas reflexões do grupo - até o momento-, neste trabalho iremos tomar os termos singularidade e individualidade, basicamente, como sinônimos, considerando-os como a manifestação expressa (perceptível) da subjetividade. Sobre a individualidade, Del ré et al (no prelo) afirmam:

A individualidade se manifesta em “atos singulares”, que o Círculo chama de “evento”, isto é, no discurso integrado a uma situação real, fruto do diálogo de vozes sociais que ecoam na palavra de cada sujeito. É interessante ressaltar que o termo singularidade não aparece nenhuma vez na tradução de 2006 de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, mas o encontramos diversas vezes em *Para uma filosofia do ato* (BAKHTIN, 1993), tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Para nós, fica claro que a singularidade está ligada a uma materialidade expressa, a um posicionamento do sujeito em determinado momento sócio-histórico, ao discurso diretamente inscrito em certo espaço e tempo, por isso irrepetível, único.

Para nós, portanto, a individualidade é a materialização da subjetividade. Entretanto, ressaltamos que essas marcas não revelam o sujeito em sua totalidade – nem poderiam! – visto que o sujeito não é um ser acabado, pois está sempre em

⁸ O GEALin é composto por 11 alunos da UNESP/FCLAr (3 de IC, 5 de mestrado e 3 de doutorado). O elo que une os trabalhos dentro do GEALin é a abordagem teórica, a tentativa de compreender o processo de aquisição da linguagem a partir das reflexões propostas por Bakhtin e seu Círculo.

⁹ O grupo NALíngua reúne 11 docentes, de diferentes instituições (UNESP, UFRGS, UFAL, USP, UNICAMP, UNIFESP, UFPE) e aportes teóricos (cognitivista, lacaniana, gerativista e enunciativa), todos com um interesse comum pela Aquisição e estudo a partir de um mesmo corpus: 5 crianças (0-7 anos) registradas desde o nascimento, periodicamente, em condições naturalísticas, em contexto familiar e escolar (E., 16/12/2006; G., 13/01/2008; S., 19/04/2008; M., 15/09/2009 e B., 15/10/2009).

contato com outros discursos, eventos e inserido em um contexto histórico-social que influenciam sua subjetividade. Sobre a subjetividade, Del Ré et al (no prelo) explicitam:

Ora, a subjetividade não está acessível senão por sua materialização na linguagem, uma produção sónica e, portanto, também ideológica. E, ainda assim, esta materialização não permite nem a expressão nem a compreensão deste sujeito como um todo. Isto porque ele não pode ser entendido como um “todo” acabado, pois no momento em que produz linguagem, em interação com outro (ou outros) sujeito(s) imediatamente presentes ou não, sua subjetividade está, mais uma vez, em um movimento de constituição – ou melhor, há um movimento de constituição mútua entre o *eu* e o *outro*. Sendo assim, esta subjetividade constitutiva do ser é, por excelência, social, e se constrói socialmente, nas relações com o outro.

Bakhtin trata da individualidade no conhecido texto “Os gêneros do discurso”, presente no livro *Estética da Criação Verbal* (1997), afirmando que a individualidade manifesta-se nas escolhas que o sujeito faz para compor o enunciado e, ainda, relaciona essas escolhas ao estilo individual que, por sua vez, segundo ele, depende do gênero discursivo em questão¹⁰.

Como procuramos essas marcas de singularidade nos textos infantis, definimos texto de acordo com Barros (2007), que declara que para um texto ser considerado como tal, deve ter significado, ou seja, o objeto texto deve significar. Além disso, ele tem que ser: “[...] produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural, etc. Em outras palavras, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela [...]” (2007, p.23). A autora ainda cita outras duas características básicas do texto: é dialógico, dialoga com outros textos e com os interlocutores, e é único (não repetível).

Feitas essas observações, começaremos nossa empreitada pela noção de sujeito proposta por Bakhtin. Diferentemente da questão da subjetividade/individualidade, a do sujeito foi mais explorada pelo Círculo, possibilitando-nos verificar a interação (relação) entre a linguagem (nesse caso escrita) e o sujeito. Compartilhamos da idéia de Geraldini (2010), para quem a linguagem faz parte do processo de constituição da subjetividade e “marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham” (p.123).

¹⁰ A questão do gênero e do estilo será tratada no fim desta seção.

2.1 O SUJEITO E O OUTRO

É comum ouvirmos a afirmação (errônea) de que o Círculo de Bakhtin só se preocupa com o social e nunca com o sujeito. Ao contrário, Sobral (2009) afirma que o Círculo teoriza sobre a individualidade, sobre o sujeito e, principalmente, sobre a relação do sujeito com outros sujeitos – o outro.

A primeira formulação do Círculo sobre sujeito foi de Voloshinov (no livro *Freudismo*), na qual o sujeito é pensado em termos de: “uma interação constitutiva com a sociedade: assim como precisa da sociedade para existir como tal, o sujeito constitui, em suas relações com outros sujeitos, essa mesma sociedade.” (SOBRAL, 2009, p.47). Em outras palavras, pelo olhar bakhtiniano, a dicotomia sujeito x sociedade desaparece.

Essa mesma idéia é confirmada por Fiorin (2006, p.55): “[...] em Bakhtin, o sujeito não é assujeitado, ou seja, submisso às estruturas sociais, nem é uma subjetividade autônoma em relação à sociedade.” Portanto, a sociedade precisa do sujeito para se constituir e o sujeito precisa da sociedade para ser constituído.

Portanto, consideramos que o conteúdo do psiquismo individual é também social; as manifestações ideológicas são tão individuais quanto sociais. Todo produto ideológico leva consigo a marca da individualidade de seus criadores. Esta marca também é tão social quanto qualquer particularidade do signo e das manifestações ideológicas. “Todo signo, inclusive o da individualidade, é social.” (BAKHTIN, 1992, p. 59)

Ainda nas palavras de Sobral: “[...] insistimos que o Círculo de Bakhtin teoriza precisamente sobre a individualidade, o sujeito, mas, realisticamente, em suas relações com outros sujeitos que o constituem e são constituídos por ele.” (2009, p.47). O autor ainda completa:

O sujeito depende do outro, de seu reconhecimento, para ser visto como íntegro, para ser reconhecido, constituído. Ele só tem uma idéia mais clara de si mesmo no contato com o outro, cujas reações lhe mostram coisas sobre si mesmo a que ele não tem acesso. (SOBRAL, 2009, p.55)

Para o Círculo, portanto, o “eu” só pode se constituir em relação ao outro, em contato com o outro. Quanto a esse aspecto, ainda afirma Geraldí sobre a incompletude do sujeito, ou seja, sobre a percepção de si, a qual nunca é completa, uma vez que estamos em constante constituição:

A visão do outro nos vê como um todo com um fundo que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós, um excedente de visão. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. (2010, p.107).

O outro é, portanto, essencial, pois, para Bakhtin, o sujeito só toma consciência de si próprio quando em contato com a alteridade. Em *Estética da Criação Verbal*, podemos notar esse pensamento de forma clara:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior [...]. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. Elementos de infantilismo na autoconsciência (“Será que mamãe gostaria de mim assim...”) às vezes persistem até os nossos últimos dias (a percepção e a representação de si, do próprio corpo, do próprio rosto, do seu passado, num tom enternecido). Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. É mais tarde que o indivíduo começa a reduzir seu eu a palavras e a categorias neutras, a definir-se enquanto homem, independentemente da relação do eu com o outro. (1997, p. 378/379)

Então, supõe-se que o cerne da subjetividade encontra-se na relação com o outro, uma vez que nem consciência de nós mesmos podemos tomar se não entrarmos em contato com a consciência do outro. Ainda sobre a questão do outro, Geraldi afirma:

Sem dúvida alguma, o pensamento bakhtiniano alicerça-se em dois pilares: a alteridade, pressupondo-se o Outro existente e reconhecido pelo “eu” como outro que não-eu e a dialogia, pela qual se qualifica a relação essencial entre eu e o Outro. (2010, p.105)

Afere-se, portanto, que a relação entre eu x outro pressupõe o dialogismo, que será explicitado a seguir. Devemos entender o outro bakhtiniano não só como um ser orgânico (físico), mas também como a sociedade e os outros discursos, as vozes sociais com as quais o sujeito entra em contato durante toda sua vida e que passam a constituí-lo e que ele passa também a constituí-las. Diferentemente de outras teorias, Bakhtin não diferencia esses “outros”, pois todos fazem parte da relação do sujeito com o mundo.

2.2 DIALOGISMO E LINGUAGEM

Como já dissemos, o outro pode também ser o discurso do outro. É nesse ponto que reside o conceito, tão caro a Bakhtin, de dialogismo. Segundo Fiorin:

O princípio geral do agir é que o sujeito age em relação aos outros; o indivíduo constitui-se em relação ao outro. Isso significa que o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação. [...] O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico. Seu mundo interior é constituído de diferentes vozes em relação de concordância ou discordância. Além disso, como está sempre em relação com o outro, o mundo exterior não está nunca acabado, fechado, mas em constante vir a ser. (2006, p.55)

Acrescentamos ao pensamento de Fiorin, que não é apenas o mundo exterior que está em constante vir a ser, mas o próprio sujeito está em constante tornar-se, uma vez que estão - mundo exterior e interior - em relação de interdependência e complementaridade. Se o sujeito é constitutivamente dialógico, para Bakhtin, a linguagem também é:

Deve-se observar em primeiro lugar que se a concepção de linguagem de Bakhtin é dialógica, se a ciência humana tem método e objeto dialógicos, também suas idéias sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico. A alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro. (BARROS, 2007, p. 25)

Assim como afirmamos anteriormente, que o outro pode ser entendido como uma outra pessoa física ou como outro discurso, é importante destacarmos que, para o Círculo, baseando-nos em Barros (2007), existem também dois tipos de dialogismo, que compreendem o diálogo entre interlocutores (que não é, aqui, o diálogo tradicional) e o diálogo entre discursos.

O primeiro tipo de dialogismo é fundamental para o entendimento da concepção de linguagem do Círculo, pois, Bakhtin “considera não apenas que a linguagem é fundamental para a comunicação, mas que a interação entre os interlocutores funda a linguagem.” (BARROS, 2007, p.26).

O dialogismo entre interlocutores torna-se ainda mais importante para nós a partir da seguinte afirmação: “a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto”. Mais uma vez, retomamos o pressuposto de que o “outro” constitui o “eu” e trazemos uma nova

idéia: a de que o sentido também depende da relação entre sujeitos; desse modo, “os falantes no diálogo se constroem e constroem juntos o texto e seus sentidos¹¹” (BARROS, 2007, p.29).

Quando tratamos desse tipo de dialogismo, é impossível não pensar nas figuras de falante e ouvinte. Nessa perspectiva, eles não podem ser tomados como nos modelos da Teoria da comunicação: como simples emissores de mensagem. Na teoria bakhtiniana, esses dois pólos devem ser considerados como sujeitos plenos de competências comunicativas e também como sujeitos sociais.

Para ele, a prática da língua nada tem a ver com a conformidade à norma, mas com as escolhas com o locutor faz para que sua fala se adapte ao contexto:

Assim, na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática lingüística. (BAKHTIN, 1992, p. 29)

Nessa citação já podemos entrever o segundo tipo de dialogismo, o dialogismo entre discursos, que pressupõe o fato de que nenhum discurso é individual: toda enunciação está impregnada de discursos do outro e de outras vozes sociais – o que não significa que não podemos encontrar traços individuais em cada ato enunciativo.

Tal definição de dialogismo entende o texto como um tecido de muitas vozes sociais, que se entrecruzam e polemizam; portanto, a língua passa a ser o espaço privilegiado para o embate de vozes. Segundo Barros “a linguagem, seja ela pensada como língua ou como discurso, é, portanto, essencialmente dialógica. Ignorar sua natureza dialógica é o mesmo, para Bakhtin, que apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida.” (2007, p.33).

Ainda com relação à língua, Bakhtin afirma:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofísico de sua produção, mas pelo fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (1992, p.193)

¹¹ Mais detalhes sobre a compreensão e, conseqüentemente, construção de sentido, serão expostos a seguir.

É importante notarmos que, durante a infância de modo geral, bem como na aquisição da escrita, os limites entre a palavra alheia e a palavra minha são difusos. Isso não significa que os limites entre a palavra minha e a alheia na fase adulta sejam claros, porém, na fala da criança, esses limites são mais implícitos (DEL RÉ et al, 2011).

Assim, para o Círculo de Bakhtin, a língua, em sua prática, não está retratada apenas na locução, mas também da compreensão ativa por parte do ouvinte ou leitor. E é nessa troca, no jogo entre o querer-dizer do falante e a compreensão ativa do ouvinte, além do contexto da enunciação – situado histórico e socialmente- que o sentido do discurso emerge.

2.3 AS MUITAS VOZES VALORATIVAS

Desse modo, assumindo que o sujeito ao qual estamos nos referimos não é assujeitado, e considerando o sujeito exposto a diferentes vozes sociais, convergentes ou divergentes entre si, pensamos que ele expressa em seu discurso avaliações valorativas sobre essas vozes sociais, uma vez que não é mero receptor dos discursos do outro: “toda enunciação compreende antes de qualquer coisa uma orientação apreciativa. É por isso que, na enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação.” (BAKHTIN, 1992, p.135).

Portanto, o sujeito, na elaboração de seus enunciados, toma as nuances valorativas dos enunciados do outro e as transforma em função de seus próprios índices de valor e esse “julgamento” faz parte de todos os enunciados proferidos pelos sujeitos, como afirmado por Bakhtin:

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador- das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) são plenos de palavras dos outros, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (1992, p.294)

Nessa citação, encontra-se novamente a questão da palavra do outro em nossos discursos. Mas, dessa vez, acrescenta-se a ideia de que sempre que alguém enuncia, há sempre uma valoração desse discurso (discurso esse que carrega consigo um caráter ideológico), cabendo ao interlocutor aceitar ou negar, tentar

manter-se imparcial ou submeter-se a esse discurso, a partir de sua valoração sobre tema. O teórico ainda afirma que:

Compreender sem julgar é impossível. As duas operações são inseparáveis: são simultâneas e constituem um ato total. A pessoa aproxima-se da obra com uma visão de mundo já formada, a partir de um dado ponto de vista. Esta situação em certa medida determina o juízo sobre a obra, mas nem por isso permanece inalterada, ela é sempre submetida à ação da obra que sempre introduz algo novo. [...] Compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos. (BAKHTIN, 1992 apud CASTRO, 2007, p.91/92)

Aqui, Bakhtin nos fala da obra literária, mas nada impede que essa idéia seja transposta para os discursos com que entramos em contato em nosso dia-a-dia. Segundo ele, não ficamos passivos diante das vozes sociais (heteroglossia), dos discursos a que temos acesso, pois somos sempre modificados por eles, além de os modificarmos. Como veremos a seguir, as crianças durante a aquisição da escrita também conseguem se posicionar perante as vozes sociais.

2.4 OS GÊNEROS DO DISCURSO E TEXTUAIS NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Na antiguidade clássica, os gêneros foram classificados baseados na literatura. Aristóteles, em sua *Poética*, divide-os em 3 tipos: lírico, épico e dramático. Possuem essa divisão, pois eram classificados de acordo com a representação mimética da voz. A lírica representa a voz da primeira pessoa; a épica, a voz da segunda pessoa; e o drama representava a da terceira.

Porém, com o surgimento da prosa comunicativa, essa classificação não era mais funcional:

De modo geral, a emergência da prosa passou a reivindicar outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso. Os estudos que Mikhail Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo, estão inseridos no campo dessa emergência. (MACHADO, 2008, p. 152).

Deixa, pois, de existir a fixidez e a hierarquia dos gêneros poéticos, e passa a haver, na prosa, formas pluriestilísticas, ou seja, ocorre a “contaminação” entre gêneros, e essa é maior característica dos gêneros prosaicos.

Bakhtin (1997, p.261) afirma “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana.” E esses enunciados refletem a finalidade e condições de produção específicas de cada campo de atividade, além de seu conteúdo, estilo e construção composicional. Portanto, cada campo de utilização da língua (esfera de atividade) elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais Bakhtin denominou de gêneros.

Ainda segundo Bakhtin:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (1997, 262)

Por surgirem na esfera prosaica de comunicação e também por sua heterogeneidade, os gêneros englobam discursos variados, desde os diálogos comuns do cotidiano, até as enunciações da vida pública, artística, científica, entre outras. Por isso, Bakhtin distingue-os em gêneros primários e secundários; os primários dizem respeito à comunicação cotidiana e os secundários correspondem a códigos mais elaborados, como os gêneros pertencentes a práticas formais de escrita.

Os gêneros discursivos também são “adquiridos”, em sua maioria, naturalmente, pois fazem parte da interação languageira dos seres humanos:

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna - na sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 1997, p. 283)

Ainda para Bakhtin, determinado gênero é empregado de acordo com as condições específicas de cada campo, gerando determinado tipo de enunciado estilístico, temático e composicional relativamente estável. Sobre os gêneros, o autor ainda afirma:

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político,

nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. (BAKHTIN, 1997, p. 294)

Aproximando essa afirmação dos textos os quais dispomos: reescritas de narrativas; podemos afirmar que, para as crianças que os escreveram, considerando que estão inseridas no contexto escolar, esses “enunciados investidos de autoridade” são as histórias infantis contadas pela professora, bem como os enunciados proferidos pela professora.

Bakhtin ainda complementa que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa desenvolve-se em interação constante com os enunciados individuais dos outros. E, para ele, essa experiência pode ser caracterizada pelo processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro.

Em nosso caso, as crianças levam em conta as palavras da professora e são também influenciadas pela narrativa, que é o tipo textual com o qual mais têm contato nesse período da escolarização. Sobre a figura da professora, inserida no contexto (escolar) dos alunos, podemos citar Bakhtin:

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias- tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios lingüísticos, isto é, o *estilo* do enunciado. (BAKHTIN, 1997, p.302)

Desse modo, consideramos que as crianças estão cientes de que o “outro” a quem dirigem seu discurso é a professora e desenvolvem seu texto sabendo que ela fará uma apreciação do mesmo. Sabemos que não possuem a livre escolha do tipo textual, já que este é uma solicitação da professora (todos são reescritas de narrativas); porém, preenchem de forma individual as características que as narrativas possuem.

Nas narrativas com que as crianças entraram em contato no período em que colhemos os dados, encontramos expressões típicas de histórias infantis, como “Era uma vez” e “Viveram felizes para sempre”. Notamos, também, durante a leitura das narrativas lidas pela professora, outras características das mesmas, como é exemplificado pelos autores:

Situações binárias, como segurança e perigo, coragem e covardia, inteligência e estupidez, esperança e desesperança, bem e mal, são as principais tramas dos contos de fadas. No conto João e Maria, a criança se depara com a falta de segurança, o medo das florestas e a segurança do lar, binômio compreendido com facilidade, porque faz parte do cotidiano infantil. (KISHOMOTO ET AL, 2007, p.230)

Apesar dos livros em questão não serem contos de fadas, eles mantêm as mesmas características, por exemplo, na história *Maria-vai-com-as-outras* (2002) há a ovelha que precisa encorajar-se para mudar de atitude, em *O coelhinho que não era de páscoa* (1994) a personagem principal precisa decidir sua profissão para mudar o rumo da história e gerar o final feliz. Já em *Eu era um dragão* (2002) o mundo de faz de conta acaba, mesmo assim, ocorre um final engraçado.

A partir da escuta dessas histórias, as crianças reescrevem-na do modo como a entenderam. Então, é possível compreender esse tipo de texto (a reescrita), como um texto que faz parte do contexto escolar e é fruto de uma solicitação da professora. Portanto, não devemos esperar grande originalidade dessas produções, porém, como afirmamos, é possível entrever a subjetividade dos escreventes nos mesmos.

Bonini (1998), ao estudar o gênero na escola, afirma que os conteúdos relacionados aos gêneros estão divididos em dois blocos, distinguindo duas tipologias textuais: a literária e a redacional. O autor ainda afirma que essa tipologia apresenta critérios incompletos, a do tipo redacional, por exemplo, é dividida apenas em narração, descrição e dissertação.

É importante ressaltarmos que Bonini (1998) entende as diferenças entre tipo textual e gênero textual baseando-se em Marcuschi (2002, p.7):

- a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza lingüística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.
- b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas*

virtuais e assim por diante.

A partir da tipologia exposta pelo autor, cremos que as reescritas dos alunos utilizados em nossa pesquisa não podem ser classificadas como uma narração simplesmente, pois não é uma narrativa original, e nem uma mera cópia do texto lido. Por isso, acreditamos ser necessária uma reflexão que envolva o contexto escolar e o modo como os gêneros são trabalhados nessa esfera.

Na reflexão bakhtiniana, a noção de gênero discursivo reporta ao funcionamento da língua em práticas comunicativas, reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem nas esferas das relações humanas e da comunicação. É, no interior dessas esferas, correspondentes às instâncias públicas e privadas do uso da linguagem, que se elaboram os gêneros discursivos, para responderem às necessidades interlocutivas dos sujeitos que nelas se inter-relacionam. Porém, apoiando-nos em Schneuwly e Dolz (1999), pensamos que o gênero, na escola, sofre um desdobramento e é descolado de sua função comunicativa – um pressuposto bakhtiniano – e passa a ser objeto de ensino e aprendizagem:

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação, portanto também aquela centrada na aprendizagem, cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem. (1999, p.6)

A partir desse desdobramento, a comunicação (eixo central dos gêneros discursivos) é praticamente esquecida e o gênero torna-se uma “pura forma lingüística cujo objetivo é seu domínio” (1999, p.8), dessa forma, os gêneros transformam-se de práticas naturais de comunicação humana para “produtos culturais da escola” (op. cit), cujo objetivo principal é avaliar sistematicamente as produções escritas dos alunos. Os autores ainda complementam:

Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre — nós acabamos de dizê-lo — gênero a

aprender, embora permaneça gênero para comunicar.
(SCHNEUWLY E DOLZ, 1999, p.9)

Desse modo, os autores defendem que todo gênero inserido na esfera de ensino-aprendizagem deve ser denominado gênero escolar, uma vez que é descolado de sua origem e torna-se um objeto de aprendizagem.

Compartilhamos da mesma visão dos autores, pois as reescritas das quais dispomos são fruto do contexto escolar e de uma solicitação da professora, por isso, podem ser consideradas produções de narrativas descoladas de sua origem (narrativa oral utilizada para difusão de histórias de geração em geração) que passam a ser objetos de avaliação por parte da professora.

Para evitar problemas de oscilação terminológica e metodológica, é importante que façamos uma ressalva quanto à utilização dos termos gênero textual e gênero discursivo, e também é necessário que marquemos nossa utilização da concepção de gênero como discursivo. Apesar de citarmos autores que usam a forma *gênero textual*, acreditamos ser o termo *gênero do discurso* mais adequado ao nosso trabalho.

Justificamos essa escolha baseando-nos em Rojo (2005), que afirma que os trabalhos baseados em gêneros *textuais* têm como foco a descrição da materialização lingüística no gênero, tomando-o como uma “família” de textos, buscando tipos de discurso. Por outro lado, a autora ressalta que os trabalhos que se utilizam da denominação *gêneros discursivos* baseiam-se mais no contexto de produção do texto e em sua situação sócio-histórica, atentando-se mais às apreciações valorativas do locutor sobre o tema. Assim, como em nosso trabalho damos muita importância à enunciação e ao contexto sócio-histórico do sujeito, adotamos a terminologia gêneros do discurso.

Feitas as considerações sobre os pressupostos teóricos que tomamos como base para a nossa análise, passamos agora para a explicitação metodológica de nosso trabalho.

3. Metodologia

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Para a realização dessa pesquisa, selecionamos de nosso corpus textos elaborados por três alunos: Gabi, João e Júlia, pois eram as crianças que escreviam mais e que eram mais assíduas. Elegemos os textos que esses três alunos escreveram a fim de que pudéssemos fazer uma comparação entre eles; acreditamos que, dessa forma, a análise ficaria mais rica em detalhes.

Todos são alunos da mesma sala de aula, do segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública de Araraquara, situada na periferia da cidade, em um bairro populoso, rodeado por conjuntos habitacionais. A escola pertence ao sistema municipal de educação e é uma das maiores da região. Contempla aproximadamente 1.600 alunos do ensino fundamental, da educação complementar (que consiste em atividades extraclasses em outro período do dia, como capoeira, dança, teatro, etc.) e, ainda, da educação de jovens e adultos.

Como podemos notar pela própria caracterização da escola, os estudantes pertencem a uma classe social economicamente desfavorecida, fato que, acreditamos, pôde ser compensado (em nosso ponto de vista) pela dedicação da professora responsável, que os mantém em constante contato com a modalidade escrita da língua, trabalhando sempre com a leitura e a escrita de diferentes textos.

É importante ressaltar que os textos produzidos por essas crianças não tiveram nenhuma interferência de nossa parte, ou seja, não propusemos nenhum tipo de exercício direcionado para a coleta de dados. Todas as produções que dispomos foram recolhidas mensalmente após as atividades de praxe propostas pela própria professora. Resolvemos proceder dessa maneira, pois cremos que, desse modo, os alunos se sentiriam mais à vontade com a produção, já que estavam acostumados com essa rotina, além de garantirmos que os resultados fossem os mais próximos possíveis da realidade da sala de aula.

No próximo item, apresentamos a metodologia que utilizamos para identificar os dados singulares, o ato único, presente nos dados.

3.2 O ATO ÚNICO COMO O CENTRO DA ANÁLISE

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, buscamos optar por uma metodologia que considerasse o único e o subjetivo como dado central, por isso apresentamos o percurso histórico dos dados singulares, a fim de explicitar sua importância para as ciências de modo geral e atrelamos a esses dados singulares uma perspectiva discursiva¹². Uma vez que nosso objetivo é procurar a subjetividade nos textos escolares, ou seja, o ato único atrelado à nossa perspectiva teórica, consideramos que esse possa ser o método mais adequado à pesquisa.

Para aproximarmos essas duas concepções, iniciamos essa seção apresentando o percurso histórico que Ginzburg (1999) traça sobre como os dados singulares foram utilizados no desenvolvimento de vários campos científicos durante a história da humanidade. Após isso, apresentamos a proposta metodológica de Geraldi (2010), que tem base bakhtiniana e é adotada por nós para a análise dos textos.

Como apontado por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), a discussão sobre o estatuto teórico dos dados singulares em ciências humanas foi retomada recentemente pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1999). Ginzburg traça um percurso histórico que explica os fatos os quais deram origem ao paradigma proposto por ele e que começou a ser utilizado pelas ciências humanas no século XIX¹³, opondo-se ao paradigma galileano, baseado em dados matemáticos e quantitativos – muito usado pelas ciências naturais e exatas.

Para ele, os contornos do método indiciário foram delineados a partir das constatações do italiano Giovanni Morelli. Na década de 1870-1880, com a expansão da classe burguesa, mais pessoas começaram a ter acesso à arte e muitos quadros passaram a ser copiados; logo, para definir se um quadro era original ou cópia, Morelli desenvolveu uma técnica baseada nos pormenores, nos detalhes aos quais quase ninguém prestava atenção, como os lóbulos da orelha, tamanho dos dedos, etc.

Segundo o historiador, a metodologia morelliana foi inspiração para Arthur Conan Doyle escrever Sherlock Holmes e, ainda, para Freud identificar os sintomas

¹² Geraldi (2010) é quem propõe essa metodologia baseada em conceitos bakhtinianos e que considera a subjetividade como dado central.

¹³ Ressaltamos que não utilizamos esse paradigma para nossas análises, porém consideramos importante sua explicitação nessa seção pela relevância que o historiador dá aos dados únicos, além do percurso histórico que o mesmo traça sobre eles.

de seus pacientes: “Freud declarou de maneira ao mesmo tempo explícita e reticente a considerável influência intelectual que Morelli exerceu sobre ele” (GINZBURG, 1999, p. 147).

Porém, para Ginzburg, a origem desse método é muito mais antiga, remete às origens da espécie humana, por exemplo, quando o homem, ao sair para a caça, analisava os pequenos indícios deixados pelos animais, como pegadas, pêlos e cheiros. Pode-se dizer que essa análise foi um dos fatores que permitiu nossa sobrevivência.

Caminhando um pouco mais na história, o autor indica que as raízes desse paradigma também eram encontradas na Grécia. Para os seguidores do médico Hipócrates, considerado até hoje o pai da medicina, os sintomas dos pacientes eram extremamente importantes: “Apenas observando atentamente e registrando com extrema minúcia os sintomas – afirmavam os hipocráticos – é possível elaborar ‘histórias’ precisas de cada doença: a doença, em si, é inatingível” (GINZBURG, 1999, p.155).

Concordamos com o historiador sobre o “caráter insubstituível dos dados”, por isso, os dados singulares são nosso foco nesse trabalho. Porém, o foco nos traços individuais pode, para alguns, não demonstrar rigor científico, uma vez que não se baseia em modelos matemáticos e tão pouco permite generalizações. Sobre essa questão, Ginzburg afirma:

Mas vem a dúvida de que *este tipo* de rigor é não só inatingível mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos. (1999, p. 178)

Valorizando os dados singulares, realizamos uma análise qualitativa dos dados, e por isso, torna-se importante tratarmos da atual polêmica que envolve a metodologia na aquisição da linguagem. Segundo Del Ré (2006), a abordagem qualitativa pressupõe a ênfase no indivíduo levando em consideração o contexto em que ele se desenvolveu, a autora ainda salienta que esses dados são autênticos e ricos, porém não são generalizáveis, podendo ser, muitas vezes, únicos. Por outro lado, ainda segundo Del Ré (*op. cit*), os dados quantitativos são generalizáveis e a pesquisa é direcionada para o resultado, para a confirmação das hipóteses, uma vez que estuda vários casos (indivíduos) diferentes.

Segundo a autora (Del Ré, no prelo), atualmente, ocorre a primazia dos dados quantitativos:

Já faz algum tempo que a área de Ciências Humanas, diante da demanda por rigor científico e das constantes comparações com as áreas de Exatas e Biológicas, vem lidando com a primazia dos dados quantitativos, com a necessidade de dados estatísticos etc. Tradicionalmente, os estudos em aquisição da linguagem costumavam contrariar essa tendência, valorizando a singularidade dos dados por meio dos estudos de caso etc. Atualmente, trata-se de um ponto de conflito entre as correntes teóricas [...]

Apesar do conflito entre as correntes, a autora afirma que em ambas as correntes é possível chegar a generalizações e que, além disso, a dissociação entre elas não é obrigatoriamente necessária, uma vez que o equilíbrio entre esses tipos de dados pode render resultados frutíferos:

[...] devemos dizer que o desafio é buscar um equilíbrio entre essas abordagens, de modo a retirar o máximo proveito das vantagens oferecidas por cada uma delas. O ideal, de fato, seria aliar os dois tipos e nesse sentido as pesquisas qualitativas têm a vantagem de permitir dentro do próprio escopo um trabalho de quantificação, com vistas a um determinado propósito. Não se trata de apenas contar, mas de contar para se atingir um objetivo específico. Ao realizar essa união, o pesquisador teria em mãos generalizações mais contundentes, pois também consideraria as singularidades. (DEL RÉ, no prelo)

Assim, cabe ao pesquisador escolher qual o método mais adequado à sua pesquisa, pois o que importa na polêmica “quantitativo x qualitativo” é a coerência entre a metodologia e a teoria, além do rigor empregado na análise dos dados, uma vez que ambas as propostas mostram problemas e vantagens.

Em nosso caso, como vimos, os indícios são importantes como dados singulares e foram utilizados por vários estudiosos das artes, medicina e linguagem. Calcado na relevância desses dados, no ato único, Geraldi (2010) propõe uma metodologia de análise baseada nos mesmos. Segundo o autor, é possível encontrar no ato único:

[...] a preocupação de Mikhail Bakhtin e de seu círculo: a compreensão dos atos singulares e dos processos de sua realização pelos quais, em incontáveis liames, o único e irrepetível se articula à cadeia infinita da comunicação e comunhão dos atos humanos. (GERALDI, 2010, p.83)

Ele ainda afirma que a singularidade produz um pensamento de mão dupla: primeiramente, distancia-se da abordagem estrutural que reduz o único a meros exemplos de abstração; de outro lado permite uma melhor compreensão dos

processos de construção do mundo, dos atos e dos eventos. Geraldi (2010) complementa:

Ao atribuímos valor crucial ao evento, assumimos que a relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo dos sujeitos, com a precariedade própria da temporalidade que o específico do momento implica, a instabilidade dos sujeitos – e da história – não é um problema a ser afastado, mas ao contrário é inspiração para recompreender a vida [...]. (p. 88)

A partir dessa afirmação, em nossa análise, devemos considerar como pontos centrais o ato único, a singularidade do sujeito e do contexto de produção – o escolar. Podemos considerar um sinal de emergência da singularidade nos textos a contrapalavra. Segundo o autor, temos distintas histórias de relações com os outros e internalizamos diferentes palavras que funcionam como contrapalavras, ou seja, “palavras que antes de serem nossas foram e são também dos outros, nunca teremos certeza se estamos falando ou se algo fala por nós.” (2010, p.88). Desse modo, a alteridade deve também ser um ponto central de nossa análise:

Creio que um caminho a percorrer é precisamente aquele que nos apontam as relações atentas com a alteridade, porque elas nos permitem também, como a arte, escutar o estranhamento. As ações do outro, os dizeres do outro, premissas de sua cultura, quando confrontados com objetos e fenômenos que nos escondem as valorações que nós mesmos lhes atribuímos, mostram-nos o que não mais conseguimos enxergar. (GERALDI, 2010, p.89)

Além das categorias elencadas por nós como expressões da subjetividade do aprendiz, devemos notar alguns dados que são inclassificáveis, pois remetem à instabilidade natural na aquisição da escrita. Segundo Abaurre et al: “os dados coletados para pesquisas longitudinais ou transversais sobre aquisição da linguagem oral ou escrita trazem em si marcas de uma situação de grande e natural instabilidade.” (1997, p. 18).

A instabilidade a qual as autoras referem-se, natural durante a aquisição, pode revelar muitas marcas singulares, que não são descartadas de nossa análise. Referindo-nos à “natural instabilidade” citada pelas autoras, podemos notar que durante a aquisição da escrita, especificamente, os aprendizes recorrem a escolhas assistemáticas para compor seus textos, como poderemos verificar nas análises conseguintes. Diante disso, de acordo com Abaurre et al. (1997, p. 31) os aprendizes:

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.

Devemos notar, portanto, a importância dos dados singulares na aquisição, que constitui um período de escrita assistemática. Ao longo dos anos de escolarização, esses dados tendem a diminuir em função da homogeneidade exigida pela norma culta e, conseqüentemente, pela escola; resultando em uma padronização da escrita, fenômeno que as autoras denominaram de *estilo escolar*.

Vale ressaltar aqui o motivo de nossa escolha pela palavra *aquisição*, em detrimento de *aprendizagem* ou *apropriação* da escrita. Acreditamos, assim como Abaurre et al (1997), que o processo de aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Segundo as autoras, “nesse momento [...] o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem” (p.22). Acrescentamos ainda que a escrita, baseando-nos em Corrêa (1998), além de ser uma modalidade da linguagem, é uma forma de enunciação que se constitui como fato lingüístico e também como fato social e por isso, não pode ser entendida apenas como um código ou como representação da fala.

Utilizando esse paradigma, olhamos para o que é único nos textos, o que permite diferenciar um texto do outro. Procuramos, principalmente, a relação entre o ‘eu’ e o outro, entre o discurso do outro e o do ‘eu’; e também, o posicionamento do discurso do ‘eu’ em relação aos ‘já ditos’. E ainda, o modo como as crianças desenvolvem o gênero narrativa, como elas preenchem a estrutura desse gênero. Acreditamos que essas relações nos permitam entrever a subjetividade expressa nos textos dos sujeitos.

Agora, apresentaremos as atividades realizadas pelos alunos e atentaremos para o gênero mais utilizado nessas atividades: a reescrita.

3.3 O CORPUS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A REESCRITA

Durante o ano letivo de 2010, a professora da classe em questão propôs aos alunos o total de doze atividades de escrita, aproximadamente uma por mês. É verdade que eles escreveram mais textos durante as aulas, porém, consideramos em nossa pesquisa apenas as atividades feitas com foco específico na produção de textos, elaboradas durante as aulas de língua portuguesa. Todos os alunos tinham

um pequeno caderno próprio para esse tipo de exercício, onde escreviam e, algumas vezes, ilustravam as atividades propostas pela professora.

No quadro a seguir, a título de esclarecimento, elencamos todas as atividades, assim como foram solicitadas aos alunos, realizadas nesses cadernos durante as aulas de português no ano letivo de 2010:

Quadro 2: Atividades realizadas pelos alunos no ano letivo de 2010

Atividade	Data	Descrição
Atividade 1	19/03	Elaborar um texto de apresentação própria seguindo um modelo
Atividade 2	26/03	Reescrita do livro infantil <i>Maria-vai-com-as-outras</i> (ORTHOFF, 2002.)
Atividade 3	15/04	Reescrita do livro infantil <i>O coelhinho que não era de páscoa</i> (ROCHA, 1994)
Atividade 4	21/05	Transformar o texto em quadrinhos em texto narrativo (Mônica)
Atividade 5	24/05	Produção Livre “Meu fim de semana”
Atividade 6	10/08	Produzir um conto de fadas com as palavras: carroça, pássaro, Sofia, rã, maldição, mulher, cantam, moinho e Ângela.
Atividade 7	17/08	Observar a figura e construir uma história
Atividade 8	18/08	Observar a figura e produzir um texto
Atividade 9	19/10	Observar a imagem e produzir um texto
Atividade 10	10/11	Reescrita do livro infantil <i>Eu era um dragão</i> (MACHADO, 2002.)
Atividade 11	12/11	Reescrita do livro infantil <i>Felicidade</i> (MURRAY, 1995)
Atividade 12	07/12	Escrever uma carta para o amigo que conheceu essa semana (<i>Projeto Cartas</i> ¹⁴)

O critério para a escolha dos alunos que fazem parte de nossa pesquisa foi a assiduidade nas aulas, escolhemos os mais presentes da classe e que, em decorrência disso, realizaram mais atividades. Apesar disso, nenhum deles realizou as doze atividades propostas pela professora. Como dissemos anteriormente, para nossa dissertação de mestrado, escolhemos os textos dos 3 alunos que mais escreveram. Portanto, somam-se 5 produções de cada aluno, totalizando 14 textos,

¹⁴ O *Projeto Cartas* foi um projeto desenvolvido pela professora em parceria com uma aluna do curso de Pedagogia da Unesp. Consistia na troca de cartas entre os alunos da escola e os alunos dessa turma de Pedagogia (que não se conheciam). No final do ano, eles puderam se conhecer pessoalmente na Universidade. Segundo a professora, este também é um modo deles entrarem em

uma vez que a aluna Júlia não realizou a atividade 5. Seleccionamos 3 reescritas, a da história Maria-vai-com-as-outras, de Orthof (2002), que equivale à atividade 2; do livro Coelhinho que não era de Páscoa, de Rocha (1994) – atividade 3 -; e do livro Eu era um dragão, de Machado 2002 – atividade 10. Também seleccionamos a atividade em que era para escrever uma narrativa a partir do desenho – atividade 7- e uma atividade livre – atividade 5-, pois acreditamos que era necessário analisar diferentes tipos de texto¹⁵.

Quadro 3: atividades realizadas pelos alunos selecionados

Aluno	Atividade 2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Gabi	x	x				x		x	x	
Júlia	x	x				x		x		
João	x	x				x		x	x	

Segundo a professora, esta é uma idade em que os alunos são muito faltosos, geralmente, por conta de doenças e compromissos dos pais. Dispomos, então, de 52 textos. Desses, percebemos que 1/3 é composto por reescritas, um tipo textual peculiar que merece algumas considerações.

Em 1997, o Governo Federal publicou os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's), que têm como objetivo unificar o ensino básico (ensino fundamental) brasileiro, instituindo: os ciclos, os conteúdos, as áreas, as práticas didáticas e os critérios de avaliação nos quais todas as escolas do território nacional devem se basear. Esse documento enfatiza a importância da leitura em voz alta de histórias pelo professor, pois segundo ele, esse tipo de leitura favorece:

[...] - a aquisição de velocidade na leitura; -possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita; - aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares — condição para a leitura fluente e para a produção de textos; -expandir o conhecimento a respeito da própria leitura; - possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação [...](MEC, 1997, p. 47)

Além disso, os PCN's do primeiro ciclo (primeira e segunda séries) que, particularmente, interessam-nos neste trabalho, instituem para a área de Língua Portuguesa alguns conteúdos, dentre os quais ressaltamos a: “Escuta de textos lidos

contato com o mundo da universidade, que apesar de tão perto, encontra-se tão distante da realidade dos alunos daquela turma. Não tivemos contato com essas produções.

pelo professor. Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto (com ajuda).” (MEC, 1997, p. 73). É interessante notarmos que essa citação encontra-se na seção denominada *Língua Escrita: usos e forma*, porque pressupõe que o aluno consiga, ou que ao menos o professor proponha, articular práticas de oralidade com práticas escritas (produções de texto).

Cremos que esse é um dos motivos pelos quais a professora escolhia essa metodologia em suas aulas (leitura em voz alta e produção de texto). Quando propunha a reescrita como produção, sempre lia os livros em voz alta e interpretava-os oralmente com os alunos e depois, propunha a reescrita individual dos textos.

Ressaltamos a importância dessa atividade no processo de aquisição da escrita. Não devemos pensar que a reescrita é mera reprodução da narrativa contada, pois, conforme Van Dijk e Kinsh (1977), ela é uma atividade essencialmente construtiva, na qual o escritor traz para seu texto outros tipos de textos, novas informações, além de sua memória emotiva e social em relação ao conteúdo da narrativa original.

Abaurre et al (1997, p.147) também corroboram a afirmação dos autores afirmando que: “mesmo quando ela [a criança] constrói seu texto apropriando-se de um texto já pronto, apagando o que não interessa nele, o texto resultante faz sentido”. Como vamos perceber no decorrer do trabalho, a história lida pela professora (sempre algum livro de história infantil) serve como base para as crianças criarem seu próprio texto, independente daquele, acrescentando um novo léxico ou uma nova estrutura, por exemplo, ou até mesmo criando novas narrativas dentro da narrativa principal.

Igualmente ao número total de reescritas desenvolvidas pelos alunos, temos produções de histórias criadas com base em quadrinhos (atividades 4, 8 e 9). Nesses casos, a professora fazia uma breve interpretação da figura e deixava que os alunos escrevessem conforme compreensão própria.

Há apenas dois casos de “produção livre”¹⁶ (atividades 5 e 12), ou seja, são os únicos casos em que o aprendiz não tinha nenhum texto-fonte para embasar sua escrita. As exceções das atividades são a número 6 e 12. Naquela, a professora

¹⁵ Durante a análise, as atividades foram divididas por tipo: primeiramente as reescritas, depois a atividade a partir da figura e, por último, a atividade livre.

¹⁶ Usamos as aspas por considerarmos que todas as produções foram livres, uma vez que não houve interferência direta da professora na hora da composição. Porém, estes foram os únicos textos que não foram acompanhados de uma referência prévia.

solicitou que escrevessem um conto de fadas com base em palavras pré-estabelecidas, atividade proposta como consequência de leituras feitas pelos alunos, em sala de aula, de diversos contos de fadas. Na atividade 12, os alunos escreveram uma carta para um colega que conheceram, contando como se sentiram no encontro entre eles.

Pode-se questionar o fato de a maioria das produções serem dirigidas, ou seja, partirem de textos prévios, o que não permitiria entrever a subjetividade do aprendiz, uma vez que ele pode estar limitado pelos textos anteriores e pelo contexto da sala de aula. Porém, acreditamos que é possível fisgar esses resquícios de subjetividade nesse tipo de produção e não apenas em produções livres, e verificar como essa característica aparece nas escritas produzidas na situação de ensino-aprendizagem.

Após a explicitação do corpus, metodologia e teoria empregados, passaremos à análise dos dados.

4. Análise dos dados: o outro, o dialogismo, as valorações, o gênero e a aquisição da escrita

Com base no que foi exposto anteriormente, tentaremos encontrar, em alguns textos selecionados do corpus coletado, marcas que expressam a subjetividade (individualidade) da criança no contexto do processo de aquisição da escrita.

Selecionamos para a análise as atividades 2, 3, 7 e 9 e 10: compostas por reescritas de histórias infantis e também por narrativas redigidas a partir de uma figura. Escolhemos os sujeitos João, Júlia e Gabi por pensarmos que, apesar de encontrarmos semelhanças entre eles, cada um enfatiza um aspecto diferente em seus textos. Procuramos os mesmos traços de singularidade nos textos das três crianças, motivo pelo qual se torna inevitável a comparação entre eles.

Por considerarmos que a subjetividade só se mostra a partir da alteridade, foram as relações “eu” e “outro” nossa preocupação nessa análise. Portanto, focalizamos a presença do discurso do outro nos textos, podendo este discurso ser marcado e ou não-marcado por sinais gráficos. Em outras palavras, o primeiro trata da voz do outro marcada por sinais explícitos, como o travessão, por exemplo. E o segundo traz a voz do outro de forma mais implícita no discurso do escrevente.

A partir do discurso do outro é impossível não fazer afirmações em relação a alguma voz social, confirmando-a ou reprovando-a nos textos – um certo tom valorativo. Sabemos que são crianças em processo de aquisição, mas vamos perceber que elas já realizam inúmeras avaliações apreciativas. Além disso, o sujeito bakhtiniano é localizado histórico e socialmente, por isso, consideramos também como marcas da individualidade os relatos que remetem à vida cotidiana do escrevente, perpassando seus textos.

Nessa análise, também levaremos em conta o trabalho da criança sobre o gênero narrativo, ou seja, o modo como elas preenchem as partes relativamente estáveis do gênero com características próprias, desse modo, inserindo seu estilo e subjetividade nos textos. Essas características encontram-se no quadro a seguir, que servirá como um norte para nossas análises:

Quadro 3: categorias de análise

1. Alteridade	1.1 Diálogo: reprodução da fala do outro; 1.2 Dialogismo: o diálogo com outros discursos (o modo como a criança retoma os “já ditos”); 1.3 Valorações do sujeito sobre os discursos do outro.
---------------	---

2. Sujeito	2.1 Marcas que revelem o contexto histórico, social, econômico, entre outros, do sujeito que enuncia.
3. Gênero	3.1 Marcas que revelem pequenos movimentos da criança no trabalho com o gênero, podendo ser relativas à forma ou ao conteúdo.

Acreditamos que esses sejam indícios relevantes da expressão de subjetividade do aprendiz. Ressaltamos que estamos considerando um sujeito em um constante ‘vir a ser’ e em um momento crucial de constituição de sua subjetividade - uma vez que essa subjetividade está sendo sempre constituída. É o momento em que sua voz individual pode ser registrada, no momento da produção de textos de sua autoria, mesmo que a partir de algo previamente definido (como a leitura de histórias infantis). Assim, acreditamos que a criança (assim como qualquer sujeito de linguagem) não recebe passivamente os discursos dos outros, mas que os apreende e, muitas vezes, refuta-os, reestruturando-os e modificando-os:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 1997, p. 271)

A seguir, apresentamos textos que ilustram nossas ideias sobre a subjetividade durante a aquisição da escrita.

4.1. A REESCRITA DE MARIA-VAI-COM-AS-OUTRAS

Iniciamos as análises dos textos pela atividade número 2. Aqui, serão apresentados os textos originais e, em nota de rodapé quando necessário, uma “transcrição” do modo como o aluno escreveu, para que o entendimento não seja prejudicado por erros ortográficos, pela caligrafia ou pela imagem, que pode estar muito clara ou em baixa resolução.

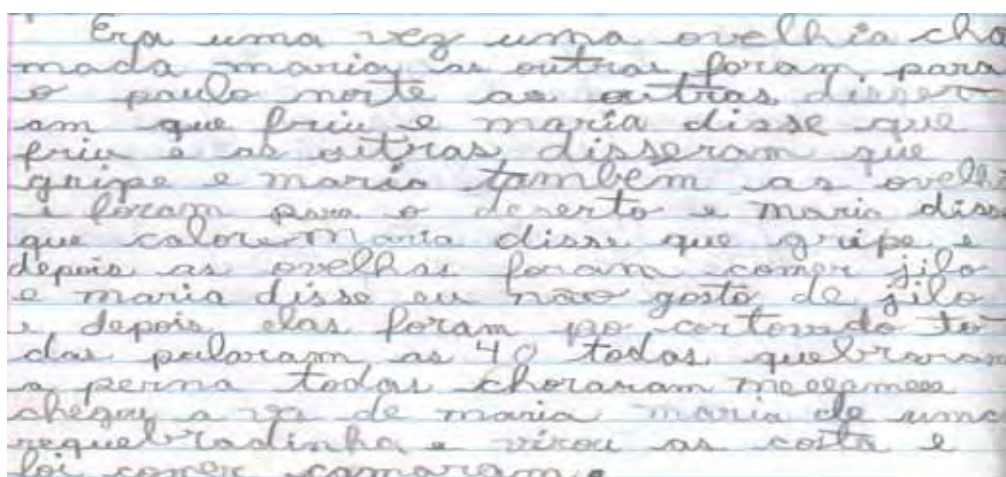
A Atividade 2 consistia na reescrita do livro infantil *Maria-vai-com-as-outras* (ORTHOF, 2002¹⁷). Em linhas gerais, o livro conta a história de uma ovelha que fazia tudo o que as outras ovelhas faziam, mesmo sendo contra sua vontade, até

¹⁷ A história encontra-se em anexo.

que no final da história ela deixa de seguir as demais e começa a viver de acordo com suas próprias decisões. Percebemos que esse livro já é carregado de valorizações e quer passar uma “mensagem” às crianças: de ter vontade e opinião próprias. Veremos, agora, como as crianças reescreveram-no.

4.1.1 O sujeito João: a ênfase no discurso escolar

Nessa reescrita, João escreve a história de forma parecida à original, iniciando-a com “Era uma vez uma ovelha”, depois, configura seu texto de modo parecido com as narrativas infantis, inserindo a fala das personagens, nesse caso das “outras” e de Maria. Para nós, o dado singular dessa produção é o final¹⁸:



Na história original, a ovelha Maria desiste de pular do Corcovado com as outras ovelhas, dá uma “requebradinha” e vai ao restaurante comer feijoada seguindo “seu pé”. Ao lermos a produção de João, podemos perceber que o sujeito não reproduz a história meramente, mas acrescenta um novo elemento: camarão (ao invés de feijoada). O fato dele escolher modificar o fim da história é, em nosso ponto de vista, uma marca de singularidade – revela um sujeito que enuncia, a criança que se apropriou desse discurso (história) e o modificou. Assim como afirmado anteriormente, o sujeito tem uma “ativa posição responsiva: concorda ou

¹⁸ Era uma vez uma ovelha chamada Maria. As outras foram para o Paulo Norte, as outras disseram que frio e Maria disse que frio e as outras disseram que gripe e Maria também. As ovelhas foram para o deserto e Maria disse que calor e Maria disse que gripe e depois as ovelhas foram comer jiló e depois elas foram pro Cortovado, todas pularam, as 40 todas quebraram a perna todas choraram meeeee, chegou a vez de Maria, Maria deu uma requebradinha e virou as costas e foi comer camarão.

discorda dele [o discurso¹⁹] (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o [...]”. (BAKHTIN, 1997, p. 271).

Essa troca também sugere uma escolha do léxico por parte desse escritor, que não foi um sujeito passivo diante da compreensão do texto lido pela professora, o que pode retomar nossa categoria de análise número 2, pois João posiciona-se como um sujeito sócio-histórico. É impossível, a partir desse exemplo, não retomarmos a afirmação de Bakhtin (1992, p.92) de que a compreensão é uma troca que não exclui a possibilidade de modificação.

No livro infantil, temos o seguinte trecho:

Um dia, todas as ovelhas foram para o Pólo Sul. Maria foi também. E atchim! Maria ia sempre com as outras. Depois todas as ovelhas foram para o deserto. Maria foi também. -Ai que lugar quente! As ovelhas tiveram insolação. Maria teve insolação também. Uf! Uf! Puf! Maria ia sempre com as outras. Um dia, todas as ovelhas resolveram comer salada de jiló.

Maria detestava jiló. Mas, como todas as ovelhas comiam jiló, Maria comia também. Que horror! Foi quando de repente, Maria pensou: “Se eu não gosto de jiló, por que é que eu tenho que comer salada de jiló?” Maria pensou, suspirou, mas continuou fazendo o que as outras faziam. (ORTHOF, 2002, p. 3-7)

O texto de João, da linha 3 à linha 7, é composto por representações da fala da personagem principal Maria. Acreditamos que ele tenha empregado esse recurso influenciado pelo gênero narrativo, mais precisamente pelas narrativas infantis, que são, em sua grande maioria, compostas por diálogos (apesar de nesse caso essas falas não representarem exatamente diálogos). Além disso, durante a leitura em sala, a professora valorizava a fala das personagens, utilizando-se de recursos expressivos que chamassem a atenção dos alunos, como a onomatopeia. Portanto, podemos retomar aqui nossa primeira categoria de análise, que envolve o diálogo (na forma corrente do termo), pois João representa a fala da personagem em: “as outras disseram que frio/ - as outras disseram que gripe/ -Maria disse eu não gosto de jiló”, a inserção do verbo “dizer” confirma as ideias de Chacon (1993) citadas na seção 1.

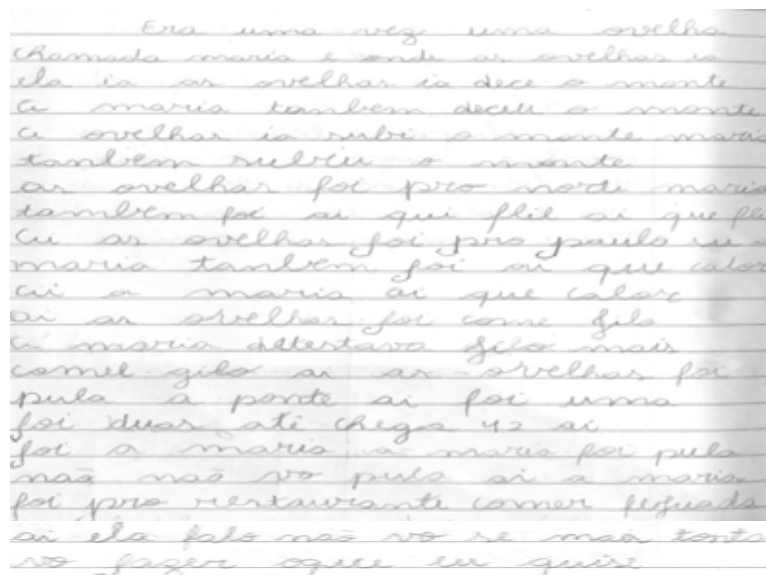
Segundo Machado (2008, p. 158): “O gênero não pode ser pensado fora da dimensão espaço-temporal.” Portanto, devemos considerar que o aluno está circunscrito no contexto escolar, a constante contato com esse tipo de gênero, por isso, João resgata características desse gênero de sua memória discursiva e

¹⁹ Complemento nosso.

emprega-as em sua reescrita. Assim, verificamos o trabalho do aluno em relação ao gênero, mostrando, novamente, que ele não é um receptor passivo dos discursos dos outros e que faz pequenos movimentos dentro desse gênero. Um exemplo desse pequeno movimento de João no gênero – que explicita a categoria de análise número 3 – é a adição do verbo “dizer” antes da fala das personagens, construção não presente no texto original (de Orthof).

4.1.2 A reescrita de Júlia

Na A.2, Julia conta a história também de forma parecida ao livro infantil. Novamente, o que há de mais singular está na forma como ela compõe o final²⁰:



Como podemos reparar, ela escreve seu final como o da história: a ovelha deixa de acompanhar as demais e vai ao restaurante comer feijoada. Porém, Julia faz algumas modificações interessantes. Por exemplo, para o caso das personagens que, na história, foram pular do Corcovado, João colocou que elas iam pular de um monte, mas Julia afirma que elas foram pular da ponte. Em ambos os casos temos marcas que podem suscitar interpretações: primeiramente, podemos entender que as crianças não têm conhecimento sobre o que é o Corcovado ou é uma marca que

²⁰ Era uma vez uma ovelha chamada Maria e onde as ovelhas iam, ela ia, as ovelhas iam descer o monte e Maria também desceu o monte. As ovelhas iam subir o monte, Maria também subiu o monte. As ovelhas foram pro norte, Maria também foi “ai que frio ai que frio”. Ai as ovelhas foram pro Paulo sul, Maria também foi “ai que calor”. Ai as ovelhas foram comer jiló, a Maria detestava jiló, mas comeu jiló ai as ovelhas foi pular a ponte ai foi uma foi duas até chega 42 ai foi a Maria a Maria foi pula não não vou pula ai a Maria foi pro restaurante comer feijoada ai ela falou não vou ser mais tonta vou fazer o que eu quizer.

pode demonstrar que Júlia incorpora ao seu discurso o discurso da alteridade, do ditado popular que afirma: “se fulano pular da ponte, você também pula?”²¹.

Outro resquício de individualidade encontra-se nas duas últimas linhas, quando ela afirma: “não vou ser mais tonta vou fazer o que eu quiser”. Desse modo, Julia insere em seu texto um discurso valorativo explícito, o de que ser “Maria vai com as outras” não é uma atitude positiva, mas é uma atitude “tonta”; enquanto ter opinião própria é uma atitude positiva. Essa é, portanto, uma impressão valorativa – retomando nossa terceira categoria de análise -, marcada por um adjetivo inserido pela criança (tonta), não proposto pela autora do livro infantil de forma explícita, que termina a história da seguinte maneira: “Agora, mé, Maria vai para onde caminha seu pé.” (ORTHOF, 2002, p.18).

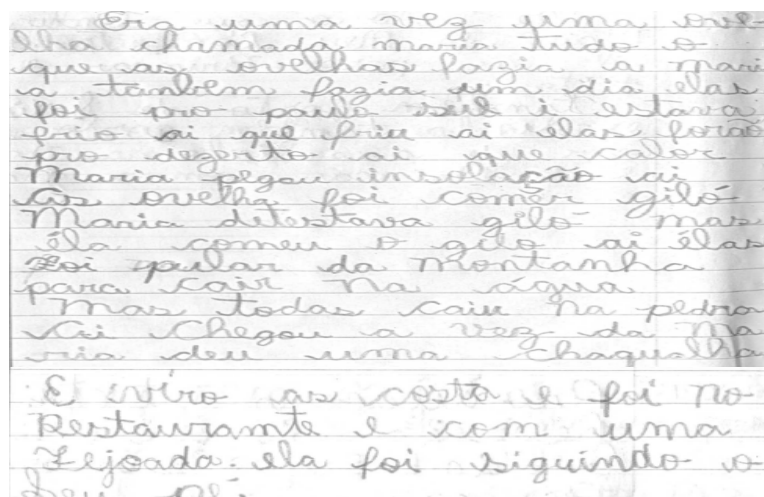
Notamos que Julia inicia seu texto com “Era uma vez”, assim como faz Orthof. Por outro lado, insere a fala da personagem, de modo diferente do que foi feito por João, pois não insere os verbos que introduzem a fala, como o “dizer”, assim como podemos verificar nos trechos: “ai que frio”, “ai que calor”, citando a fala da personagem diretamente. Apenas no final do texto que Júlia insere “ai ela falou não vo ser mais tonta vo fazer oque eu quise”. Essas pequenas modificações mostram os movimentos da criança no gênero, que apesar de estar mais colado ao original, também insere um verbo que não estava presente no texto de Orthof.

4.1.3 A reescrita de Gabi

Gabi é a aluna que menos se distancia do texto original, é a que menos cria²². Ela também cita, ao invés de Corcovado, montanha, o que pode corroborar a hipótese de que as crianças realmente não entenderam o que é o Corcovado.

²¹ Essa interpretação foi cogitada pois esse foi um ditado popular citado em sala de aula pela professora.

²² Era uma vez uma ovelha chamada Maria tudo o que as ovelhas faziam Maria também fazia um dia elas foram pro pólo sul e estava frio Ai que frio ai elas foram pro deserto Ai que calor. Maria pegou insolação ai as ovelhas foi comer jiló mas ela comeu o jiló ai elas foi pular da montanha para cair na água, mas todas caiu na pedra. Ai chegou a vez da Maria, deu uma chacoalhada e virou as costas e foi no restaurante e com uma feijoadela ela foi seguindo o seu pé.



Nesse texto, são poucas as falas das personagens. Encontram-se nas linhas 6 e 7, com as expressões “Ai que frio” e “Ai que calor”, que apesar de não estarem marcadas por algum sinal gráfico, como o travessão, podem ser interpretadas como a fala da personagem Maria ou de alguma das ovelhas, pois não podemos afirmar que essas falas sejam de uma personagem ou de todas elas. Em relação às falas das personagens, portanto, Gabi é a que mais se aproxima do texto original, não acrescentando nenhum verbo do tipo “dizer” ou “falar”.

No final, Gabi afirma sua posição valorativa, escrevendo que Maria “virou as costas”, ou seja, não fez mais o que as outras faziam – uma frase sua, não presente no texto original – e “foi seguindo seu pé”, essa uma frase encontrada na história original e quer dizer que, a partir daquele momento, a personagem tem opinião própria e faz o seu próprio caminho. Podemos interpretar que Gabi, provavelmente, escolhe manter essa expressão em seu texto por considerar que ter opinião própria é melhor do que seguir a opinião alheia, o que retoma nossa primeira categoria de análise, a qual se refere ao posicionamento axiológico do sujeito frente a um discurso.

Percebemos que ela também inicia seu texto com “Era uma vez”, mas não encontramos em sua composição mais construções que remetam às narrativas infantis, como o “foram felizes para sempre”, a não ser a inserção da fala de personagens. Ela também finaliza seu texto do mesmo modo que a autora, com “foi seguindo seu pé”. Desse modo, retomando nossa categoria de análise número 3, ela faz pequenos movimentos dentro do gênero, mas mantém-se colada ao texto original mantendo o final do mesmo.

Se compararmos seu texto com os demais, notamos que é o exemplo com menos características de textos escritos formais, uma vez que utiliza mais recursos de práticas informais de oralidade, como o uso exagerado do “ai” para realizar a coesão.

4.2. A REESCRITA DE O COELHINHO QUE NÃO ERA DE PÁSCOA

A atividade 3 propôs a reescrita do livro *O coelhinho que não era de páscoa*²³ (ROCHA, 1994) que, resumidamente, narra a história do coelho Vivinho, o qual não queria ser coelho de páscoa. Sem ter uma profissão, sua família fica muito preocupada; porém, no final, o personagem salva a páscoa, pois os ovos de chocolate haviam acabado e ele, descobrindo sua vocação, fabrica-os. Esse também é um livro carregado de posições valorativas, que resgata o discurso da sociedade sobre a importância social do trabalho.

4.2.1 A reescrita de João

Nessa atividade, João começa seu texto com “Era uma vez” e termina com “viveram felizes para sempre”, o que pode corroborar a afirmação de Abaurre et al (1997) sobre o estilo escolar ou, o que nos parece mais adequado, que os alunos nessa fase utilizam essas expressões como um modelo, ou seja, são influenciados por características do gênero com o qual estão em contato. Afirmamos isso porque o texto original, de Ruth Rocha (1994, p.3 e p.18, respectivamente), não começa ou termina com esse tipo de expressão, começa apenas com “Vivinho era um coelhinho” e termina com “Cada um deve seguir sua vocação”. O final da história de Ruth Rocha também mostra uma característica desse tipo de narrativa infantil, que muitas vezes possui um cunho moralizante.

É interessante notarmos como o gênero (pensado como certa estabilidade no encadeamento dos enunciados) é importante para as crianças nesse momento de aquisição da escrita. A não-segurança em outros gêneros faz com que elas se apoiem em gêneros que lhes são familiares, como os contos de fadas, ou o diálogo, por exemplo, muito utilizado nas histórias infantis. Outra característica do gênero narrativo que nos chama atenção no texto de João são as descrições, como no trecho: “Vivinho era branquinho, fofinho e redondinho”.

²³ Essa história encontra-se em anexo

Ligando o gênero às escolhas feitas pelos alunos ao escreverem seus textos, podemos destacar a questão do estilo que, analisado de modo pontual, no momento em que os alunos de nossa pesquisa escrevem, pode ser considerado um estilo escolar, em concordância com Abaurre et al (1997, 2003). Para as autoras – cujos trabalhos também se apóiam em Bakhtin – o estilo é indissociável do gênero, uma vez que o próprio gênero agencia um estilo e, a depender do gênero escolhido, também agencia um estilo individual. Porém, durante a aquisição, elas acreditam que, mais adequado do que se falar em estilo individual, é pensar nele como estilo escolar, porque o aluno está sob influência do gênero e da esfera em que está inserido – a escolar – com as cobranças da professora. Sobre o gênero na escola, as autoras afirmam:

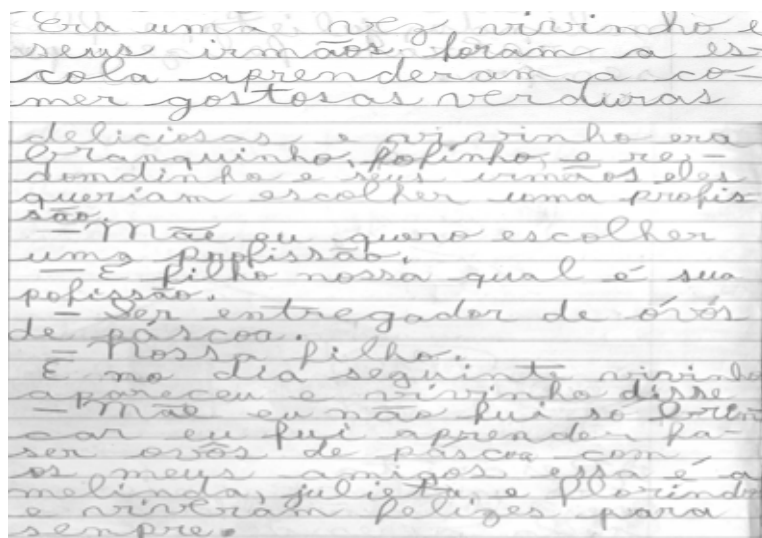
Defendemos o ponto de vista de que as tendências estilísticas presentes nas escritas dos sujeitos se manifestam preferencialmente em alguns gêneros discursivos que seriam, de uma certa maneira, mais propícios ao *querer-dizer* de cada escrevente. Esses, por outro lado, são gêneros com os quais as escreventes adquirem uma maior familiaridade durante seu processo de aquisição de escrita e, conseqüentemente, são mais explorados quanto aos seus recursos expressivos. (ABAURRE et al, 2003, p. 304)

Por esses motivos, acreditamos que João explora os recursos estilísticos das narrativas infantis (pequenos movimentos dentro do gênero – categoria 3), como os contos de fada ou fábulas, para produzir seu texto, como faz acrescentando o “Era uma vez”, “Viveram felizes para sempre” e as descrições, como por exemplo, “Vivinho era branquinho, fofinho, e redondinho”. Salientamos que essa descrição já está presente no texto original, de Ruth Rocha, porém João opta por conservá-lo. Além disso, ainda pensando nas características estilísticas do gênero, ele também insere vários diálogos, característicos da narrativa infantil, já com as características formais que o diálogo exige (dois pontos e travessão), oscilando entre citar a fala diretamente ou acrescentar o verbo “dizer”.

Porém, na A.3²⁴, o que mais nos chama a atenção são as afirmações valorativas (categoria 1) de João sobre a escola. Como podemos verificar²⁵:

²⁴ A partir de agora, leia-se A. como atividade.

²⁵ Era uma vez Vivinho e seus irmãos foram à escola, aprenderam a comer gostosas verduras deliciosas e Vivinho era branquinho, fofinho, e redondinho e seus irmãos eles queriam escolher uma profissão. – Mãe, que quero escolher uma profissão. – É filho, nossa qual é sua profissão. – Ser entregados de ovos de páscoa. – Nossa filho. E no dia seguinte Vivinho apareceu e Vivinho disse: – Mãe eu não fui só brincar eu fui aprender fazer ovos de páscoa com os meus amigos, essa é a Melinda, Julieta e Florindo e viveram felizes para sempre.



Até a quinta linha do texto, João escreve que Vivinho e seus irmãos foram à escola aprender a “comer gostosas verduras deliciosas”, desse modo, a postura valorativa fica explícita pelo uso dos adjetivos, inseridos pela criança, o que é um indício de singularidade, ou seja, do trabalho da criança com o texto. Chegamos a essa constatação, pois, no texto original, há apenas o seguinte trecho: “Todos os dias Vivinho ia à escola com seus irmãos. Aprendia a pular, aprendia a correr... Aprendia qual a melhor couve para se comer” (ROCHA, 1994, p. 3). Aqui, podemos perceber, a posição valorativa do aluno, seu posicionamento como sujeito sócio-histórico e, além disso, o trabalho dele com o gênero, acrescentando novamente descrições.

É claro que na história contada já existe uma posição valorativa sobre a escola a partir do uso da palavra “melhor”, porém o aluno concorda e acentua essa posição com as palavras “gostosas” e “deliciosas”. Sobre essa colocação de João, acrescenta-se: “Talvez seja possível pensar a leitura como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro de palavras e contrapalavras produz. (GERALDI, 2010, p.47). Nesse texto de João, são essas contrapalavras que permitem entrever sua singularidade, principalmente, em razão de sua posição axiológica (categoria 1).

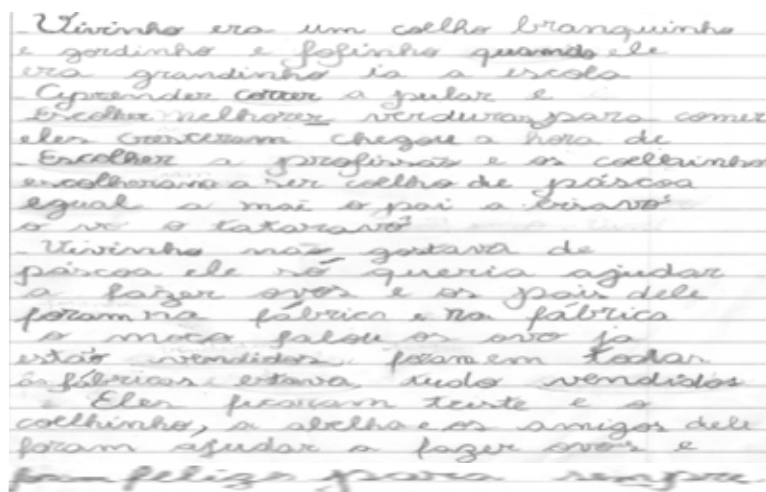
Assim, notamos que o aluno, após ouvir a história, deu um novo significado ao que ouviu e inseriu seus próprios valores. Além disso, ele ainda retoma essa afirmação valorativa a partir da linha 18, onde se lê “Mãe eu não fui só brincar e fui aprender fazer ovos de páscoa com os meus amigos”. O que nos leva a pensar na

valorização do aprender é o uso do advérbio só, uma vez que somente brincar não é uma atitude considerada boa na história, mas aprender a fazer ovos de páscoa sim.

Percebemos que essa posição valorativa de João é recorrente em sua escrita. Porém, não é um julgamento qualquer. Ele, com frequência, posiciona-se “a favor” do que o adulto aprovaria, do que o adulto “consideraria um ato correto”. Observamos, portanto, que o discurso do outro está muito presente em seu discurso pessoal, pois ele repete e confirma o discurso do que é considerado “certo” pelos adultos com quem convive, principalmente, o da professora, que é o seu enunciatário no contexto escolar. Também é possível pensar aqui, na retomada que ele faz do discurso do trabalho na sociedade, discurso este que recorrentemente afirma que o trabalho é um modo de “vencer na vida”. Essa questão da valorização do trabalho também está presente em fábulas, como a da cigarra e da formiga, revelando o dialogismo transparente no texto de João (categoria 1), de modo que sua produção dialoga com discursos diversos com os quais ele tem contato.

Dessa maneira, podemos retomar Bakhtin (1997) que afirma: “Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: [...] as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias [...]”. João já tem percepção de que seu texto dirige-se à professora, por isso, não se opõe ao discurso de autoridade dela.

4.2.2 Reescrita de Júlia de O coelhinho que não era de páscoa



O coelho era um coelho branquinho
 e gordinho e fofinho quando ele
 era grandinho ia a escola
 aprender a ler a pular e
 a fazer melhores vendendo para comer
 eles gostavam chegar a hora de
 ensinar a professora e os coelhinhos
 ensinavam a ser coelhos de páscoa
 igual a mãe o pai a bisavô
 a vó a tataravó
 O coelho não gostava de
 páscoa ele não queria ajudar
 a fazer ovos e os pais dele
 foram na fábrica e na fábrica
 a mãe falou os ovos já
 estão vendidos foram em todas
 as lojas estava tudo vendido
 Eles ficaram tristes e o
 coelhinho, a abelha e os amigos dele
 foram ajudar a fazer ovos e
 foram felizes para sempre

Nesse texto²⁶, Júlia, assim como João, posiciona-se valorativamente frente ao discurso da sociedade sobre a importância do trabalho, como por exemplo, no trecho: “[...] eles cresceram chegou a hora de escolher a profissão e os coelhinhos escolheram ser coelhos de páscoa [...]”, no qual ela reelabora e reafirma o discurso corrente de que quando alguém cresce, deve escolher a profissão, o qual é um discurso muito presente nessa fase de desenvolvimento, quando os adultos indagam às crianças: “O que você quer ser quando crescer?”. É verdade que afirmações parecidas com essas constam na história lida aos alunos, como no trecho em que o pai e a mãe de Vivinho escandalizam-se por ele ainda não ter escolhido uma profissão. Porém notamos que Julia salienta de modo mais claro a escolha da profissão, enquanto poderia tê-la ignorado e ressaltado algum outro trecho, como foi feito por João, que valorizou o “aprender” ao invés do “trabalhar”. Esse fato demonstra o olhar da aluna que seleciona informações, que se posiciona axiologicamente (categoria 1), ou seja, é uma marca de singularidade.

No trecho: “e os pais dele foram na fábrica e na fábrica o moço falou os ovo já estão vendidos foram em todas as fábrica estava tudo vendidos”, notamos que Julia marca o seu discurso, ou seja, essa é uma marca de sua prática informal de oralidade ao chamar o vendedor de “moço”. Aqui, retomamos a afirmação de Bakhtin:

[...] a expressão do nosso enunciado é determinada não só – e vez por outra não tanto – pelo conteúdo semântico–objetual desse enunciado mas também pelos enunciados do outro sobre o mesmo tema, aos quais respondemos, com os quais polemizamos; através deles se determina também o destaque dado a determinados elementos [...] (1997, p. 287)

Assim, notamos que a aluna destaca elementos do texto lido de acordo com os discursos com os quais mais mantém contato, ou seja, das pessoas de seu convívio, ao contrário de João, que valoriza a memória do discurso escolar e das outras histórias infantis. Nesse ponto, percebe-se que Júlia posiciona-se como sujeito sócio-histórico (categoria 2), valorizando sua própria variedade linguística.

²⁶ Vivinho era um coelhinho branquinho e gordinho e fofinho, quando ele era grandinho ia a escola e aprendia a correr, pular e escolher melhores verduras para comer. Eles cresceram, chegou a hora de escolher a profissão e os coelhinhos escolherem ser coelhos de pasco igual a mãe, o pai, a bisavó, o vô e o tataravô. Vivinho não gostava de páscoa ele só queria ajudar a fazer ovos e os pais dele foram na fábrica e na fábrica o moço falou “os ovos já foram vendidos”, foram em todas as fábricas e estava tudo vendidos. Eles ficaram tristes e o coelhinho, a abelha e os amigos dele foram ajudar a fazer ovos e foram felizes para sempre.

Entretanto, o discurso escolar e das narrativas infantis começa a influenciar os textos de Julia, uma vez que ela constrói seus textos em “tópicos”, o que pode nos remeter ao formato clássico do diálogo (com travessões), muito presente nas narrativas infantis. Mesmo que nesse exemplo os travessões empregados não tenham sido funcionais, ou seja, empregados de acordo com as convenções da pontuação, foi feita uma tentativa de utilizá-los, mostrando-nos, novamente, que a criança faz uma tentativa de trabalho com o gênero; no fim, ela ainda acrescenta a expressão “foram felizes para sempre”, também uma característica do gênero.

Esse dado revela-nos uma “triste” constatação, a da homogeneização proposta pela escola, questão já levantada anteriormente, quando discutimos a questão do “estilo escolar” proposta por Abaurre et al (1997). Quando Júlia emprega os travessões sem funcionalidade, notamos sua tentativa de adequar-se ao padrão de escrita exigido pela escola. É essa tentativa de adequação que padroniza os textos produzidos na sala de aula, confirmando a ideia das autoras sobre o “estilo escolar”.

4.2.3 A reescrita de Gabi²⁷

Júlia, durante essa reescrita – apresentada anteriormente –, não acrescenta as falas das personagens, porém, nesse texto, diferentemente de Júlia, Gabi já insere a própria voz do personagem, sem o discurso indireto. Nas linhas 21 e 22, há o seguinte trecho: “Vivinho disse: Eu sei fazer ovos, eu não fiquei só brincando”²⁸. A diferença entre o modo de demonstrar as falas (diálogos) presentes na história demonstra um movimento da criança dentro das possibilidades oferecidas pelo gênero, o que, para nós, é uma marca de subjetividade do escrevente.

Apesar de identificarmos alterações feitas pela professora, como a inserção de sinais de pontuação, notamos que a aluna já se encontra mais habituada às características da narrativa, ao acrescentar a palavra disse antes de inserir a fala da

²⁷ No texto digitalizado, falta o início da produção de Gabi, que está reproduzida aqui: “Vivinho era branquinho, gordinho e fofinho. Ele ia na escola e aprendia a pular, correr e escolher as melhores verduras.”

²⁸ Vivinho era branquinho, gordinho e fofinho. Ele ia na escola e aprendia a pular, correr e escolher as melhores verduras. Um dia eles cresceram e eles tinham que escolher uma profissão, seus irmãos escolheram ser coelho de páscoa igual a sua mãe e seu pai, bisavô. Vivinho queria só brincar, sua mãe ficou preocupada. Vivinho foi brincar com o Florindo, o beija flor, e Melinda a abelha e Julieta a borboleta. Perto da páscoa não tinham mais ovos de páscoa e os coelhos ficaram tristes, Vivinho disse: - Eu sei fazer ovos, eu não fiquei só brincando. Vivinho e seus amigos fizeram ovos para entregar e ficaram felizes para sempre.

personagem principal, em: “Vivinho disse: - Eu sei fazer ovos [...]”. Outra característica que demonstra o trabalho de Gabi com o gênero encontra-se logo no começo do texto, quando ela afirma: “Vivinho era branquinho, gordinho e fofinho”, que apesar de ser uma construção próxima a do texto original, é uma construção escolhida para permanecer em sua reescrita e que também revela uma característica da narrativa infantil: a descrição.



Além dessas características relacionadas ao gênero, no final, ela acrescenta “ficaram felizes para sempre”, ao passo que o texto de Ruth Rocha não termina dessa maneira.

Nesse caso ainda, Gabi dá voz ao coelho para que ele diga que não ficou brincando, assim como João faz em seu texto. Essa frase compõe o discurso de várias histórias infantis, e principalmente de uma fábula bastante familiar às crianças: a fábula da cigarra e da formiga. Nessa história, o tema principal gira em torno da premissa de que é recompensado quem trabalha e não quem fica “brincando”. Podemos inferir que Gabi faz um julgamento valorativo pelo fato de que ela insere o advérbio “só”, em “eu não fiquei só brincando”, novamente aqui, encontramos o dialogismo com outros discursos e o posicionamento do sujeito frente a esses outros discursos.

Assim, retomamos a afirmação de Barros: “os falantes no diálogo se constroem e constroem juntos o texto e seus sentidos” (2007, p.29); dessa maneira, percebemos que Gabi constrói o sentido de seus textos a partir do princípio

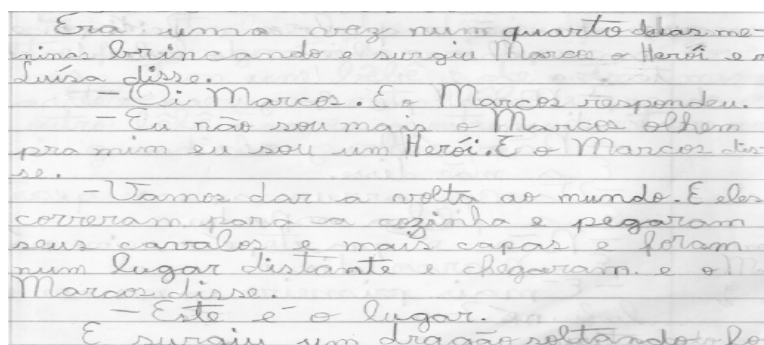
dialógico. E é essa relação entre os discursos que nos permite entrever a singularidade da aluna.

4.3 REESCRITA DA HISTÓRIA EU ERA UM DRAGÃO

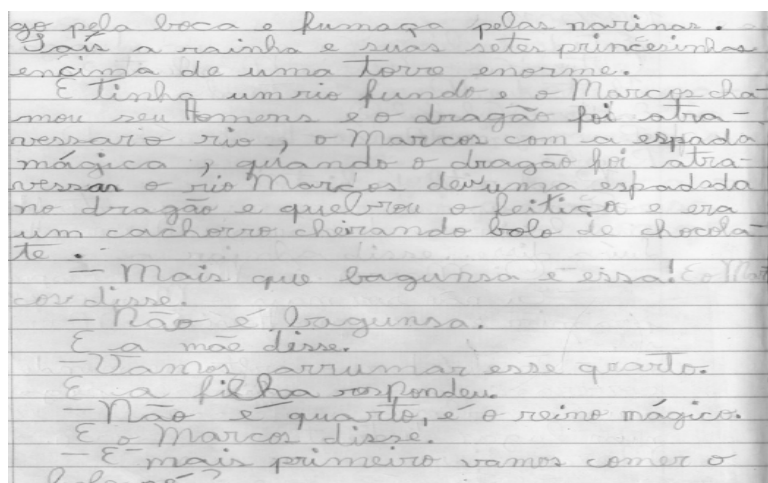
Essa reescrita equivale à atividade 9, em que os alunos deveriam reescrever a história do livro *Eu era um dragão*, de Ana Maria Machado. Essa narrativa conta a história de três crianças, aparentemente irmãs, que brincam de imaginar em sua casa. Marcos imaginava ser um herói, Luísa queria ser um dragão e Taís imaginava ser uma rainha. Imaginam estar em um reino distante, passando por várias aventuras, quando a mãe interrompe-os, pedindo para que fossem comer bolo de chocolate e arrumassem a bagunça do quarto, quando Luisa afirma: que não é dar um jeito no quarto, mas sim, no reino. Levando as personagens a gargalhar.

4.3.1 A reescrita de João

Notamos que essa reescrita, não só a de João como a dos outros alunos, é mais extensa. Acreditamos que isso aconteça por ser uma das últimas atividades do ano; assim, os alunos já estariam mais habituados à produção escrita. No caso específico dessa reescrita de João, percebemos que ele mantém as características já apresentadas anteriormente, como a preocupação com o estilo do gênero e também com a caracterização das personagens. Como podemos verificar²⁹:



²⁹ Era uma vez duas meninas num quarto brincando e surgiu Marco, o herói, e Luisa disse. – Oi Marcos. E o Marcos respondeu. – Eu não sou mais o Marcos olhem pra mim eu sou um herói. E o Marcos disse. – Vamos dar a volta ao mundo. E eles correram para a cozinha e pegaram seus cavalos e mais capas e foram num lugar distante e chegaram e o Marcos disse. – Este é o lugar. E surgiu um dragão soltando fogo pela boca e fumaça pelas narinas. Taís, a rainha, e suas sete princesinhas em cima de uma torre enorme. E tinha um rio fundo e o Marcos chamou seus homens e o dragão foi atravessar o rio, o Marcos com a espada mágica, quando o dragão foi atravessar o rio Marcos deu uma espada no dragão e quebrou o feitiço e era um cachorro cheirando bolo de chocolate. – Mais que bagunça é essa. E o Marcos disse. – Não é bagunça. E a mãe disse. – Vamos arrumar esse quarto. E a filha respondeu. – Não é quarto, é o reino mágico. E o Marcos disse: – É mais primeiro vamos comer o bolo né?



João inicia seu texto, novamente, com “Era uma vez” e, ainda, caracteriza os personagens da seguinte maneira: Marcos, como o herói e Taís, como a rainha, além de outras caracterizações, como rio fundo e torre enorme. Logo, notamos que seu movimento dentro do gênero continua com as expressões iniciais e finais das narrativas infantis, além de pautar-se nas descrições para compor suas produções.

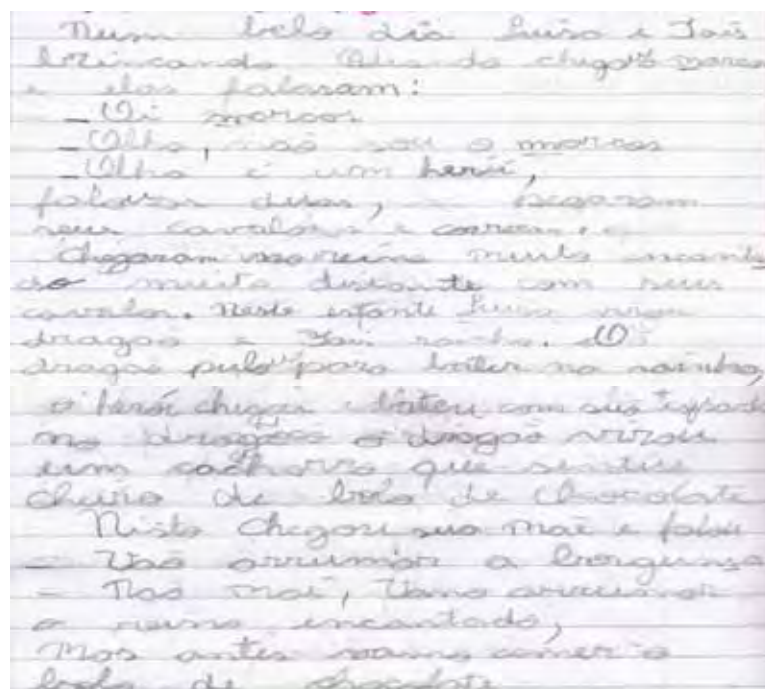
Além disso, grande parte de seu texto é composto por diálogos, mais uma característica do gênero, como em: “E o Marcos disse”, “E a mãe disse” e “A filha respondeu”. Essas representações da fala aparecem também em maior número. Desse modo, percebemos que ele, de maneira única, preenche as características do gênero.

É interessante notarmos a caracterização do dragão que surgiu “soltando fogo pela boca e fumaça pelas narinas”, uma vez que o dragão não é caracterizado no livro de Ana Maria Machado, João o faz por conta própria e, mais uma vez, retoma o discurso de outras narrativas infantis. Após alguns textos de João já analisados aqui, percebemos que o dialogismo com o discurso escolar é uma característica marcante em seus textos.

Ainda se deve notar que ele é o sujeito que mais se atém ao estilo escolar, reforçando o discurso da escola e usando marcas formais próprias da narrativa. Por outro lado, ele é um dos alunos que mais se distancia dos textos originais. Esse fato pode demonstrar que, apesar da homogeneidade exigida pela escola, dificilmente o sujeito anula-se ao escrever um texto.

4.3.2 Reescrita de Júlia de Eu era um dragão³⁰

Nessa produção, podemos perceber que a aluna usa mais recursos coesivos, com mais características do gênero, retomando nossa hipótese de que, com o passar do ano letivo, as produções homogeneízam-se.



É interessante notarmos o começo desse texto, quando, por exemplo, a expressão “Era uma vez” dá lugar a “Num belo dia”, a aluna mais uma vez utiliza um “apoio” para iniciar seu texto, dialogando com o discurso comumente encontrado em narrativas. Outra característica ligada ao gênero e ressaltada no texto de Júlia, assim como no de João, é a questão dos diálogos, em: “e elas falaram: - Oi Marcos”, chegou sua mãe e falou: - Vão arrumar a bagunça”, etc. Notadamente, Júlia utiliza esse recurso com mais frequência, o que, como afirmamos anteriormente, ocorre pelo maior tempo de contato com esse tipo de texto, levando-a a produzir textos mais parecidos com o dos colegas (estilo escolar).

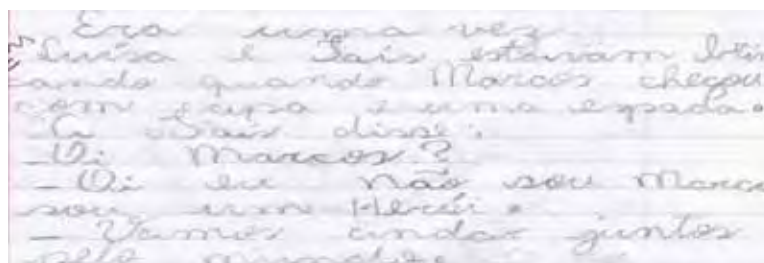
Anteriormente, havíamos afirmado que João preocupava-se mais com o estilo, marcando mais claramente as características das personagens, os diálogos e

³⁰ Num belo dia Luisa e Taís brincando quando chegou o Marcos e elas falaram: -Oi Marcos. – Olha, não sou o Marcos. – Olha é um herói, falou as duas, pegaram seus cavalos e correram. Chegaram no reino muito encantado muito distante com seus cavalos. Neste instante Luisa virou dragão e Tais rainha. O dragão pulou para bater na rainha, o herói chegou e bateu com sua espada no dragão, o dragão virou um cachorro que sentiu cheiro de bolo de chocolate. Nisto chegou sua mãe e falou – Vão arrumar a bagunça. – Não mãe, vamos arrumar o reino encantado, mas antes vamos comer o bolo de chocolate.

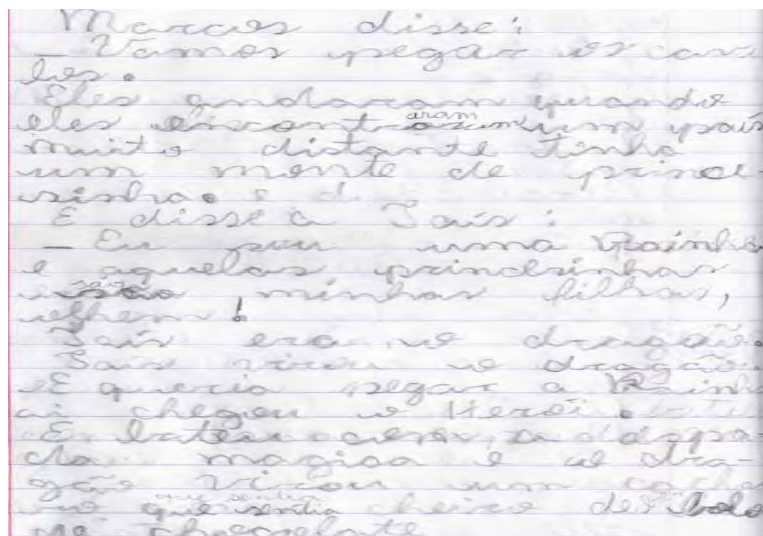
as expressões típicas da narrativa, enquanto Julia atentava-se mais às ações da narrativa, ao “enredo”. Podemos verificar esse fato no modo como esses dois alunos caracterizam as personagens dessa história, enquanto João faz de maneira adjetiva: Marcos, o herói e Taís, a rainha; Julia apresenta-os de maneira verbal: “Neste estante, Taís virou dragão e Luísa rainha”. Isso mostra a individualidade de João e Julia no trato com o texto, ou seja, o modo como eles constroem o sentido dos textos. É interessante notarmos como, a partir da memória que possuem de outras narrativas, de outros discursos, conseguem criar pequenos movimentos dentro da homogeneização esperada no contexto escolar.

4.3.4 A atividade 9 reescrita por Gabi³¹

Nessa atividade, Gabi coloca a expressão “Era uma vez” como título, isso pode nos mostrar que os alunos sentem a necessidade de inserir essas expressões típicas da narrativa em seus textos, pois esta é uma solicitação da escola. E, ainda, como podemos notar, esse “era uma vez” não é utilizado de forma funcional, porque ela inicia seu texto apenas com: “Luísa e Taís estavam brincando quando Marcos chegou com sua capa e uma espada”.



³¹ Era uma vez Luisa e Taís estavam brincando quando Marcos chegou com capa e uma espada. A Taís disse: - Oi Marcos? – Oi eu não sou Marcos, sou um herói. – Vamos andar juntos pelo mundo. Marcos disse: - Vamos pegar os cavalos. Eles andaram quando eles encontraram um país muito distante tinha um monte de princesinha. E disse a Taís: - Eu sou uma rainha e aquelas princesinhas são minhas filhas, olhem! Taís era no dragão. Taís virou o dragão. E queria pegar a rainha ai chegou o herói. E bateu com a espada mágica e o dragão virou um cachorro que sentia cheiro de bolo de chocolate. Eles chegaram em casa com fome, comeram bolo de chocolate. Sua mãe mandou ele arrumar o quarto depois. – Não mãe vamos arrumar o reino encantado.



Pensando ainda no trabalho da aluna com o gênero, Gabi constrói seu texto novamente com base no diálogo, como em: “Marcos disse: - Vamos pegar os cavalos” e “E disse a Taís: - Eu sou uma rainha”. Esse trecho pode nos revelar, conforme mencionado anteriormente, que o estilo escolar ou a influência da narrativa sobre o texto dos alunos é mais forte conforme o tempo passa.

É interessante percebermos, aqui também, que o texto está bem fiel à história original, até no trecho mais pitoresco do texto, que afirma “o dragão virou um cachorro que sentia cheiro de bolo de chocolate” é fiel à passagem de Machado: “E aí o dragão desencantava, e virava um cachorro que sentia cheiro de bolo de chocolate” (2002, p.15). Apesar de ser a produção mais colada à original, é a única aluna que ressalta essa ação, importante no desenrolar da história, de o dragão virar cachorro que sente cheiro de bolo de chocolate, diferentemente dos demais que já passaram à ação de ir comer o bolo. Podemos aferir, portanto, que ela coloca-se como sujeito que enuncia e que seleciona informações relevantes para sua produção.

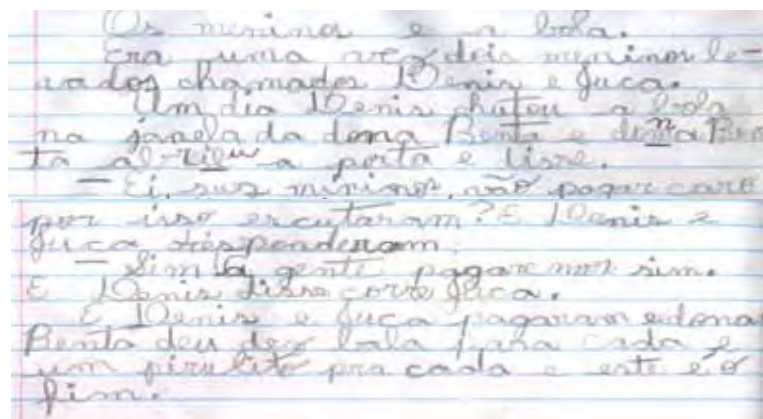
4.4. COMPOSIÇÃO DA HISTÓRIA A PARTIR DA FIGURA “MENINOS JOGANDO FUTEBOL”

A A.7³² consistia em escrever um texto a partir de uma figura de dois meninos que jogavam bola, quando sem querer quebraram um vidro de uma casa e uma senhora sai da porta da casa e dirige-se aos meninos. Não é possível, a partir da figura, perceber a expressão facial dessa senhora, mas os alunos, como iremos perceber nas análises, dão um sentido ao ato da mulher.

³² Observar a figura no anexo 2

4.4.1 A reescrita de João

Esse texto³³ exemplifica bem a idéia de que João preenche suas produções com posições valorativas.



João, logo no começo de seu texto, posiciona-se axiologicamente (categoria 1) caracterizando os meninos como “levados”, desse modo, retomamos a seguinte afirmação “toda enunciação compreende antes de qualquer coisa uma orientação apreciativa. É por isso que, na enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação.” (BAKHTIN, 1992, p.135). O aluno, portanto, ao enunciar, retoma o já dito, busca em sua memória os julgamentos direcionados aos meninos que quebram janelas, porém não apenas os retoma, como também faz uma apreciação dos mesmos. Retomamos aqui a ideia de que ele, provavelmente, sabe que seu texto direciona-se à professora e, novamente, ele não quer se opor ao discurso de autoridade da mesma.

Na continuação da escrita, a personagem Dona Benta diz “vão pagar caro por isso”, sendo essa uma expressão não muito comum no vocabulário do dia-a-dia das crianças; mais uma vez, então, nota-se o discurso do outro em seu texto (dialogismo – categoria 1). Mais do que isso, o discurso de gêneros relacionados ao universo infantil, como contos de fada, por exemplo. De qualquer modo, a criança apropria-se dessas palavras, tornando-as *suas* palavras no momento da produção textual.

³³ Os meninos e a bola. Era uma vez dois meninos levados chamados Denis e Juca. Um dia, Denis chutou a bola na janela da dona Benta e dona Benta abriu a porta e disse: - Ei, seus meninos, vão pagar caro por isso escutaram? E Denis e Juca responderam: - Sim, a gente pagaremos sim. E Denis disse corre Juca. E Denis e Juca pagaram e dona Benta deu dez baças para cada e um pirulito pra cada e este é o fim.

Outra característica importante da atividade é o final, que não é como o mostrado pela figura. No desenho, as crianças que quebraram a janela e apenas correm, porém João conta que as crianças pagaram pelo estrago causado. Mais uma vez, nossa hipótese é a de que ele reproduz um comportamento definido socialmente como aceitável e bom em seu discurso, um discurso que é reproduzido pelos adultos e pelas histórias infantis, o que também não deixa de ser uma apreciação valorativa, ou seja, um certo julgamento de valor, condicionado por regras do convívio social que são permanentemente apresentadas às crianças.

Para finalizar seu texto, ele inventa um final feliz – Dona Benta dá balas e pirulitos para as crianças – que pode representar a recompensa pela boa atitude, sempre presente nas histórias infantis. Assim, o aluno, novamente, insere o discurso do outro (das outras histórias ouvidas ou lidas) em seu texto. Porém, é necessário salientar que, na produção de João, ocorre uma oscilação. No trecho: “E Denis e Juca responderam: - Sim, a gente pagaremos sim. E Denis disse corre Juca.”, não sabemos se o aluno quis ressaltar o discurso dado como “correto” pela sociedade ou se quis apenas seguir o que sugeria a figura.

O final feliz escolhido pelo aluno retrata seu trabalho com o gênero narrativo, mas não é apenas essa a característica do gênero que ele insere em seu texto, pois também insere a expressão “Era uma vez” e recheia-o com diálogos em forma de discurso direto, uma característica dessas narrativas. Outra característica da narrativa explorada por ele é o título que ele acrescentou “Os meninos e a bola”, o que revela novamente sua preocupação com as características do gênero.

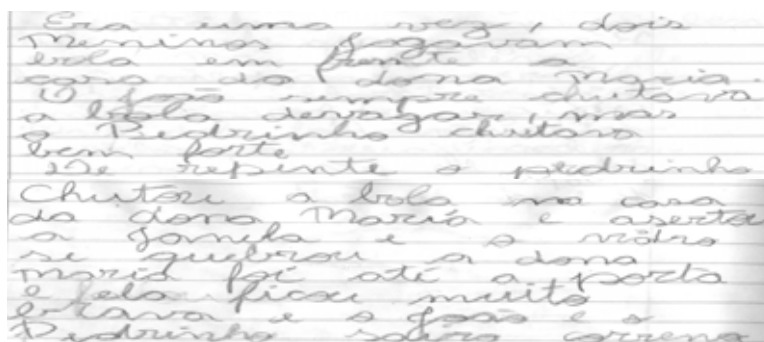
Um dado singular interessante desse texto encontra-se na penúltima linha, em que ele afirma “e este é o fim”. O uso do pronome demonstrativo *este*, que é um pronome que se refere a uma informação ainda a ser dita, nesse caso “o fim”, revela o conhecimento do aluno sobre a estrutura narrativa que deve ter um fim. Além disso, também pode revelar uma solicitação da professora sobre o final da história, ato que o fez apresentar: “e este é o fim”.

Logo, percebemos que João faz escolhas que possam agradar seu interlocutor, no caso a professora, pois suas posições valorativas vão sempre ao encontro das avaliações valorativas dos adultos e das histórias infantis, tecendo bons julgamentos sobre a escola ou sobre o que seria um “bom comportamento” para uma criança. Portanto, ele incorpora os discursos do outro em seus textos reafirmando-os, e esta seria, para nós, uma demonstração de sua individualidade.

Há, então, um posicionamento dele perante os discursos, e esse posicionamento demonstra também sua subjetividade; mesmo que seja um pensamento ideologicamente defendido pelo adulto, a criança, de certa forma, compartilha-o e o reproduz em seu texto – marcando sua valoração axiológica.

4.4.2 A reescrita de Júlia

Na A.7, as diferenças entre João e Julia ficam ainda mais claras³⁴:



Nessa atividade, percebemos as diferenças entre as caracterizações das personagens entre os alunos. Aqui, Julia não caracteriza os meninos valorativamente como “levados”, assim como faz João. Ela apenas diz que um personagem chutava a bola devagar e o outro chutava forte, e essas são as únicas características das personagens fornecidas pela aluna.

Ao fim, ela termina sua história assim como a figura mostra, com os personagens fugindo, correndo, diferentemente João que cria um “final feliz” conforme sua imaginação. Dessa maneira, podemos perceber que João dá mais ênfase à composição estilística do seu texto (do gênero), acrescentando palavras típicas do vocabulário das histórias infantis e preocupando-se com a forma do gênero, como os sinais de pontuação, inclusive utilizando-se do travessão; enquanto ela focaliza a ação, cuidando melhor do desenrolar da narrativa.

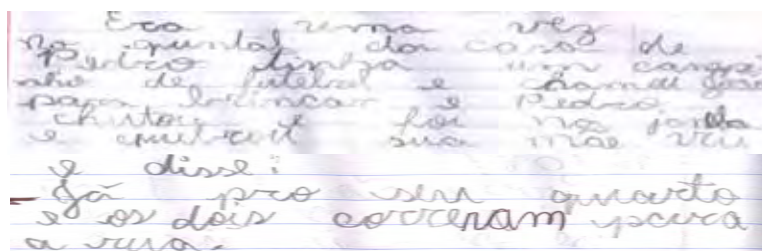
Desse modo, acreditamos que João esteja mais habituado ao *estilo escolar* e já esteja reproduzindo-o, além do que nos faz levantar a hipótese de que ele tenha mais contato com narrativas infantis na forma escrita fora da escola, enquanto Julia ainda não se detém à forma padrão escolar. Reforçamos que adotar o estilo escolar

³⁴ Era uma vez, dois meninos jogavam bola em frente a casa da dona Maria. O João sempre chutava a bola devagar, mas o Pedrinho chutava bem forte. De repente o Pedrinho chutou a bola na casa da dona Maria e acertou a janela e o vidro se quebrou a dona Maria foi até a porta e ela ficou muito brava e o João e Pedrinho saíram correndo.

não é melhor nem pior para o aprendizado do aluno, apenas mostra um modo de escrever mais homogêneo, de acordo com o que a professora/instituição espera.

4.4.3 Reescrita de Gabi da atividade 7

Na A.7, Gabi escreveu um texto curto, porém, não tão curto que ela não pudesse também dar voz a uma personagem e acrescentasse características das narrativas infantis³⁵:



Quando a mãe de um dos personagens diz “Já pro seu quarto”, a criança passa a dar voz a uma personagem do texto, mas, além disso, ela retoma o discurso do outro, ou seja, o do adulto (categoria 1). Como já vimos, João recorrentemente retoma o discurso do outro em suas produções. Ele retoma discursos de sua memória, sejam da professora ou de história ouvidas/lidas, enquanto Gabi retoma o discurso do outro que está mais próximo a ela, como o dos adultos com os quais ela mantém contato.

É interessante notarmos que, aqui, ela inicia o texto com “Era uma vez”, porém não termina com nenhuma expressão característica das histórias infantis. Mais uma vez, ela insere a voz da personagem com o recurso da expressão “disse”, “sua mãe viu e disse: - Já pro seu quarto”.

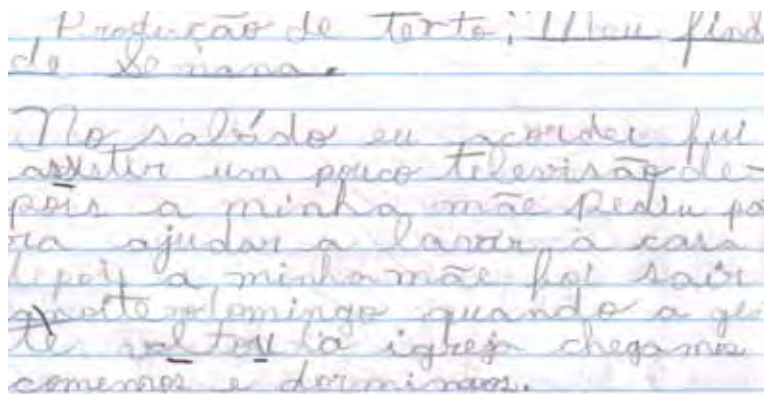
A partir do texto de Gabi, é possível perceber o trabalho de João com o texto. Ela apenas reafirma o que está exposto na imagem, terminando com “os dois correram para a rua”, por sua vez, ele acrescenta novas informações à narrativa, com o final feliz e ainda caracteriza de forma mais detalhada as personagens e as ações realizadas por elas.

³⁵ Era uma vez no quintal da casa de Pedro tinha um campinho de futebol e chamou João para brincar e Pedro chutou e foi na janela e quebrou sua mãe viu e disse: - Já pro seu quarto e os dois correram para a rua.

4.5 A ATIVIDADE “LIVRE”³⁶

Durante essa atividade, a professora solicitou apenas que os alunos escrevessem sobre seu fim de semana, contando o que eles fizeram e como se sentiram.

4.5.1 A produção de João³⁷



Achamos relevante acrescentar essa produção à análise, apesar de Júlia não a ter escrito, pois ela não apresenta nenhum “suporte” para a produção da criança, nem uma narrativa que ela tem que reescrever e nem uma imagem na qual ela se baseia. A partir disso, poderíamos pensar que o aluno fica mais livre para “criar”, mas não é isso o que ocorre.

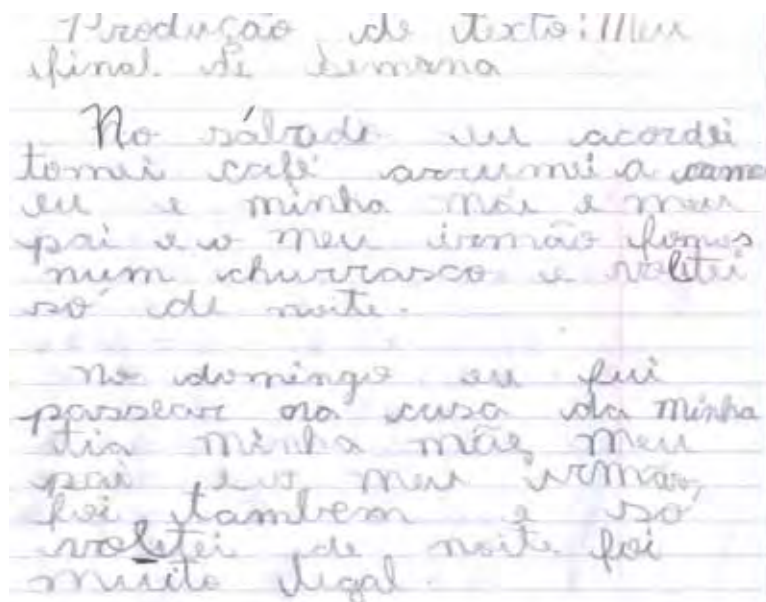
Nessa produção, por exemplo, João apenas faz uma enumeração das atividades realizadas no fim de semana, sem pontuação, parágrafos ou título, o que pode nos levar a pensar que, durante esse período da escolarização, os alunos necessitam de um “modelo” no qual possam basear-se, para que possam por meio dele, como vimo, acrescentar alguma marca, pequenas alterações que revelem seu “eu”.

³⁶ Colocamos a palavra livre entre aspas pois consideramos que, na escola, nenhuma atividade pode ser considerada totalmente livre, uma vez que ela segue padrões da norma culta e o conteúdo veiculado por ela é imposto.

³⁷ No sábado eu acordei fui assistir um pouco de televisão depois a minha mãe pediu para ajudar a lavar a casa depois a minha mãe foi sair a noite no domingo quando a gente voltou da igreja chegamos comemos e dormimos.

4.5.2 A produção de Gabi³⁸

Nesse texto, Gabi, diferentemente de João, acrescenta uma posição valorativa sobre seu fim de semana no final de sua produção: “foi muito legal”.



Assim como João, a não ser pela posição valorativa, Gabi apenas enumera as atividades realizadas no fim de semana, inclusive, separando por uma linha as atividades do sábado das atividades realizadas no domingo. Novamente, percebemos que na atividade dita “livre”, a criação dos alunos é menor, enquanto nas produções em que eles têm um suporte, eles conseguem colocar um pouco mais de sua individualidade.

³⁸ No sábado eu acordei tomei café arrumei a cama eu e minha mãe e meu pai e o meu irmão fomos num churrasco e voltei só de noite. No domingo eu fui passear na casa da minha tia minha mãe meu pai e o meu irmão foi também e só voltei de noite foi muito legal.

5. Considerações finais

“A linguagem, enquanto processo de constituição da subjetividade, marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham” (GERALDI, 2010, p.123). A partir dessa citação, percebemos a indissociabilidade entre sujeito individual e social.

Como podemos perceber nas análises, as marcas de individualidade só podem ser expressas em determinado contexto histórico-social e intermediadas por gêneros do discurso. Desse modo, a subjetividade dos escreventes é determinada, em parte, pelo contexto escolar em que se encontram e pelo gênero exigido na elaboração de seus textos.

Os resultados preliminares nos fazem levantar a hipótese (ainda a ser comprovada e discutida) de que a individualidade desses aprendizes é mostrada, principalmente, a partir do dialogismo; uma vez que consideramos que o “eu” só é constituído a partir do “outro” (o outro aqui entendido como interlocutor, sociedade ou discurso).

Consideramos indícios da singularidade o diálogo entre os discursos, como: a inserção do discurso da alteridade nos textos – seja com sinais gráficos ou não- e a posição valorativa dos aprendizes em relação a esse discurso. Assim como fez Júlia ao inserir “não vou mais ser tonta, vou fazer o que eu quiser” e Gabi, ao inserir a voz do personagem principal: “Vivinho disse: Eu sei fazer ovos, eu não fiquei só brincando”, desse modo, elas colocam-se valorativamente frente ao discurso da alteridade.

Além desses indícios, apontamos também as marcas do cotidiano das crianças em seu texto como uma marca de individualidade, além do modo como elas “preenchem” certas características da narrativa. Como exemplo dessas características, temos o modo como as três crianças utilizam-se das expressões típicas do gênero, como “Era uma vez” e “Foram felizes para sempre”. Há também o caso de João que utiliza várias descrições (utilizando adjetivos) para caracterizar seus personagens, o que também é uma característica da narrativa, e o caso de Gabi que insere vários diálogos em suas histórias, assemelhando-as às narrativas infantis.

Notamos, ao fim da análise, que apesar dos textos passarem por uma homogeneização, por serem fruto de uma solicitação e estarem circunscritos na esfera escolar, os alunos realizam pequenos movimentos dentro do gênero, como a inserção de falas, por exemplo, o posicionamento valorativo e o dialogismo com discursos anteriores, que permitem entrever sua singularidade. Mesmo que essas sejam pequenas alterações, elas não deixam o sujeito se anular, apesar do estilo escolar tentar prevalecer nessas produções.

6. Referências

ABAURRE, M.B. *Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita*. In: LAMPRECHT, R. **Aquisição da Linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 1999. p.167-186

ABAURRE, M.B.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. **A relevância dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita**. Projeto CNPq, 1992 (mimeo).

_____. *Questões sobre o estilo e sua relação com gêneros do discurso no processo de aquisição da escrita*. **Caderno de estudos lingüísticos 44**. Campinas, Editora Unicamp, 1993. p. 301 - 313

_____. **Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de letras, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN/ VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BARROS, D.L.P. *Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso*. In: FARACO, C.A; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Diálogos com Bakhtin**. 4ª Ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 21-38.

BRANQUINHO, L.; MENDONÇA, M.C. Dialogismo, poder e sentido no discurso de professores. **Diálogos pertinentes vol. 6**. Franca: Editora Unifran, 2010. p. 45-72

BONINI, A. O ensino de tipologia textual em manuais didáticos do 2º grau para Língua Portuguesa. **Trabalhos em Lingüística Aplicada 31**, 1998. p. 7-20

BOSCO, Z.R. **No jogo dos significantes, a infância da letra**. Campinas: Pontes Editores, 2002.

_____. *A errância da letra: O nome próprio na escrita da criança*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

BUIN, E. **A referenciação na aquisição da escrita**. 2000. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CALIL, E.(org.). **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, 2007.

CAPRISTANO, C.C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. 2007. 253 f. Tese (doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CASTRO, G. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In: FARACO, C.A; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Diálogos com Bakhtin**. 4ª Ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 81-96.

CHACON, L. Tradição narrativa e ação cotidiana na explicitação de atos de fala em narrativas de escolares. **Alfa**. São Paulo, 1993. p. 43-57

_____. Comentários sobre ortografia em aulas de alfabetização. *Filologia* 7. São Paulo, 2007. p. 13-26.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (org). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 13-31.

DE LEMOS, C.T.G. Sobre a aquisição da escrita e seu dilema (pecado) original. **Boletim da Abralín**, III (s.l), 1992. p. 97 – 136.

DEL RÉ, A. Pluralismo teórico-metodológico em Aquisição da Linguagem: o lugar do sujeito e da linguagem nas pesquisas. In. Gonçalves, A.; Góis, M. L. (orgs) **Os métodos e os dados nas ciências da linguagem**. Mercado de Letras: São Paulo, (no prelo).

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente, no prelo.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. Tradução de D. M. Lichtenstein, L. Di Marco, M. Corso, 1985.

FIORIN, J.L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FRANÇOIS, F. Langage et pensée: dialogue et mouvement discursif chez Vygotsky et Bahktine. In: *Enfance* 1-2. Paris : PUF, 1989.

FRANÇOIS, F. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem”. In: DEL RÉ, A. Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

FRANÇOIS, F. Práticas do oral. Trad. de Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Pró-Fono, 1996.

GERALDI, J.W. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 143-180.

KISHIMOTO, M.T; SANTOS, M.L.R; BASÍLIO, D.R. Narrativas infantis: em estudo de caso em uma instituição infantil. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 427-444, set./dez. 2007.

MACHADO, A.M. **Eu era um dragão**. São Paulo: Global Editora, 2002.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 4ª Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MASSINI-CAGLIARI. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MEC - Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1997.

MURRAY, R. **Felicidade**. São Paulo: FTD, 1995.

ORTHOF, S. **Maria vai com as outras**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

POSSENTI, S. Discurso, estilo e subjetividade. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ROCHA, R. **O coelhinho que não era de páscoa**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SALAZAR ORVIG, A . Les mouvements du discours: style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques. Paris: Harmattan, 1999.

SALAZAR ORVIG, A. Dialogical factors in toddlers' use of clitic pronouns. *First Language* 30(3-4), 2010b, p. 375–402.

SALAZAR ORVIG, A. et al. Dialogical beginnings of anaphora: The use of third person pronouns before the age of 3. *Journal of Pragmatics* 42, 2010a, p. 1842–1865.

SCHNEUWLY, B.;DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista brasileira de educação** 11. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413247819990002002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 de abril de 2012.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

VAN D. e KINTSCH, W. *Cognitive Psychology and Discourse: recalling and summarizing stories*. In: DRESSLER, W.U. **Reprinted from current trends in Textlinguistic**. New York: De Gruyter, 1977.

7. Anexos

ANEXO 1 – FIGURA DA ATIVIDADE 7



ANEXO 2: HISTÓRIA MARIA-VAI-COM-AS-OUTRAS, DE SYLVIA ORTHOF³⁹

Era uma vez uma ovelha chamada Maria. Onde as outras ovelhas iam, Maria ia também. As ovelhas iam para baixo Maria ia também. As ovelhas iam para cima, Maria ia também.

Um dia, todas as ovelhas foram para o Pólo Sul. Maria foi também. E atchim! Maria ia sempre com as outras. Depois todas as ovelhas foram para o deserto. Maria foi também.

- Ai que lugar quente! As ovelhas tiveram insolação. Maria teve insolação também. Uf! Uf! Puf! Maria ia sempre com as outras.

Um dia, todas as ovelhas resolveram comer salada de jiló.

Maria detestava jiló. Mas, como todas as ovelhas comiam jiló, Maria comia também. Que horror! Foi quando de repente, Maria pensou:

“Se eu não gosto de jiló, por que é que eu tenho que comer salada de jiló?”

Maria pensou, suspirou, mas continuou fazendo o que as outras faziam.

Até que as ovelhas resolveram pular do alto do Corcovado pra dentro da lagoa. Todas as ovelhas pularam.

Pulava uma ovelha, não caía na lagoa, caía na pedra, quebrava o pé e chorava: mé!

Pulava outra ovelha, não caía na lagoa, caía na pedra e chorava: mé!

E assim quarenta duas ovelhas pularam, quebraram o pé, chorando mé, mé, mé!

Chegou a vez de Maria pular. Ela deu uma requebrada, entrou num restaurante comeu uma feijoada. Agora, mé, Maria vai para onde caminha seu pé.

ANEXO 3: O COELHINHO QUE NÃO ERA DE PÁSCOA, DE RUTH ROCHA⁴⁰

Vivinho era um coelhinho. Branco, redondo, fofinho.

Todos os dias Vivinho ia à escola com seus irmãos.

Aprendia a pular, aprendia a correr...

Aprendia qual a melhor couve para se comer.

Os coelhos foram crescendo,

chegou a hora de escolherem uma profissão.

Os irmãos de vivinho já tinham resolvido:

³⁹ Reprodução retirada do site: <http://dellaviartes.blogspot.com.br/2008/07/maria-vai-com-as-outras-silvia-orthof.html>. Acesso em: 16/04/2012.

⁴⁰ Texto retirado do site: <http://contandoradehistorias.blogspot.com.br/2008/03/na-espera-o-coelhinho-que-no-era-de.html>. Acesso em: 16/04/2012.

- Eu vou ser coelho de Páscoa como meu pai.
- Eu vou ser coelho de Páscoa, como o meu avô.
- Eu vou ser coelho de Páscoa como meu bisavô.

E todos queriam ser coelhos de Páscoa,
como o trisavô, o tataravô, como todos os avôs.
Só Vivinho não dizia nada.

Os pais perguntavam, os irmãos indagavam:

- E você Vivinho, e você?
- Bom – dizia Vivinho – eu não sei o que quero ser.

Mas sei o que não quero: Ser coelho de Páscoa.

O pai de Vivinho se espantou, a mãe se scandalizou e desmaiou:

- OOOOOHHHHH!!!

Vivinho arranjou uma porção de amigos:

O beija-flor Florindo, Julieta a borboleta, e a abelha Melinda.

- Onde é que já se viu coelho brincar com abelha?
- Os irmãos de Vivinho diziam.

Os pais de Vivinho se aborreciam:

- Um coelho tem que ter uma profissão.

Onde é que nós vamos parar com essa vadiação?

- Não se preocupem – Vivinho dizia
- estou aprendendo uma ótima profissão.
- Só se ele está aprendendo a voar – os pais de Vivinho diziam.
- Só se ele está aprendendo a zumbir – os irmãos de Vivinho caçoavam.

Vivinho sorria e saía, pula, pulando

para se encontrar com seus amigos.

O tempo passou. A Páscoa estava chegando.

Papai e Mamãe Coelho foram comprar os ovos para distribuir.

Mas as fábricas tinham muitas encomendas.

Não tinham mais ovinhos para vender.

Em todo lugar a resposta era a mesma:

- Tudo vendido. Não temos mais nada...

O casal Coelho foi a tudo que foi fabrica da floresta.

Do seu Antão, do seu João, do seu Simão, do seu Veloso, do seu Matoso,
do seu Cardoso, do seu Tônio, do seu Petrônio, seu Sinfrônio.

Mas a resposta era sempre a mesma:

- Tudo vendido seu Coelho, tudo vendido...

Os dois voltaram pra casa desanimados.

- Ora essa. Isso nunca aconteceu...
- Não podemos despontar as crianças...
- Mas nós já fomos a todas as fábricas. Não tem jeito, não...

Os irmãos do coelhinho estavam tristes:

- Nossa primeira distribuição... Ai que tristeza no coração!...

Vivinho vinha chegando com Melinda.

- Por que não fazemos os ovos nós mesmos?
- É que nós não sabemos.

Coelho de Páscoa sabe distribuir ovos. Não sabe fazer!

- Pois eu sei – disse Vivinho- Eu sei.
- Será que ele sabe? – disse o Pai?
- Ele disse que sabe – disseram os irmãos.
- Ele sabe, ele sabe – disse a mãe.

- E como você aprendeu? – perguntaram todos.
 - Com meus amigos. Eu não disse que estava aprendendo uma profissão?
- Pois eu aprendi a tirar o pólen das flores com Julieta e Florindo.
E Melinda é a maior doceira do mundo. Me ensinou a fazer tudo o que é doce...

A casa da família Coelho virou uma verdadeira fábrica.
Todos ajudavam: Papai Coelho, Mamãe Coelha e os coelhinhos...
e os amiguinhos também: florindo o beija-flor, a borboleta Julieta e
a abelha Melinda, a maior doceira do mundo.
E era Vivinho quem comandava o trabalho.
E quando a Páscoa chegou, estavam todos preparados.
As cestas de ovos estavam prontas.
E os pais de Vivinho estavam contentes.
A mãe de vivinho disse:
- Agora, nosso filho tem uma profissão.
E o pai de Vivinho falou:
- Cada deve seguir a sua vocação...