

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA  
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA E ENSINO

***A CRIANÇA E A RELAÇÃO COM A  
ESCRITA: O PROCESSO DE  
AUTORIA NOS TEXTOS INFANTIS***

**Eliana Souza Bezerra**

João Pessoa  
Março/ 2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA  
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA E ENSINO

***A CRIANÇA E A RELAÇÃO COM A  
ESCRITA: O PROCESSO DE  
AUTORIA NOS TEXTOS INFANTIS***

Dissertação apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Lingüística sob  
a orientação da profa. Dra. Marianne  
Cavalcante como requisito para  
obtenção do título de Mestre em  
Lingüística e Ensino

João Pessoa  
Março/ 2008

## **EXAMINADORES:**

---

**Profª Drª Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante  
(UFPB) (Orientadora)**

---

**Profª Drª Evangelina Maria Brito de Faria  
(UFPB)**

---

**Profª Drª Elizabeth Marcuschi  
(UFPE)**

## DEDICATÓRIA

---

Dedico este trabalho aos meus pais, Eliane e Francisco, por terem apostado em seus filhos desde sempre, por acreditarem na transformação pela educação e lutarem por isso. Vivi de perto cada momento difícil, cada concessão que fizeram para que eu pudesse dar continuidade aos meus estudos. E pela força que me deram em cada palavra de apoio, em cada lição de vida. Agradeço imensamente a Deus por ter pais tão generosos!

## AGRADECIMENTOS

---

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por me mostrar ao longo desses dois anos o poder das palavras bíblicas “Tudo posso Naquele que me fortalece”. Obrigada Senhor por realizar mais esse sonho, por me erguer nos momentos difíceis e me fazer mais forte.

Agradeço bastante a minha família por estar comigo, me dando apoio emocional, moral e financeiro em toda minha caminhada acadêmica. Pelos bons momentos compartilhados e por agüentarem o estresse em que viví nesses últimos anos, eu lhes agradeço.

Agradeço carinhosamente a Flávio, meu amor, meu querido enviado de Deus, que além de ceder parte do nosso tempo juntos para a pesquisa, me deu apoio e ouviu minhas queixas e hesitações quando precisei.

Agradeço e agradecerei muitas vezes à minha orientadora, Marianne Cavalcante, pela paciência que teve comigo, por compreender que precisei dividir o período do mestrado com o trabalho. Agradeço de modo especial por ter confiado em mim desde o tempo de graduação, quando me incluiu nas suas pesquisas. Eu não seria a mesma sem sua presença na minha vida. Obrigada por tudo.

Aos queridos professores do PROLING (Dermeval da Hora, Ester Sousa, Maria das Graças Ribeiro, Regina Baracuh e Regina Celi Mendes) eu agradeço por contribuírem, cada um ao seu modo, com a elaboração dessa dissertação.

Agradeço às professoras Evangelina Brito e Elizabeth Marcuschi pela imensa contribuição que deram a esta dissertação durante a banca de qualificação.

Ao PROLING, especialmente ao professor Dermeval da Hora e a secretária Vera Lima, pelo acolhimento e pela presteza de sempre.

Um agradecimento carinhoso e especial às minhas amigas e companheiras de graduação Renata, Amanda, e Jaqueline. Nunca esquecerei os momentos fraternos e especiais que vivemos, de confidências e risos, de trabalhos e dificuldades e muita amizade e carinho umas pelas outras.

Aos companheiros de trabalho e amigos do LAFE: José Temístocles, Paulo Vinicius, Neilson, Simone, Janaíne e Leonardo Davino, eu agradeço grandemente por conviver com vocês.

Um agradecimento especial à bela criança que me proporcionou esta dissertação, com seus textos e sua vontade de escrever. Agradeço também a Joseilza (Ilza) por ter guardado os textos de sua filha e ter me cedido tão gentilmente.

E por último - mas não menos importante-, agradeço as demais pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para minha formação acadêmica e pessoal, a esse Outro que é tão importante na nossa constituição como indivíduo.

*Ai, palavras, ai, palavras,  
que estranha potência, a vossa!  
Ai, palavras, ai, palavras,  
sois de vento, ides no vento,  
no vento que não retorna,  
e, em tão rápida existência,  
tudo se forma e transforma!*

(Cecília Meireles)

## SUMÁRIO

---

<b>RESUMO</b>	<b>09</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>14</b>
<b>I.1. A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DA ESCRITA E OS ESTUDOS         SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS</b>	<b>14</b>
I.1.1. Sobre os gêneros textuais	15
I.1.2. Abordagem da Escola de Genebra para os estudos de gêneros textuais	18
<b>I.2. GÊNERO E LETRAMENTO</b>	<b>21</b>
I.2.1. Gêneros escolarizados e o processo de aquisição de escrita	27
I.2.2. O gênero privilegiado pela escola	29
I.2.3. Gênero ou redação escolar?	31
<b>I.3. IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO PELA         CRIANÇA</b>	<b>33</b>
<b>II. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>38</b>
II.1. O paradigma indiciário e a busca de dados relevantes	38
II.2. Sobre o corpus da pesquisa	40
<b>III. ANALISANDO O CORPUS</b>	<b>41</b>
<b>IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>74</b>



## RESUMO

---

Nessa dissertação, buscamos investigar a questão da autoria nas produções infantis. Para tanto, tomamos como referência autores como Possenti (2001), Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (1997), que trabalham com a perspectiva de análise do estilo, que remete à subjetividade - sob a qual acreditamos estar apoiado o processo de autoria. Sabemos que ao entrar na escola, a criança leva consigo suas hipóteses elaboradas quanto ao uso dos mecanismos de leitura e escrita. Entretanto, a escola é, ao mesmo tempo, o lugar em que a criança deveria se expor como locutor, e o lugar da repressão à subjetividade em prol de um ensino instrumental de língua. É de se esperar que a criança, atenta a sua necessidade de expressar-se, de exteriorizar sua capacidade e criatividade, fuja dos modelos impostos pela escola durante o processo de escolarização. Nesse momento, a criança passa a mostrar sua subjetividade, sua capacidade de ser autor do que produz. Passa a elaborar e reelaborar o que escreve, tentando encontrar ou criar uma identidade para os seus textos. A observação do nosso corpus se dá, portanto, a partir das reelaborações e refacções presentes nos textos produzidos no âmbito escolar, nos textos produzidos naturalmente como em bilhetes, cartas e no diário de foro íntimo. O corpus foi analisado de forma longitudinal e qualitativa, consistindo de produções escolares dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, textos produzidos em casa e de um diário. Nas análises, enfocamos como se dá o trabalho da escola na produção dos textos e como a criança procura (não) fugir de suas exigências. Nessa tentativa, entram em conflito as escolhas lingüísticas que ela faz e as que têm obrigatoriamente que fazer; o que tem que produzir e o que quer produzir realmente. Autoria e estilo são termos que para a aquisição revelam mais do que subjetividade; revelam a atuação e a adequação da criança em relação à linguagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição de escrita; letramento, autoria

## ABSTRACT

---

We looked for to investigate the subject of the authorship in the child texts. For this, we took as reference authors as Possenti (2001), Abaurre, Mayrink-Sabinson and Fiad (1997), that work with the perspective of analysis of the style, that sends to the subjectivity - under which we believed the authorship process to be supported. We know that when entering in the school, the child uses her hypotheses elaborated in relation to the reading and writing mechanisms. However, the school is, at the same time, the place in that the child should be exposed as speaker, and the place of the repression to the subjectivity that it supports a language instrumental teaching. It happens that the child, attempts hers need to express herself and exposes her capacity and creativity, the child escapes from the school models. So, the child starts to show her subjectivity, her capacity of being an author than she produces. She starts to elaborate and re-elaborate what she writes, trying to find or to create an identity for hers texts. The observation of our *corpus* occurs, therefore, starting from the re-elaborates and re-done texts present in the texts produced in the school ambit, in the texts naturally produced such as notes, letters and a diary. The *corpus* was analyzed in a longitudinal and qualitative way, consisting of school productions of the 4th and 5th degrees of the Elementary School, texts produced at home and of a diary. In the analyses, we focused how writing activity in the school occurs and how the child seeks (no) to flee of its demands. In that attempt, the linguistic choices that she does and the ones that have obligatorily to do enter in conflict, as well as what she has to produce and what she wants really to produce. Authorship and style are terms that reveal more than subjectivity for the language acquisition; they reveal the child's performance and adaptation in relation to the language.

**KEYWORDS:** Writing acquisition; literacy; Authorship.

## INTRODUÇÃO

---

Em nossa dissertação, investigamos como se dá a relação entre o sujeito e a linguagem escrita ao longo do tempo. Encarando essa relação de modo processual, vemos como as marcas de autoria do sujeito vão se fazendo presentes.

A observação de dados singulares presentes nas primeiras produções das crianças abre espaço para que se discuta a relevância desses constituintes. Perturbações no ritmo da escrita - apagamentos, inserções, escritas sobrepostas etc. - aparecem como indícios da sua relação com a linguagem enquanto sujeito e autor.

Observar as particularidades não deixa de ser dados dotados de relevância para se determinar as hipóteses sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita num determinado indivíduo.

Como objetivos gerais, pretendemos esclarecer a relação discursiva com a escrita durante o Ensino Fundamental, numa perspectiva longitudinal, buscando compreender os significados que estas primeiras escritas assumem num âmbito de um quadro teórico de inspiração interacionista.

De modo mais específico, acompanhamos as mudanças qualitativas da relação sujeito e linguagem, além de compreender os desvios e re-escrituras como indícios de construção subjetiva face à linguagem. Destacamos os eventos singulares na escrita do sujeito como particularização de sua relação histórica com a escrita, bem como a relação entre o gênero textual e as escolhas de estilo e autoria da criança.

As hipóteses que levantamos a respeito do processo de aquisição da linguagem escrita pela criança são as seguintes:

- O acompanhamento longitudinal da micro-história de um sujeito torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, evidenciando a história da relação que com ela se (re)constrói ao começar a escrever/ler.

- Os dados de escrita (desvios e reescrita) podem se constituir enquanto indícios de um processo em curso de aquisição de linguagem.
- A natureza do gênero textual influencia as escolhas da criança, quanto às marcas de estilo e de autoria em suas produções.

Portanto, partimos na investigação dos elementos singulares presentes nas primeiras produções da criança, tomados como fonte esclarecedora da relação entre esses textos e a formação subjetiva desse indivíduo.

A literatura em aquisição da escrita traz como autores de referência Abaurre (1994) e Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (1997). Esses estudos se voltam para acompanhar o processo de apreensão da escrita por crianças, de modo longitudinal, em que são observados os aspectos peculiares que aparecem nas primeiras produções. Esses trabalhos enfocam a formação subjetiva da criança, a partir do enfoque na refacção, re-elaboração, identidade e estilo, como indícios da reflexão e da construção discursiva da criança.

Há outras pesquisas voltadas para a consciência fonológica (Moraes, 2002) e aquisição enquanto processo constitutivo a partir da perspectiva cognitiva (Ferreiro e Teberosky, 1979). E estas duas perspectivas abarcam diversos estudos no Brasil. No entanto, buscamos aprimorar a perspectiva defendida por Abaurre (op. cit), Mayrink-Sabinson (op.cit) e Fiad (op. cit.), pois são poucos os estudos voltados para essa perspectiva longitudinal e interacionista no Brasil.

Como aporte teórico, destacamos a importância do letramento, visto que é a partir dele que a criança começa a inferir hipóteses tanto para o uso da modalidade oral quanto escrita. Assumindo uma posição sociointeracionista / discursiva, apresentamos os estudos que priorizam os gêneros textuais, visto que não é possível falar de escrita sem que esta esteja inserida em uma situação comunicativa ou que atenda aos interesses de quem a produz. Na escola, o trabalho que deve ser realizado com a escrita deve inserir-se dentro do gênero, e faz-se necessário um ensino contextualizado, que considere justamente os gêneros de circulação aos quais a criança já entra em contato fora da escola. Em seguida, discutimos as noções de estilo, reelaboração e refacção que nortearão a análise do nosso *corpus*.

Nas análises, enfocamos como se dá o trabalho da escola na produção dos textos e como a criança procura (não) fugir de suas exigências. Nessa tentativa, entram em conflito as escolhas lingüísticas que ela faz e as que têm obrigatoriamente que fazer; o que tem que produzir e o que quer produzir realmente. As produções textuais em ambiente doméstico não deixam de refletir os modelos aprendidos, mas nelas se pode perceber a capacidade da criança ser efetivamente o autor do que produz, na medida em que utiliza livremente suas hipóteses acerca da escrita e age espontaneamente sobre a linguagem.

## I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

---

### I.1. A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA DA ESCRITA E OS ESTUDOS SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS

A perspectiva interacionista e discursiva no processo de aquisição se orientam a partir dos estudos de Bakhtin ([Voloshinov]1981; 1992) sobre o caráter dialógico da linguagem - tanto oral como escrita.

A partir de Bakhtin ([Voloshinov]1981), tomamos por dialogia a participação entre indivíduos que, compartilhando a mesma situação de comunicação, negociam sentidos e constituem sua base lingüística a partir dessa (inter-) ação. Esta é a concepção que será adotada nessa dissertação e reforçada nas próximas considerações. Para o autor, a evolução da língua se dá de forma ininterrupta, ou seja, a língua está em constante transformação. Bakhtin afirma que a realidade fundamental da língua (Rodrigues, 2005) é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizado através da enunciação:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas [língua como sistema de formas - objetivismo abstrato] nem pela enunciação monológica isolada [língua como expressão de uma consciência individual - subjetivismo individualista], nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno da *interação verbal*, realizada pela *enunciação* [enunciado] ou pelas *enunciações* [enunciados] (Bakhtin/Voloshinov, 1981, p.123, grifos do autor).

Este posicionamento de Bakhtin é reforçado por Geraldi (1998), ao afirmar que se tomarmos a linguagem enquanto atividade constitutiva, o foco para construção do sujeito seria a interação, lugar onde a linguagem entra em ação. Considerando sua consciência e seu conhecimento de mundo como “produtos inacabados”, vai ser a interação que vai fazer esse sujeito internalizar a linguagem e constituir-se como ser social, já que a linguagem seria um

trabalho social e histórico seu e dos outros, para os outros e nos outros se constituindo.

Segundo Antunes (2003, p. 45), “uma atividade é interativa quando é realizada conjuntamente e cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins”. A relação de interdependência entre os sujeitos que interagem permeia toda atividade e, assim sendo, “a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto à fala”. E completa:

A visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o *tu*, com quem dividimos o momento da escrita. Embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância de produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento. (...) A escrita, pelo fato de não requerer a presença simultânea dos interlocutores em interação, não deixa de ser um exercício da faculdade de linguagem. (ANTUNES, 2003, p. 46)

No mais, o texto passa a ser tomado como um conjunto, e não mais como seqüência de frases, cuja lógica não depende apenas dos mecanismos sintáticos. O texto, tanto oral como escrito, é visto em seu contexto de produção, sendo produzido por sujeitos situados historicamente. O que temos então é uma teoria que lida com a língua em uso, com sujeitos que se constituem linguisticamente na interação com outros, sujeitos reais, com histórias individuais de relação com a linguagem (ABAURRE, 1999).

Do posto de vista de Marcuschi (2005, p. 22), os textos são elementos essenciais da comunicação, pois o autor afirma que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto, como também esse texto só existe enquanto gênero textual. Assim, o gênero se torna um ponto essencial para essa perspectiva.

### **I.1.1. Sobre os Gêneros Textuais**

O termo “gênero” sempre foi recorrente nas ciências naturais como forma de marcar a distinção quanto à natureza dos elementos (PEREIRA, 2005). O uso que fazemos deste termo atualmente é recuperado dos estudos platônicos ligados à literatura. Na acepção literária, o termo já fazia menção aos indivíduos envolvidos na produção e recepção desses textos.

Nas últimas décadas, esse termo tem sua significação ampliada, abrangendo outras formas de textos considerados não-literários. A princípio, a aplicabilidade desse termo destinava-se ao que hoje classificamos por tipo textual. Sobre esta categorização, esclarece Marcuschi (2002):

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*. (MARCUSCHI, 2002 p.22-23):

Ampliando essa definição, Bronckart (1999, p.138) vê os *tipos lingüísticos* como formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso, dependentes da morfossintaxe da língua, e por isso em número limitado. O autor mostra que esses **tipos de discurso** se baseiam em mundos virtuais, **mundos discursivos**. Para ele, a noção de gênero está associada à noção de discurso e, a noção de tipo à de textos, “conseqüentemente a dimensão textual aparece subordinada à dimensão discursiva” (p. 139). A tipologia não está desvinculada do contexto de produção nem de seus enunciadores, portanto não deixa de ser uma característica lingüística de um determinado gênero.

Pereira (2005, p. 50) afirma que a sistematização do estudo do gênero começou há duas décadas, a partir de Bakhtin (1992) e sua teoria da dialogicidade da língua, conseqüentemente, do princípio interativo da comunicação sem deixar escapar os elementos que influenciam e determinam os modos de dizer.

Ao considerarmos que a língua é constituída socialmente entre seus falantes e se atualiza na dialogia, devemos levar em conta que cada instância



de uso dessa língua produzirá formas específicas de discursos ou enunciados. Pela interação, produzimos enunciados que, em cada instância de produção, adquire características específicas a depender da situação de produção, do(s) interlocutor(es), do propósito comunicativo. Bakhtin (op.cit) afirma que esses enunciados são *relativamente estáveis*, dado a sua dependência a esses fatores. Cada esfera de atividade humana responsabiliza-se por elaborar seus tipos de enunciados para atender as necessidades do grupo, sendo eles denominados gêneros textuais, que para Kleiman (2006) significa “uma matriz sócio-histórica e discursiva cujo conhecimento permite participar nos eventos de diversas instituições, realizando as atividades próprias dessas instituições com algum grau de legitimidade”. (KLEIMAN, 2006, p. 26).

Dessa explicação podemos admitir ainda a variedade das esferas de atividade humana, o que dá origem a uma gama de gêneros e a transformação em qualquer um dos fatores pode demandar a transformação do gênero ou até mesmo uma nova elaboração para dar conta da nova forma de atividade.

Bakhtin (1992) faz uma consideração a cerca dessas esferas e do relacionamento e o grau de complexidade estabelecida entre elas e o os indivíduos participantes, e mostra que há uma subcategorização do gênero textual em duas grandes ordens: os gêneros de primeira ordem e os gêneros de segunda ordem.

Nos gêneros de primeira ordem, o autor observa que a relação entre os agentes e a situação comunicativa é bastante familiar, numa relação de proximidade - gêneros característicos dessa ordem são os *bilhetes*, as *conversas*, etc. Nos gêneros de segunda ordem, essa relação é de afastamento bastante formal entre os indivíduos e a situação comunicativa - como os gêneros *ofício*, *artigo científico* etc.

Bakhtin (op.cit.) também afirma que, por essa razão, o gênero de segunda ordem é mais complexo em relação aos de primeira ordem, o que leva a uma comparação dos gêneros de primeira ordem aos gêneros orais e também, os gêneros de segunda ordem se assemelham aos gêneros escritos. Mas, esse tipo de comparação é falho dado à instabilidade entre fala e escrita, como apontada por Marcuschi (2001).

Marcuschi (op.cit) aponta como um fator importante para essa instabilidade a inserção da tecnologia nos meios de comunicação (no caso os

chats, os blogs, internet e-mails etc.). Isso vem modificando a relação fala - escrita, criando novos gêneros ligados a essa tecnologia e que tornam cada vez mais difícil a delimitação entre essas duas modalidades da língua.

### **I.1.2 Abordagem da Escola de Genebra para o Estudo dos Gêneros Textuais**

Esta perspectiva se aproxima da linha adotada nesta dissertação. Abrangendo os trabalhos de Bronckart, Schneuwly, Schneuwly e Dolz, essa perspectiva do estudo sobre gênero recebe influências de Vygotsky e de Bakhtin.

Na concepção de Marx e Engels (1969, p. 67s apud SCHNEUWLY 2004) o gênero é um instrumento, e posteriormente, um megainstrumento, fator de desenvolvimento das capacidades individuais:

Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir (SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

Schneuwly parte de Bakhtin (1992) para fazer suas reflexões sobre gêneros textuais. Ele afirma que:

Os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero) (...) eles têm uma certa estrutura definida por sua função” (SCHNEUWLY, op. cit.; p. 26).

Isto permite dizer que há a adaptação do gênero à situação concreta de produção. O autor ainda discute a divisão bakhtiniana dos gêneros em primário (ou de primeira ordem) e secundário (ou de segunda ordem).

Os gêneros de primeira ordem são aqueles que são produtos de uma comunicação verbal espontânea. Este tipo de caracterização está para os gêneros orais, que são controlados diretamente pela situação. O autor aponta as seguintes dimensões para os gêneros de primeira ordem:

- Troca, interação, controle mutuo da situação;
- Funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade;
- Nenhum ou pouco controle metalingüístico da ação lingüística em curso (SCHNEUWLY, 2004, p 29).

Já os gêneros de segunda ordem são aqueles que não são controlados pela situação de produção, mas nem por isso são descontextualizados. Dentro dessa categoria estão os textos escritos, porque se supõe mais complexa e relativamente mais evoluída. Em suas particularidades, o autor aponta:

- Modos diversificados de referência a um contexto lingüístico criado: esses gêneros criam contextos lingüísticos e passam a se referir a eles a partir de mecanismos diversos de referenciação;
- Modos de desdobramentos de gênero: a autonomia do gênero em relação ao seu contexto imediato faz com que esse aparelho lingüístico se enriqueça e se torne complexo, fazendo com esse gênero se desdobre em outros.
- Gestão eficaz de gêneros secundários pressupõe a existência e construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais na imediatez (SCHNEUWLY, 2004, p. 31).

O autor ainda faz uma consideração sobre essa divisão: os gêneros de segunda ordem não fazem desconsiderar dos gêneros de primeira ordem. Não os anula nem os substitui. Mesmo sendo fruto do primeiro, esse novo sistema (gênero secundário) apóia-se completamente no outro, e ao fazer isso, transforma-o profundamente.

Para Marcuschi (2002, p. 19), o gênero aparece como uma forma de ordenar e estabilizar as atividades comunicativas, mas que não são estanques e enrijecedores da ação criativa:

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, op. cit).

Para o autor, os gêneros se definem mais pelo caráter comunicativo, social e cognitivo do que por características lingüísticas e/ou estruturais, ou seja, a identificação do gênero se dá por sua atuação numa determinada esfera de atividade.

Como dependem de fatores externos, os gêneros acabam se diversificando dada a sua flexibilidade e dinamicidade. O autor mostra ainda que os avanços tecnológicos na área da comunicação como a internet, os chats, e os e-mails foram fatores que propiciaram a diversificação de gêneros - principalmente escritos - nesse último século. No entanto o autor atribui que esses “gêneros emergentes” (p. 21) não são, de todo, novidades. Marcuschi percebe a ancoragem dos novos gêneros a gêneros pré-existentes, em que há a assimilação de um gênero por outro, que não eliminaria o gênero assimilado, nem o novo gênero seria um simulacro das funções sócio-comunicativas daquele. Em algum ponto se percebeu a necessidade de se “re-elaborar” o gênero ao qual deu origem aos emergentes. Mas, ao mesmo tempo, essas novas “ramificações” passaram a atender a novas esferas da atividade humana, como também passaram a ter outro meio de divulgação ou suporte. Marcuschi (op.cit., p. 21) afirma que esses novos gêneros possuem uma

relação bastante próxima com a oralidade, de tal modo que as teses dicotômicas entre oralidade e escrita sucumbem à existência dos gêneros ligados à modernidade.

O gênero, então, como parte integrante da sociedade, permeia as atividades dos diversos grupos sociais e suas formas de lidar com escrita e oralidade, diversificando e ampliando-as.

## **I. 2. GÊNERO E LETRAMENTO**

Mostraremos aqui uma ligação entre o gênero e o letramento, de forma diretamente proporcional (Dionísio, 2005; Marcuschi, 2002, 2005 entre outros), ou seja, quanto mais expostas forem as crianças ou os alunos à diversidade de textos - e conseqüentemente, de gêneros, - maior será o nível de letramento destes.

Dionísio (2005, p 158) verifica a amplitude do termo letramento (visual, científico, midiático, etc.), destacando que para cada área de conhecimento existe uma espécie de letramento, e este termo, muito mais que o manuseio aplicado da escrita e da leitura, seria o manuseio de múltiplas fontes de linguagem, o que ela denomina de multimodalidade. A autora pressupõe que todos os gêneros são multimodais porque envolvem aspectos outros que não só palavras. Nos textos orais, há todo um ritmo gestual e prosódico que servem para significar o texto, assim como textos escritos comumente recorrem a imagens, legendas e gráficos.

Em outro trabalho, Marcuschi (2005) afirma que se torna importante que a escola trabalhe com uma gama de gêneros em sala, para atender as necessidades dos alunos que têm pouco acesso à diversidade textual. O autor afirma que, em muitos casos, os gêneros que pertencem ao meio de circulação desses alunos se limitam a algumas dezenas e que são estruturalmente menos complexos (como contas, listas de compras, etc.).

Apoiamos essa configuração de concepção e de trabalho com os gêneros porque mostram um caminho para o trabalho de sala de aula, pertinente com o que é exigido do aluno no contexto extra-escolar, mesmo que não haja garantias da completa eficácia de sua utilização, uma vez que isso

depende das experiências individuais, que deveriam ser consideradas pela escola.

Alguns estudos (Kleiman, 2006; Rojo, 2003; Soares, 2004; Antunes, 2003; entre outros) apresentam a perspectiva mecanicista de trabalho com escrita e leitura como sendo a que vigora nas salas de aula do Ensino Fundamental.

Esses autores mostram-se preocupados com esse tipo de concepção associada à alfabetização: aceitar a alfabetização como apreensão da tecnologia de escrita não dá conta da aplicação dessa escrita, visto que a criança, mesmo antes de freqüentar a escola, já observa sua utilização por estar inserida numa sociedade que faz uso desses mecanismos para atender às suas necessidades comunicativas.

A essas práticas, Soares (op. cit) denomina de letramento, o que significa fazer uso dos mecanismos de leitura e de escrita de modo apropriado, “sendo estado ou condição que o indivíduo passa a ter, sob o impacto das mudanças ocasionadas pela ação de se tornar alfabetizado” (SOARES, 1998). Ainda afirma também que os indivíduos não alfabetizados podem ser letrados, desde que convivam em situações de uso de escrita e leitura. As crianças pequenas ilustram isso, pois entram no mundo do letramento por estarem constantemente expostas a situações propícias.

Kleiman (1995) reitera essa definição e, apoiada nos estudos de Scribner e Cole, conceitua o letramento como

um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995 p. 19).

A perspectiva do letramento se coloca então como ponto importante nas décadas de 1980 e 1990. Na área pedagógica, o letramento passa a ganhar

maior destaque e a ser mais priorizado do que a alfabetização. Soares (2004, p. 08) afirma que houve, nesse tempo “uma inadequada e inconveniente junção desses dois processos” e que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização ou até mesmo sua “desinvenção”:

Porque alfabetização e letramento são conceitos freqüentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 1998 p. 90)

A autora vê no apagamento da alfabetização um dos fatores mais relevantes para a atual modalidade de fracasso escolar revelado em avaliações externas à escola<sup>1</sup>: “altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não-alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização” (SOARES, 2004 p. 09).

Soares afirma que essa prioridade do letramento ocorreu como forma de reação ao modelo mecanicista de leitura (decodificação) e escrita (codificação) que estava atrelado ao processo de alfabetização. Entre outros equívocos apontados pela autora, o falso pressuposto de que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais a criança se alfabetiza. “Privilegia-se a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se a faceta lingüística – fonética e fonológica.” (SOARES, op. cit, p. 11).

O conhecimento do código grafofônico e do domínio dos processos de codificação e decodificação são etapas fundamentais e indispensáveis, dado o caráter arbitrário do sistema alfabético e do sistema ortográfico:

---

<sup>1</sup> SAEB ( Sistema de Nacional de Avaliação da Educação Básica) e ENEM (Exame nacional do Ensino Médio) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

É preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino (...) (SOARES, op. cit. p. 15).

O que a autora propõe é a “reinvenção” da alfabetização, em que a participação das experiências com a leitura e escrita, e o conhecimento de diversos gêneros e tipos de material escrito sejam considerados.

A percepção da compreensão errônea com relação a esses dois conceitos no processo de ensino - aprendizagem já se reflete nos documentos de formação continuada atualmente administrados<sup>2</sup>. Esses programas adotam uma concepção de ensino de língua que “valoriza o uso em diferentes situações e contextos sociais, com sua diversidade de funções e variedades de estilos e modos de falar.” (BATISTA, 2006 p. 09).

Outra crítica que esses documentos fazem diz respeito às leituras equivocadas quando se fala em alfabetização e letramento:

Algumas interpretações equivocadas do construtivismo têm recusado a apresentação de informações relevantes ao avanço dos alunos, como se todos os conhecimentos pertinentes à apropriação da língua escrita pudessem ser construídos pelos próprios alunos, sem a contribuição e orientação de um adulto mais experiente. Mais um problema (...) tem sido a defesa unilateral de interesses e hipóteses da criança, o que acaba limitando a ação pedagógica ao nível dos conhecimentos prévios dos alunos. Essa limitação gera fracassos, porque compromete a proposição e avaliação de capacidades progressivas (BATISTA, 2006 p. 12).

Percebemos nesses programas uma tendência a tomar esses processos de forma unificada e interdependente, em que o trabalho escolar seja pautado por capacidades que envolvem tanto a compreensão e valorização da cultura

---

<sup>2</sup> Referimo-nos aqui ao PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.



escrita, a compreensão do sistema de escrita, a leitura e produção de textos e também o desenvolvimento da oralidade.

A discussão que se apresenta com a entrada das noções de letramento e de gênero textual dos programas e currículos faz pensar sobre o posicionamento da escola dentro dessas teorias. Afinal, qual o papel da escola diante dessas modificações? O que deve ser levado para escola e o que a escola deve explorar no trabalho com a linguagem escrita?

Para Rojo (2001, p. 65), a escola é o lugar enunciativo privilegiado para colocar em circulação as modalidades orais e escrita dos discursos. Em seu questionamento sobre letramento e/ou escolarização ou letramento escolar (ROJO, 2001) chega à seguinte conclusão:

Escola é letramento e dele decorre, quer suas práticas sejam orais ou escritas; quer haja ou não texto escrito sendo utilizado na sala de aula. Logo, só é admitida a forma composicional adjetiva: “letramento escolar” (ROJO: op.cit, pp. 70-71, grifo da autora).

A autora percebe a escola como instituição que, como tal, produz seus próprios enunciados para atender às necessidades dessa esfera de atividade (Bakhtin, 1992). Mas observa que a escrita nesse ambiente, diferentemente às outras esferas, “parece sempre igual a si mesmo”, dado os trabalhos de memorização, localização e cópia ainda praticados pelos alunos.

Em outro trabalho, Rojo (2000) distingue dois modelos de letramento, partindo dos estudos de Ângela Kleiman (1995). O primeiro é denominado modelo autônomo, que percebe uma forma de letramento e dela a capacidade posterior das realizações sociais e pessoais (tecnologia, progresso e mobilidade social). Já o segundo, o modelo ideológico, percebe que há práticas de letramento e essas são social e culturalmente determinadas, “assumem significados e funcionamentos específicos de contextos, instituições e esferas sociais onde têm lugar” (ROJO, 2000).

Apesar dessa distinção proposta, o que parece claro nas proposições de Rojo (op.cit.) é que não se pode falar na dicotomia letramento/ escolarização, pois:

- a) a construção do saber escolar (“científico”), no nível da linguagem e do discurso, traduz-se sempre por eventos de letramento, quer textos escritos estejam presentes empiricamente ou não e quer a interação se dê oralmente ou por escrito; e
- b) os limites que o letramento escolar apresenta – seja para a construção dos conhecimentos escolares, seja para a construção do próprio letramento – devem-se menos aos discursos letrados postos em circulação em sala de aula e mais à maneira com que esta circulação discursiva se dá; ou seja, talvez o problema esteja não nos objetos letrados em circulação e nas capacidades correlatas envolvidas, mas *nos modos (monovocais, monolingües, monologais e autoritários) como estes objetos são colocados em circulação* (ROJO, 2000. - grifo nosso)

A autora ainda ressalta a importância de reconhecer na escola uma história de letramento bastante longa e de cultura da escrita. O que parece ser o problema para ela relaciona-se mais a questões didáticas que teóricas, quando ressalta a postura centralizadora do professor em sala de aula, em que o professor opta pela contextualização - unilateral - da aprendizagem, sem considerar os conhecimentos prévios de seus alunos.

E quando se fala em letramento escolar, a que termos se limita? Responder a essa questão foi um dos propósitos de Rojo (op.cit). Ao determinar a escola como espaço de atividades sociais específicas, é esperado que desenvolva práticas específicas para lidar com a linguagem. Como mostra Signorini (1995 apud ROJO, 2000), “letramento escolar tem subprodutos específicos (monologização, controle, imposição, inflexibilidade comunicativa) que o letramento em outras esferas comunicativas talvez não apresente ou apresente em maior grau”.

O letramento escolar então se faz presente em qualquer atividade que envolva a linguagem dentro da escola,

caso tenhamos ou não um texto escrito empírico em sala de aula; caso se trate ou não de leitura ou produção de textos escritos; mesmo caso apenas tenhamos um questionário oral (...) que se desenrola ao longo da aula; sempre se tratarão de

eventos de letramento, muitíssimos deles viabilizados oralmente. (ROJO, 2000).

Isso significa que não só o ensino de língua deve ser priorizado quando se fala em letramento. Até porque o letramento ressignifica aquilo que é aprendido, ganhando uma nova dimensão e definição. O letramento passa a ser o trabalho realizado pelo professor, de modo a contextualizar a aprendizagem, e essa mediação é realizada pela linguagem, em suas múltiplas formas de realização - através do gênero textual.

### **I. 2.1. Gêneros Escolarizados e o Processo de Aquisição de Escrita**

Nos documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa, percebemos a influência de teorias sociointeracionistas e enunciativo-discursivas que modificaram a forma de tratamento dado à linguagem (JURADO & ROJO, 2006 p. 38). A discussão que permanece ainda com relação a essa nova concepção - que adota como elemento de análise o texto como unidade de ensino e o gênero como objeto de ensino – tem a ver com a forma de escolarização desses gêneros.

A problemática reside na categorização das produções escolares, uma vez que “ensinar” gêneros os desvincula de sua situação concreta de realização, tornando-se um gênero institucionalizado.

Antunes (2003, pp. 25-27) afirma que, embora os documentos oficiais regulamentem as novas práticas para o ensino de língua materna, ainda é possível verificar o ensino de leitura e escrita desvinculada de contextos e com ausência de interlocutor(es). Em suas constatações menos positivas, a autora verifica a ocorrência de atividades com a escrita em que sua aquisição não considera a interferência decisiva do sujeito aprendiz, uma prática de escrita mecânica e periférica, centrada nas habilidades motoras, além de ser

inexpressiva e artificial, se apresenta sem função, autoria ou valor intencional, muitas vezes improvisada, em que o mais importante é a tarefa de realizá-la.

Parte desse tipo de trabalho se dá pelo desconhecimento pelo professor das teorias de permeiam os documentos oficiais de orientação para o trabalho em sala de aula. Barbosa (2002 apud Guedes, 2004) afirma que os professores de língua portuguesa da rede pública desconhecem as teorias que estão por trás da organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), daí a necessidade de programas de formação continuada situarem e reforçarem essas bases.

Nesta parte do nosso trabalho, exporemos as conseqüências do trabalho com o gênero em sala de aula, como, por exemplo, a escolha em privilegiar certos gêneros, apoiadas em compreensões errôneas sobre letramento e a inserção das vivências extra-escolares do aluno no âmbito da instituição. Além disso, muito se discute sobre a pertinência do trabalho com gêneros fora de sua situação comunicativa e sua conseqüente escolarização.

Na abordagem dada por Schneuwly & Dolz (2004), como já dissemos, o gênero atua como “*megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”. Neste caso, há um desdobramento do gênero que além de ser um instrumento para a comunicação passa a ser objeto do ensino–aprendizagem, e com isso afirma que “toda introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem” (SCHNEUWLY & DOLZ, op.cit, p.82). Como desdobramentos disso, os autores enxergam três saídas para o trabalho com os gêneros em sala de aula:

I – O desaparecimento da comunicação: não ocorre a relação do gênero e de sua função comunicativa. São produzidos dentro da escola como instrumentos de avaliação da capacidade de escrita dos aprendizes, *são puras formas lingüísticas numa abordagem puramente representacional*.

II - A escola como lugar específico da comunicação: são trabalhados os gêneros que circulam na escola, como resultado do funcionamento da comunicação escolar. Um ponto negativo disso é que não são

considerados nessa forma de utilização os gêneros externos ao meio escolar.

III - Negação da escola como lugar específico: Os gêneros que funcionam nas práticas de linguagem entram como tais na escola como uma espécie de continuidade do mundo exterior. Tal concepção visa ao domínio das exigências comunicativas para o gênero. Seu ponto fraco está na descontextualização do uso do gênero.

Apesar das abordagens, Schneuwly e Dolz deixam entrever que o gênero, em qualquer das abordagens “não tem mais o mesmo sentido, ele é (...) gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 81).

Apesar dessas considerações, a escola não pode desistir do trabalho com o gênero, por ser um lugar privilegiado e canonizado como o acesso da criança ao “mundo das letras”. Mas nem por isso seu trabalho deve ser voltado para gêneros ou tipologias também canonizadas, como os gêneros que apresentam a predominância da tipologia narrativa - pois seria restringir, acima de tudo, o desenvolvimento da linguagem da criança.

### **I.2.2 O gênero privilegiado pela escola**

Pesquisas recentes apontam para a importância que determinados gêneros textuais exercem nos processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem (DIONÍSIO, 2003; ROJO, 2003, 2001; KLEIMAN, 2006; GUIMARÃES 2006 entre outros).

Encontramos em Swales (1990 apud KLEIMAN, 2006) a afirmação de que os “gêneros privilegiados na escola são os gêneros abstratos – pré-gêneros – que correspondem a grandes categorias ou tipos, que transcendem

as redes das práticas sociais específicas”. Aponta como exemplo o “gênero narrativo” ou “narrativa”<sup>3</sup>.

Nesse sentido, o que a escola passa a privilegiar principalmente nas séries iniciais são, em especial, as histórias e os contos. Na opinião de autores como Britton (apud KATO, 1997, p.41), esses favorecem todo um aparato lúdico que estimula as produções de sentido para o aluno ao desenvolver suas atividades, pois:

Ao ouvir histórias, a criança vai construindo seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos lingüísticos (BRITTON apud KATO, 1997 p.41).

Acreditando nisso, a escola passa a privilegiar, então, um gênero que oferece uma estrutura lingüística para o trabalho escolar, recuperando também os conhecimentos prévios da criança sobre o gênero, visto que o ato de contar é historicamente constituído e transmitido.

Olson (1997) em seu estudo sobre a perspectiva histórica e cognitiva da escrita, afirma que Bruner (1986) distingue duas classes de gêneros literários que especificam dois modos distintos de pensamento: o modo narrativo e o modo paradigmático, sendo o primeiro

fundamental; porquanto nós inventamos histórias e as revisamos continuamente, na tentativa de tornar os acontecimentos, inclusive nossa própria vida, compreensíveis para nós mesmos e para os outros (BRUNER: 1986 apud OLSON, 1997 p. 150).

Pelo modo paradigmático poderiam se enquadrar os demais gêneros que não pertencem à categoria do “contar”. Temos aí uma separação entre os gêneros narrativos e os demais, mostrando destacar a importância histórica que esse adquiriu e que a escola vem tratando de consolidar.

---

<sup>3</sup> Aqui o termo *gênero narrativo* foi adotado como fora por Kleiman (2006 p 29): portador de “subconjuntos de gêneros específicos, como romances, as fabulas, os relatos os contos populares”.

Jurado & Rojo (2006, p.40) afirmam que, para o trabalho com a linguagem seja pertinente, o “professor deve levar em consideração as esferas, os gêneros e as mídias e tecnologias, de acordo com o perfil de aluno que tem e quer formar e com as possibilidades/necessidades de ensino”. Ou seja, é preciso perceber no aluno as diversas formas de letramento que foram e que são vivenciadas por eles, uma vez que essas práticas são historicamente constitutivas do indivíduo.

Como afirma Sousa (2004, p.165) o papel da escola é de garantir, aos alunos, o trabalho com diferentes gêneros de diferentes esferas, embora isso não garanta a eficácia da interação em outros contextos discursivos. Essa preferência da escola em limitar nas primeiras séries do Ensino Fundamental o ensino específico de um gênero textual, faz entender que este é o único gênero que propiciaria este trabalho com a escrita e, muitas vezes, com base em “teses” desta natureza, a escola insiste em privilegiar esse trabalho. Resultando, assim, em produções textuais homogeneizantes tendendo à exploração de único gênero: o gênero escolar <sup>4</sup> ou a redação escolar <sup>5</sup>.

### **I.2.3 Redação ou gênero escolar?**

Muito se discute com relação ao tipo de trabalho de escrita a ser desenvolvido pela escola (KLEIMAN, 2006; MARCUSCHI, B., 2005; ROJO 2003, 2001; entre outros).

B. Marcuschi (2005) discute as abordagens dadas às atividades de produção de texto na escola – a redação – e inicialmente observa:

1) A redação, geralmente, é trabalhada para atender a uma tarefa proposta pelo professor, circunscrita ao espaço da sala de aula e que desconsidera os contextos sócio-comunicativos extra-instituição escolar; e

---

<sup>4</sup> Cf. Schneuwly (2002)

<sup>5</sup> Cf. Marcuschi, B. (1999, 2005).

2) Mesmo ao final da escolarização, é comum os aprendizes reagirem negativamente quando solicitados a desenvolver uma redação ( B. MARCUSCHI, 2005 p.139)

A autora afirma que as redações escolares se subdividem em dois grupos: redações clássicas e redações miméticas (MARCUSCHI, B., 2005; MARCUSCHI, B. & CAVALCANTE, 2005).

As redações clássicas estão vinculadas aos tipos clássicos de produção escolar. B.Marcuschi (2006, p. 62) afirma que este tipo de produto é resultante do pouco planejamento e organização do trabalho de produção textual:

O tema geralmente abarca algum evento (campanha contra a violência), alguma data comemorativa (dia das mães), alguma ocorrência na comunidade (festa da padroeira) ou simplesmente reproduz assunto tradicionais da cultura escolar (minhas férias, uma aventura, um passeio). Nesses casos, o tema (que acaba se transformando muitas vezes no próprio título do trabalho do aluno), costuma ser escrito na lousa ou indicado oralmente pelo professor, sem que seja fornecida qualquer orientação de planejamento do texto. É a redação clássica por excelência (B. MARCUSCHI, 2006, p.62)

O texto, portanto, é carente dos aspectos interativos e dialógicos, pois é feito na e para a escola, como exigência para o cumprimento de uma determinada tarefa ou como critério avaliativo.

A definição de redação mimética se aproxima do que Schneuwly & Dolz (2004) concebem sobre o trabalho com o gênero na escola: é o desdobramento do gênero de origem, portanto híbrida, sendo elaborada “à moda de um determinado gênero textual” (MARCUSCHI, B., 2006 p.65).

Ao contrário da redação clássica, a redação mimética é fruto do trabalho organizado do meio escolar pela metodologia e o planejamento no uso dos gêneros para o ensino.

A autora observa que a transposição didática dos gêneros não prioriza o estudo e a articulação deste com seu espaço originário. Observamos que a autora trata por redação todo o conjunto de produção escrita pelo aluno, mesmo que esta se dê em diferentes gêneros ou pertença ao subgrupo das



redações miméticas (mais próximas do que deve acontecer em sala de aula), o gênero se torna uma subcategoria que, no nosso entendimento, se resume a três tipologias - a narração, a descrição e a dissertação. A função sócio-comunicativa desses textos se resume ao interior da escola, especificamente ao professor.

### **I.3. IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO PELA CRIANÇA**

Com tantas possibilidades de utilização do gênero textual, o que fica evidente e é particular em cada criança é uso que esta faz da linguagem dentro do gênero. Figueira (1991) relaciona a forma como a criança lida com a linguagem escrita com a forma que esta lida com a linguagem oral, em termos de aquisição: a criança precisa lidar com sujeitos mais proficientes na língua para que a interação entre eles seja proveitosa. Assim reitera Bowerman (apud Figueira, 1991, p. 133):

“Antes de a reorganização ter lugar em algum domínio particular, as crianças podem ser capazes de produzir elementos deste domínio bastante fluentemente. Entretanto o conhecimento que as capacita para fazer isso pode, em muitos casos, ser *relativamente superficial, consistindo de regras fundamentadas e informação não integrada para tratar de diferentes espécies de palavras, padrões de sentença e situações*. Somente gradualmente as crianças começam a discernir relações e regularidades entre formas lingüísticas que não tinham sido previamente conhecidas como relacionadas e a integrar estas formas em sistemas mais abstratos, padronizados” (Bowerman, 1982 apud Figueira, 1991, p.133, grifo nosso).

Portanto, a criança vai gradualmente sendo mais proficiente, pois não podemos deixar de considerar que a criança não é indivíduo passivo nessa interação, e trata de elaborar suas hipóteses, e testá-las, e a escola é o lugar em que a criança as experimenta. O que surge dessa experimentação é

definido por Street (1984 apud Signorini, 2001) como uma hibridização, um imbrincamento, conjugação ou “mixagem” em que:

As produções de não ou pouco escolarizados, em suas tentativas de inserção em práticas institucionais letradas, são geralmente percebidas como cópias imperfeitas ou precárias de um dado modelo, quando não simulacros do que deveriam/pretendiam ser. Dificilmente são percebidas como objetos mistos, no sentido de híbridos ou heterogeneamente constituídos (...) (Signorini, 2001 pp. 98-99).

Acreditamos que essa afirmação – utilizada por ela para se referir às produções de indivíduos cuja escolaridade se reduz a poucos anos ou nenhum - se estende para os alunos em processo de aquisição de escrita. Signorini (*op.cit.*), utilizando a definição de “mixagem”, agrupa nessa categoria os imbrincamentos da modalidade oral sobre a escrita, como também de códigos gráfico-visuais, gêneros discursivos e modelos textuais (SIGNORINI, 2001 p. 99).

Consideramos que os critérios que são selecionados na hora da produção textual escrita são individuais: a criança, diante de sua necessidade querer dizer, faz as escolhas lingüísticas julgadas pertinentes. Entre elas, a seleção, mesmo que inconsciente, de um gênero textual.

Bakhtin (1992) observa que, dada a característica “relativamente estável” do gênero, essas escolhas são realizadas e se reorganizam a cada instância de produção de discursos dentro de três eixos relacionados pelo autor: o eixo temático, o eixo composicional e o eixo estilístico.

Parece claro que, dentre esses três eixos, o estilo é que toma o centro nas discussões do autor, pois é ele que porta as características lingüísticas e sociais que caracterizam os gêneros. Segundo Bakhtin (*op. cit.*), o conceito de estilo se subdivide em duas categorias que são complementares: o estilo geral e o estilo individual.

O estilo geral pode ser colocado como o princípio norteador da separação dos gêneros. Nele, estão contidas características sociais e lingüísticas que caracterizam e, conseqüentemente, agrupam determinados textos. Quanto ao estilo individual, este aparece em conseqüência da produção do enunciado como ato individual podendo refletir a individualidade de quem o

produz. O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado (BAKHTIN, op.cit, p. 284).

Para o autor, a possibilidade de estilo individual não se dá em todo e qualquer gênero, nem todos dão espaço para esse posicionamento individual.

Adotaremos uma postura com relação à definição de estilo que nos parece intrínseca à sua concepção: seja individual ou geral, o estilo é uma escolha que se faz de elementos lexicais, gramaticais, sociais, etc., na junção entre “forma e sentido” (POSSENTI, 2001, 2006).

Possenti (2001), em seu estudo sobre o estilo, critica as correntes de estudo que conceituam o estilo apenas enquanto a presença do individual - “psicológico” ou emocional – nos enunciados. Sua crítica também atinge as vertentes que põem o estilo “para fora” da lingüística. E assim justifica:

Se é verdade que ele [o falante] não está livre das regras lingüísticas nem das sociais, também é verdade que as regras lingüísticas lhe permitem espaços e as regras sociais lhe permitem pelo menos aspirações, representações e, mesmo, rupturas de regras, lugares onde a subjetividade se manifesta como não necessariamente assujeitada, mas sim ativa(...) então parecerá que correto afirmar com Goethe (apud Starobinski, 1970) que “o estilo não é (...) nem o particular puro, nem o universal, mas o particular em instância de universalização e o universal que se despe para remeter a uma liberdade” (POSSENTI, 2001, p. 274)

Para o autor, estilo é a manifestação da subjetividade, e posiciona-se a favor de que o conceito de estilo deva envolver o falante, o contexto de produção e o contexto social dessas situações, do posicionamento do falante na ordem social.

Essa concepção de estilo aparece em Ribeiro (2006). Para ela, o estilo aparece como fator essencial para a questão da subjetividade:

Trata-se de pensar a questão do estilo como exigência do discurso que, por determinações históricas, orienta o sujeito que enuncia a jogar com antecipações em relação às expectativas do outro, produzindo uma diferença que emerge como traços de singularidade. Dadas as condições de produção, o sujeito manipula o material lingüístico adequado em meio à heterogeneidade de recursos expressivos disponíveis. (RIBEIRO, 2006)

Possenti (2001) afirma que a partir do momento que usamos a linguagem, mostramos nossa subjetividade<sup>6</sup>:

Na verdade tudo que sai da boca do homem tem sua marca. [...] O simples fato de falar [...], por exigir a escolha de certos recursos expressivos, o que exclui outros, e por instaurar certas relações entre locutor e interlocutor [...], já indica a presença da subjetividade na linguagem. Esta subjetividade, o locutor pode fazê-la ressaltar ou apagar-se, segundo submeta mais ou menos fortemente às expectativas institucionais (POSSENTI, op.cit, p. 73).

O autor não deixa de mostrar que a subjetividade está de certo modo submetida às pressões institucionais. No período de aprendizagem da escrita, ela está principalmente submetida à instituição escolar. A escola é, ao mesmo tempo, o lugar onde a criança deveria se posicionar como locutor, e o lugar da repressão à subjetividade em prol de um ensino instrumental de língua. É de se esperar que a criança, atenta a sua necessidade de expressar-se, de exteriorizar sua capacidade e criatividade, foge dos modelos impostos pela escola durante o processo de escolarização. Nesse momento, a criança passa a mostrar sua subjetividade, sua capacidade de ser autor do que produz. Passa a elaborar e reelaborar o que escreve, tentando encontrar ou criar uma identidade para os seus textos.

Entraremos no quadro teórico proposto por autores como Abaurre (1994), Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (1997). Esses estudos se voltam para acompanhar o processo de apreensão da escrita por crianças, de modo longitudinal, em que são observados os aspectos peculiares que aparecem nas primeiras produções. Esses trabalhos focalizam a formação subjetiva da criança, a partir do enfoque na refacção, reelaboração<sup>7</sup>, identidade e estilo como indícios da reflexão e da construção discursiva da criança.

---

<sup>6</sup> Subjetividade aqui é tomada como a possibilidade de um indivíduo em ser sujeito de seu dizer.

<sup>7</sup> Tomaremos aqui a reelaboração e a refacção como aspectos diferentes: a reelaboração se dá quando há alguma espécie de conflito de significados. A criança opta por uma palavra e em seguida usa outra, deixando perceber essa hesitação. Como refacção, temos o momento de conflito ortográfico, em que a criança hesita na grafia de uma palavra.

Como bem observa Abaurre (1994), a refacção serve como meio pelo qual a criança se constitui como sujeito e autor de suas produções:

Esses sinais concretos de trabalhos com texto apontam indiretamente para o fato de que o autor move-se, nesses momentos, no interior do espaço dialógico onde já se anuncia a alternância de papéis de escritor/leitor. As marcas de reelaboração indiciam, assim, a construção que faz o autor - ao colocar-se no lugar de leitor de sua escrita e ao reelaborá-la - dos seus virtuais leitores / interlocutores (ABAURRE, 1994., pág. 80).

É na reelaboração que se dá a alternância escritor-leitor, uma vez que é no momento em que a criança escreve, em determinados momentos ela pára, reflete sobre o que já escreveu e modifica-o:

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 do sujeito (ABAURRE, 1997 p. 23).

As reelaborações são os espaços privilegiados para a observação dos aspectos relativos à modalidade escrita da língua, que adquirem saliência para a criança, principalmente se ela estiver na fase de alfabetização/letramento. Abaurre (1994) considera que esse reflexão ocorre muito antes da alfabetização, pois, como foi dito, a criança encontra-se constantemente exposta a situações em que se envolve em práticas sociais de leitura e escrita.

O momento de reelaboração não é apenas um momento de identidade, mas também o momento das primeiras reflexões lingüísticas sobre a linguagem na modalidade escrita.

## II. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

---

### II. 1. O PARADIGMA INDICIÁRIO E A BUSCA DE DADOS RELEVANTES

Optamos por seguir o modo de investigação proposto por Ginzburg (1989) para as ciências que lidam com fenômenos sociais, denominado paradigma indiciário.

Ginzburg (op.cit.) afirma que a tendência analítica dos indícios faz parte da história do homem, que em épocas muito remotas já fazia uso da observação detalhada da natureza para garantir sua sobrevivência. Para o autor, o conhecimento de certas ciências deveria ser baseado na atenção aos pequenos vestígios - muitas vezes sinônimos de subjetividade - e que foram renegados pelo paradigma clássico, por não serem dados quantificáveis nem tampouco generalizáveis. Para as ciências humanas, esse paradigma é relevante, pois se torna possível, “a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (GINZBURG, op. cit, p. 152).

Segundo Suassuna (2007), o paradigma indiciário é um tipo de pesquisa qualitativa que serve ao tratamento dos dados em pesquisa educacional. Citando Ginzburg (op. cit), nessa perspectiva, deve-se operar com pistas, sintomas e indícios, e não apenas com fatos explícitos. Essas pistas permitiriam captar aspectos da realidade, inatingíveis através das formas clássicas de investigação:

O que caracteriza esse saber é a possibilidade de o pesquisador, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa, não experimentável diretamente. Esse procedimento já era seguido pelos caçadores, que viviam experiências de decifração de pistas, lendo, em sinais quase imperceptíveis, uma série coerente de eventos. No seu rastro, desenvolveram-se várias disciplinas apoiadas na decifração dos mais diversos tipos de signos. Subjacente a todas elas, está o princípio de que a realidade não é transparente. (SUASSUNA, op. cit, 20)

A autora afirma que esse tipo de pesquisa põe em destaque a importância da subjetividade e da intuição do pesquisador. Ao contrário do que o paradigma clássico defender a presença da subjetividade não é obstáculo a cientificidade: a subjetividade é parte integrante da singularidade do fenômeno social (MINAYO, 2000 apud SUASSUNA, 2007).

Esse modelo de observação registra aquilo que fica de fora em pesquisas que utilizam o método galileano de análise, que se baseiam na repetição e quantificação dos dados. Observaremos, aqui, o irregular, aquilo que pode aparecer uma única vez e não se repetir, a partir do pressuposto que esses dados singulares podem ser altamente reveladores do que se busca conhecer sobre a relação sujeito e linguagem. As regulares não são desprezadas, mas o idiossincrático é revelador das hesitações, daquilo que lhe é problemático no processo de aquisição:

a teoria vai sendo construída e reconstruída no próprio processo de pesquisa, o mesmo se dando com as opções metodológicas, que vão sendo gradualmente explicadas e redefinidas. A análise ocorre paralelamente à observação, na medida em que o pesquisador seleciona aspectos que devem ser explorados e decide quais os que devem ser abandonados. Assim, as categorias analíticas podem derivar diretamente da teoria que respalda a pesquisa ou surgir do próprio conteúdo dos dados sob análise. (SUASSUNA, 2007, p. 07)

Cabe ao pesquisador lançar-se sobre os dados, a fim de esmiuçá-lo, a procura dos indícios do que se quer encontrar. Ao tratar do rigor científico desse paradigma, Ginzburg (1989) afirma que, se comparado rigor do paradigma tradicional - de quantificação e repetição dos dados -, o modelo indiciário deve ser analisado com outro tipo de critério - uma espécie de "rigor flexível" - em que não se confirmam teorias, mas se lançam novas hipóteses acerca de novas descobertas.

## II. 2. SOBRE O CORPUS DA PESQUISA

O corpus que utilizamos para as análises faz parte da história da escrita de K., uma menina de 10 anos que tem o hábito de escrever cartas e bilhetes para as pessoas mais próximas. Ela também costuma escrever os fatos importantes de sua vida em cadernos, agendas e por isso, foi presenteada com um diário - que consta no corpus e foi por nós analisado.

Quanto à natureza dos textos, contam textos produzidos na / para a escola e textos escritos de forma espontânea, como bilhetes, cartas e seu diário pessoal. Os textos datam dos anos de 2006 e 2007, período escolar que corresponde do 4º e 5º ano. Nesse período, a criança tinha 08 (oito) e 09 (nove) anos, respectivamente.

A coleta dos textos partiu da mãe da criança, que guardou os textos escolares - que não foram muitos ao longo desses anos - e os bilhetes e cartas. O diário foi cedido pela própria criança, que o preserva distante dos olhares (e leituras) da mãe. Contamos ao todo com 25 textos que serão analisados qualitativamente.

Mantemos contato com a mãe da criança para que ela pudesse datar as produções em ambiente doméstico, já que foi ela quem as coletou. O contato com a criança ocorreu algumas vezes, no qual ela comentou o fato de não mostrar ou deixar exposto seu diário. Em outro momento, em que a criança produziu um texto direcionado para a pesquisadora, houve ocorrência de interação e a reescritura do texto (conforme o exemplo 11a e 11b). Já os textos escolares estavam todos datados e tivemos acesso apenas ao produto (provas, exercícios, testes, etc.)

Ao perguntar a criança se havia mais textos do atual período escolar ou se ela teria um caderno de produção textual, a criança responde, incisivamente, que na escola dela não há esse tipo de atividade, que isso só ocorria quando estudava na rede privada. Portanto, a escola pública deixa de lado o trabalho, a prática da escrita entre as crianças em fase de aquisição.

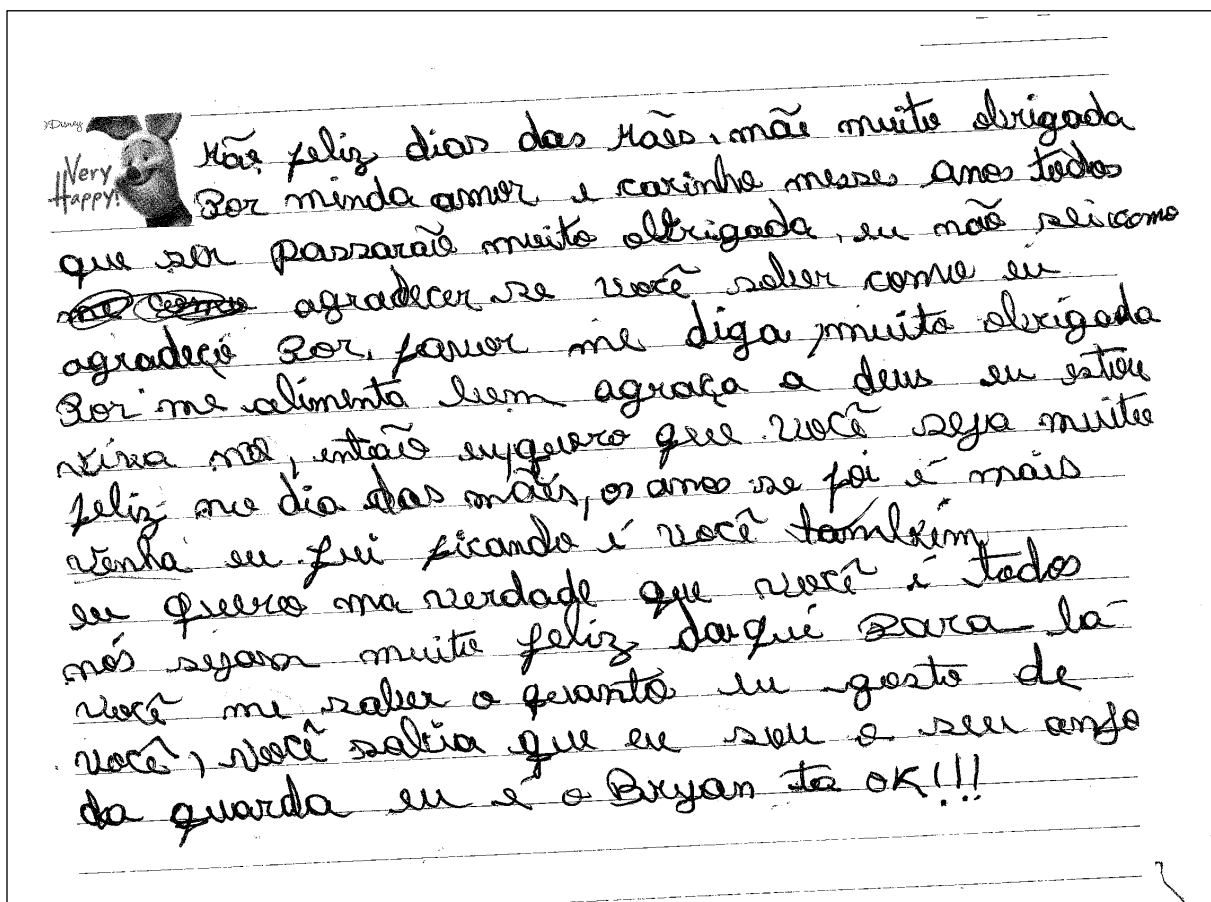


### III. ANALISANDO O CORPUS

Analizamos qualitativamente os textos destacando eventos da singularidade e expressividade, que serão tomados como indícios de autoria.

Contamos com textos solicitados pela escola, textos produzidos em casa e em diário. A disposição dos exemplos obedece à ordem cronológica de produção.

#### EXEMPLO 1 - DATA: MAIO/ 2006



Esse texto foi produzido por K. por conta do dia das mães. Tomamos o gênero como bilhete, dado o contexto de circulação (ambiente doméstico), as pessoas envolvidas (mãe e filha) e o grau de aproximação entre os sujeitos, marcado pela informalidade presente no texto.

Nesse bilhete, encontramos marcas de sua reelaboração: já na quarta linha encontramos uma rasura que mostra que houve, por parte da criança, a reconstrução do texto em prol da compreensão. Para Abaurre (1997), não se pode precisar em que momento essas re-opções ocorreram, se observamos apenas o produto final, mas, ao que nos parece, a criança não tinha formulado anteriormente o que escrever nesse bilhete, e provavelmente o tenha feito “de uma vez só”, sem rascunhá-lo antes.

De fato, há outros vestígios que nos fazem pensar nessa possibilidade. Na sétima linha, parece que a criança pretendia dar continuidade à expressão “*graças a deus estou viva*”, pois aparece o que acreditamos ser a preposição “*no*”, bastante rasurada. E também na antepenúltima linha, encontramos o pronome “*me*” descontextualizado, resquícios de uma possibilidade que poderia ter sido adotada pela criança.

Percebemos a oscilação na escrita da palavra obrigada, que na terceira linha aparece com a marca da escrita de um possível *l*, entre após a vogal inicial e que é redesenhado pela criança.

A primeira linha traz um plural não muito convencional e que posteriormente se repete nas escritas de K.: feliz dias das mães. Historicamente esse plural não existe, pois temos apenas uma data específica para essa comemoração. Mas que passa despercebida pela menina.

Notamos que K. oscila na construção de palavras começas com nasais. Sua preferência é pela nasal m quando ortograficamente seria n. Pensamos que isso se dá em ocorrência da percepção em que essas duas letras teriam o mesmo som e, possivelmente se confundiriam na escrita.

**EXEMPLO 2 - DATA: 19/06/2006**

5. Escreva um texto sobre a sua cidade.

Minha Cidade

Minha cidade é legal, gosto muito, tenho  
muitos amigos lá na minha rua tem um  
campo e hospital etc.

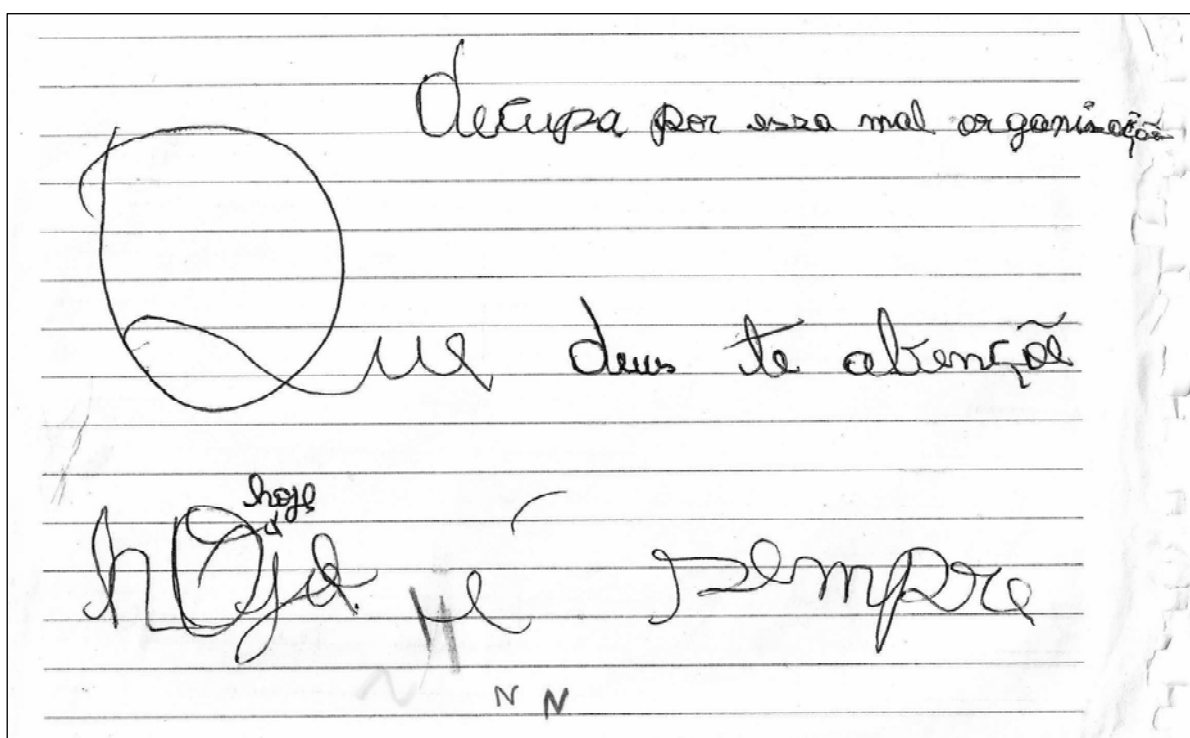
Essa produção de texto foi solicitada pela professora na prova de geografia. Essa atividade pretende, a princípio, explorar o conhecimento da criança a respeito da cidade em que vive.

Observamos que pelas marcações da professora (I, de incorreto ou incompleto e o ponto de interrogação) que essa avaliação não considera o conhecimento de mundo ou o grau de letramento da criança, pois podemos notar que o conhecimento em relação à cidade em que vive se restringe à rua em que mora. Não é de se esperar que uma criança, cuja autonomia é reduzida, detenha um conhecimento extenso sobre locais, ruas, paisagens de sua cidade como um todo. Com o ponto de interrogação, a professora parece que não compreendeu a dimensão da resposta dessa criança e parece exigir dela mais do que ela pode conhecer sobre a cidade. Além disso, a professora não nomeia o gênero para que eles possam produzir seu texto, reforçando ainda mais a descontextualização da atividade.

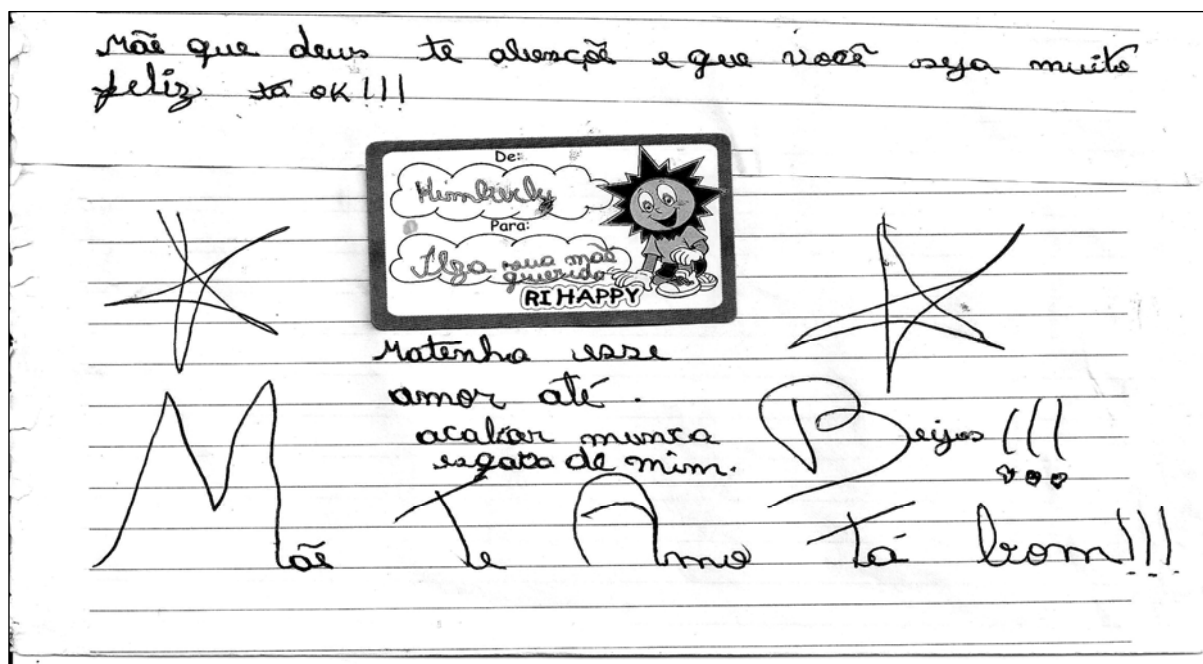
Isso mostra que a escola não considera - ou considera pouco - os saberes que a criança traz para escola, em prol de um saber descontextualizado, nada significativo para a criança.

### EXEMPLO 3 - DATA: SETEMBRO/2006

#### Exemplo A



#### Exemplo B



Os exemplos acima são frente e verso de um mesmo envelope, improvisado por K., para pôr uma de suas cartas destinadas à mãe por ocasião de seu aniversário.

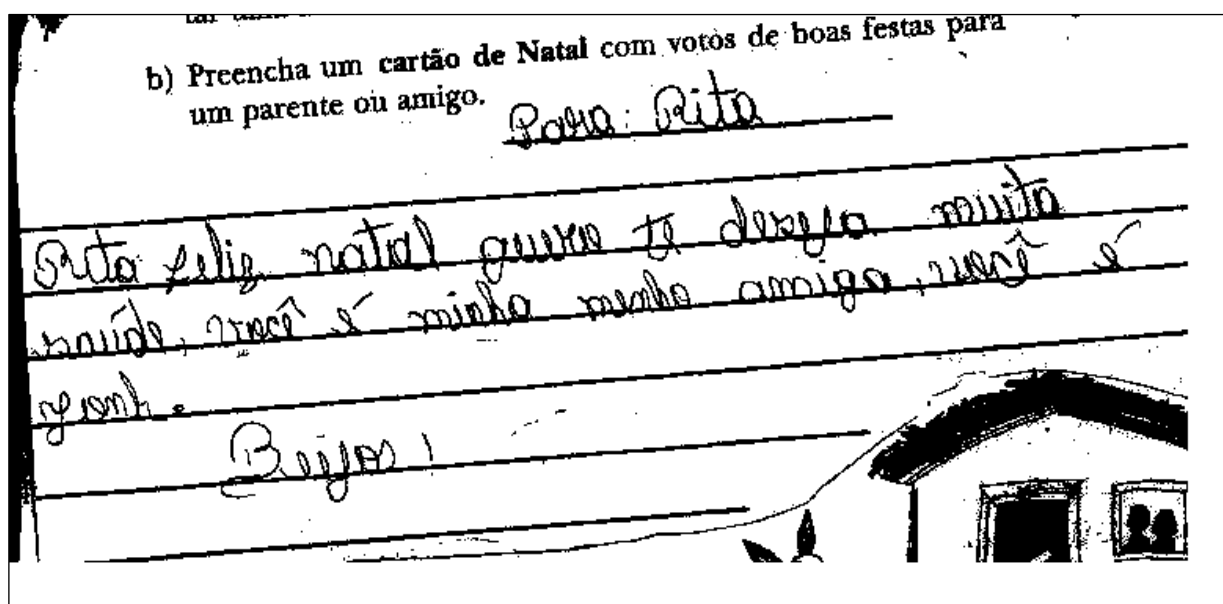
Vemos que no meio de tantas irregularidades, a atenção da criança se volta para poucas palavras. Pelo ato de refacção, percebemos que essas palavras adquiriram saliência para a criança, pois constituem momentos importantes de seu dizer.

Em A, o alvo é a palavra *hoje*, grafada inicialmente como “*hojo*”. Acreditamos que a ocorrência da segunda letra *o* se dá por uma questão de projeção de sua vontade de correção, relacionada à escrita da vogal da sílaba anterior: percebendo que poderia ser incompreendida, ela volta depois e reescreve a palavra sem riscar a anterior, deixando à vista sua primeira tentativa.

Já em B, a ênfase se volta para a palavra “*esqasa*”. Abaurre (1997) trata esses tipos de reelaboração como sendo resultado do “clímax” do que se quer dizer: sendo essa a parte mais importante de sua mensagem, não pode haver incoerências, mal-entendidos e é o momento para o qual a criança volta sua atenção.

Ainda em B, encontramos no lacre da carta (no quadrado ao centro com o desenho) a nomeação do destinatário e do remetente. Nesse momento há o distanciamento da escrita de K., pois ela passa a se tratar em terceira pessoa ao usar a expressão “sua mãe querida” (sua = de K.).

#### EXEMPLO 4 - DATA: 12/12/2006



Nesse texto, a criança teve a opção de produzir dois tipos de texto: a primeira, sobre o Dia de Natal e o que ele representaria, e a segunda, a produção de um cartão de Natal para um amigo ou familiar.

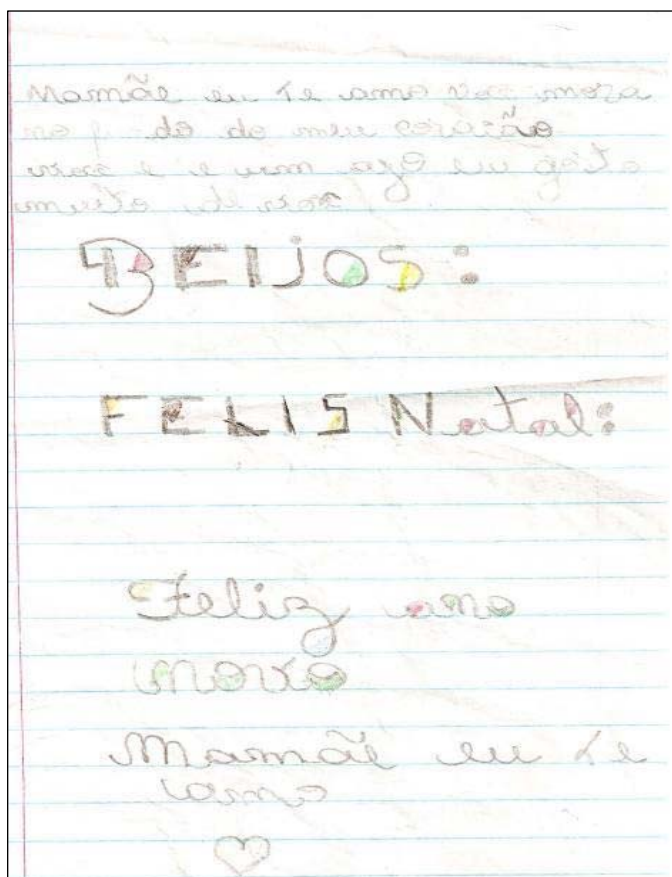
A nosso ver, a primeira proposta da professora é incoerente, pois ela apenas dá um tema para os alunos, não sendo mais que seu produto redações miméticas (B. Marcuschi, 2005), reprodução de uma modelo que não produz sentido algum. Na segunda proposta, há a iniciativa do trabalho com o gênero cartão, mas que não atende de todo a configuração desse gênero. Como tal, precisa da circulação social para se caracterizar como tal, ao propor isso de modo isolado, o gênero se escolariza como afirma Soares (2002), de forma negativa. Para a autora, se o gênero é trabalhado pela escola, ele é escolarizado. Mas ela acredita que há a escolarização positiva (em que o

trabalho da escrita e com o gênero favorece a criatividade, expressividade da criança e o domínio do gênero) e a escolarização negativa (como ocorre com o exemplo citado, em que a proposta de uso do gênero não o caracteriza como tal, passando a ser mais um produto mimético).

As marcas de estilo e autoria permanecem presentes como na reelaboração na afirmação da segunda linha “você é minha menho amiga” para “você é *John*”, omitindo os termos “são meus melhores amigos”. Da forma como aparece, ficam claras as intenções de K. em afirma que tanto um como o outro são seus melhores amigos, mas o recurso usado pela criança parece nos mostrar que o destaque se dá em favor de Rita.

Outra marca característica da criança é o fechamento de seus textos com palavras que costumeiramente usamos na presença dos interlocutores na oralidade, ou quando temos certa proximidade com o receptor dos textos escritos, e aqui nesse texto, o uso da palavra “*Beijos*”, tão característico nos textos dessa criança.

#### EXEMPLO 5 - DATA: DEZEMBRO/2006



Mamãe eu Te amo você  
mora no fundo do meu  
coração você é e um ajo eu  
gosto muito de você

BEIJOS:  
FELIS Natal :

Feliz ano novo  
Mamãe eu Te amo

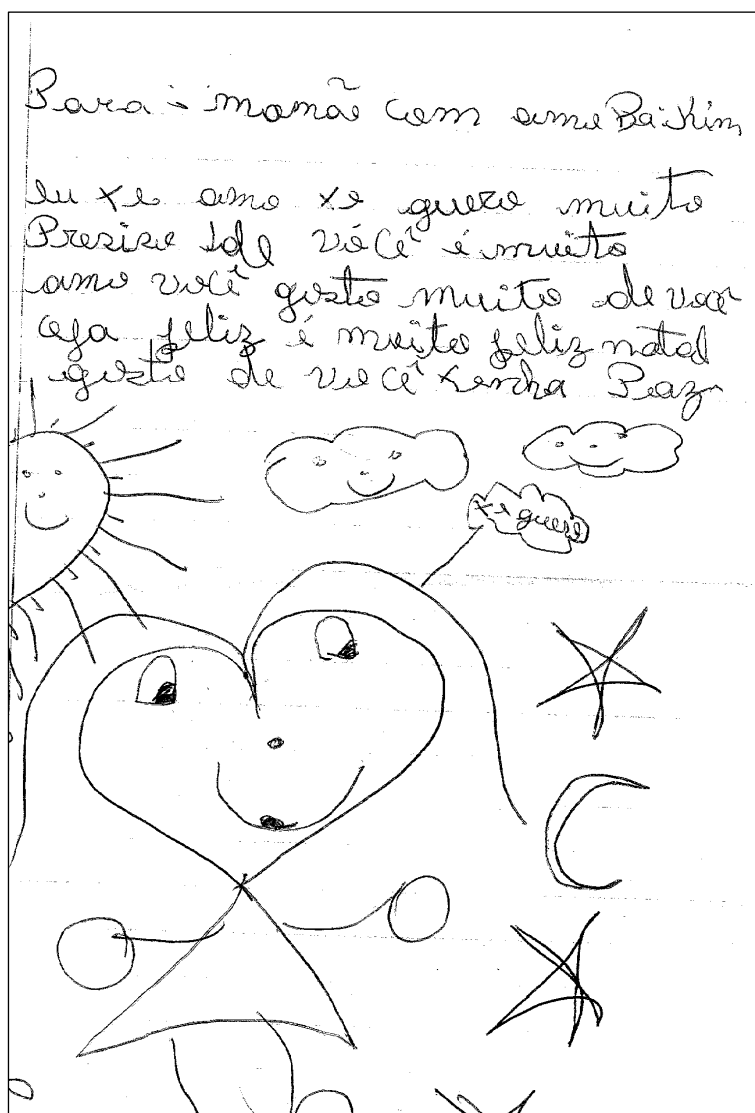
Esse é um bilhete da criança para sua mãe, escrito no período das festas natalinas em 2006. A criança usa outras palavras e recursos gráficos (uso de letras maiores e coloridas).

Quando se fala em marcas de estilo dessa criança, notamos que ela se vale não só de palavras, mas de elementos extralingüísticos como os desenhos para realçar sua produção e tornar seus textos bem característicos.

É nesse momento que nos parece saliente a oscilação da escrita da palavra feliz. Na primeira ocorrência, a palavra tem a terminação s, que não corresponde à regra ortográfica. Na segunda ocorrência da palavra, logo abaixo da outra, está escrita com a terminação z. Esse momento de conflito da regra ortográfica parece se resolver e no bilhete seguinte, na mesma época, a mesma expressão (*felis natal*) aparece grafado de modo mais “apropriado”.

**EXEMPLO 6 - DATA: DEZEMBRO/ 2006**





Esse é um bilhete produzido na mesma época do exemplo anterior, e há a preocupação da criança em diferenciar esse texto do anterior. Nesse, a criança lança mão de outros recursos como o desenho, deixando seu texto multimodal<sup>8</sup>.

Entre os desenhos que aparecem, está sua própria caricatura, que retoma e reforça parte do texto que ela escreveu (*Te quero*).

A criança utiliza a expressão “é *muito*” para ressaltar a intensidade. Como não notamos esse recurso em nenhum outro exemplo, percebemos o

<sup>8</sup> Esta dissertação não tem como foco especificamente a multimodalidade, mas reconhecemos sua presença como mais um elemento nas produções textuais.

momento de utilização d aquisição lexical. Notamos ainda uma característica muito particular de K: o conectivo “e” sempre aparece acentuado graficamente pela criança.

### EXEMPLO 7 - DATA: ABRIL/2007

**Prova de Português** 8,1

Redação:

1ª) Imagine que todas as árvores das florestas brasileiras foram derrubadas pra fabricar papel. E que ninguém recicla os papéis utilizados. Escreva uma história contando com seria essa grave situação. Dê um título ao seu texto.

*Ter alguém aqui*

Esse lugar vai ficar muito feio sem as árvores e flores. Eu vou planta mais árvores e flores para que ter alguém aqui Para mi ajudar? Eu vou precurar alguém! ter alguém aqui? Ei você vai me ajuda a planta mais árvores e flores para aqui ficar mas bonito, Vamos lá, você comcodar com mingo? sim,(!) então vamos lá, vamos cantar também? Então já que você insite Vamos lá? Borra? Podemos ir? Podemos então o que você está esperado

*Cuide Bem da natureza?*

~~Seu texto não está totalmente de acordo com que foi pedido!~~

2ª) Leias as frases com atenção e classifique-as em afirmativa, interrogativo, negativa ou

#### Ter alguém aqui

Esse lugar vai ficar muito feio se as árvores  
e flores. Eu vou plantar mais árvores e flores  
para que ter alguém aqui Para me ajudar (?)  
vou procurar alguém! ter alguém aqui? Ei  
você vai me ajudar a plantar mais árvores  
e flores para aqui ficar mas bonito, Vamos  
lá, você concordar com mim? sim,(!) então vamos  
lá, vamos cantar também? Então já que você  
insiste Vamos lá? Borra? Podemos ir? Podemos  
então o que você está esperando

Cuide Bem da Natureza (?)

Aqui temos mais um exemplo extraído das redações produzidas como forma de avaliação. A proposta da professora era para que o aluno criasse um texto sobre como seria a grave situação das florestas brasileiras que foram devastadas para a fabricação de papel.

O texto produzido por K. faz menção sobre como seria esse lugar após a devastação. Posteriormente, o texto toma outro rumo, e também toma outras vozes. Passa por ele, a voz de outra pessoa disposta a ajudá-la a mudar a situação descrita na atividade (por exemplo, nas linhas 7, 8 e 9). Essas vozes respondem às interrogações da criança e não aparecem marcadas graficamente pela criança (com o uso de travessões, pontuação adequada).

O desfecho de seu texto toma, entretanto, o rumo inicial e a criança se vale de uma frase clichê, que circula comumente nas propagandas, em jornais e revistas (*Cuide Bem da Natureza*), passando a tomar por seu, mesmo sendo tão impróprio ao contexto de sua produção, mas que tenta produzir uma certa coerência diante da solicitação da professora.

Também chamou-nos a atenção a correção da professora: afinal, o que a professora pediu? Ela pediu uma história, mas não disse como estruturá-la, nem fez menção a um gênero específico. Poderíamos dizer que “o texto não está totalmente de acordo com o que foi pedido”? Com certeza não, pois não é claro o que se quer na atividade.

Esse texto traz uma marca singular muito importante: notamos que em vários momentos, a criança usa a letra r nas palavras cujas terminações são com a letra m. Acreditamos ser um momento singular da relação desse sujeito com a escrita e (não) percepção da nasalidade no final das palavras.

## EXEMPLO 8 - DATA: MAIO/2007



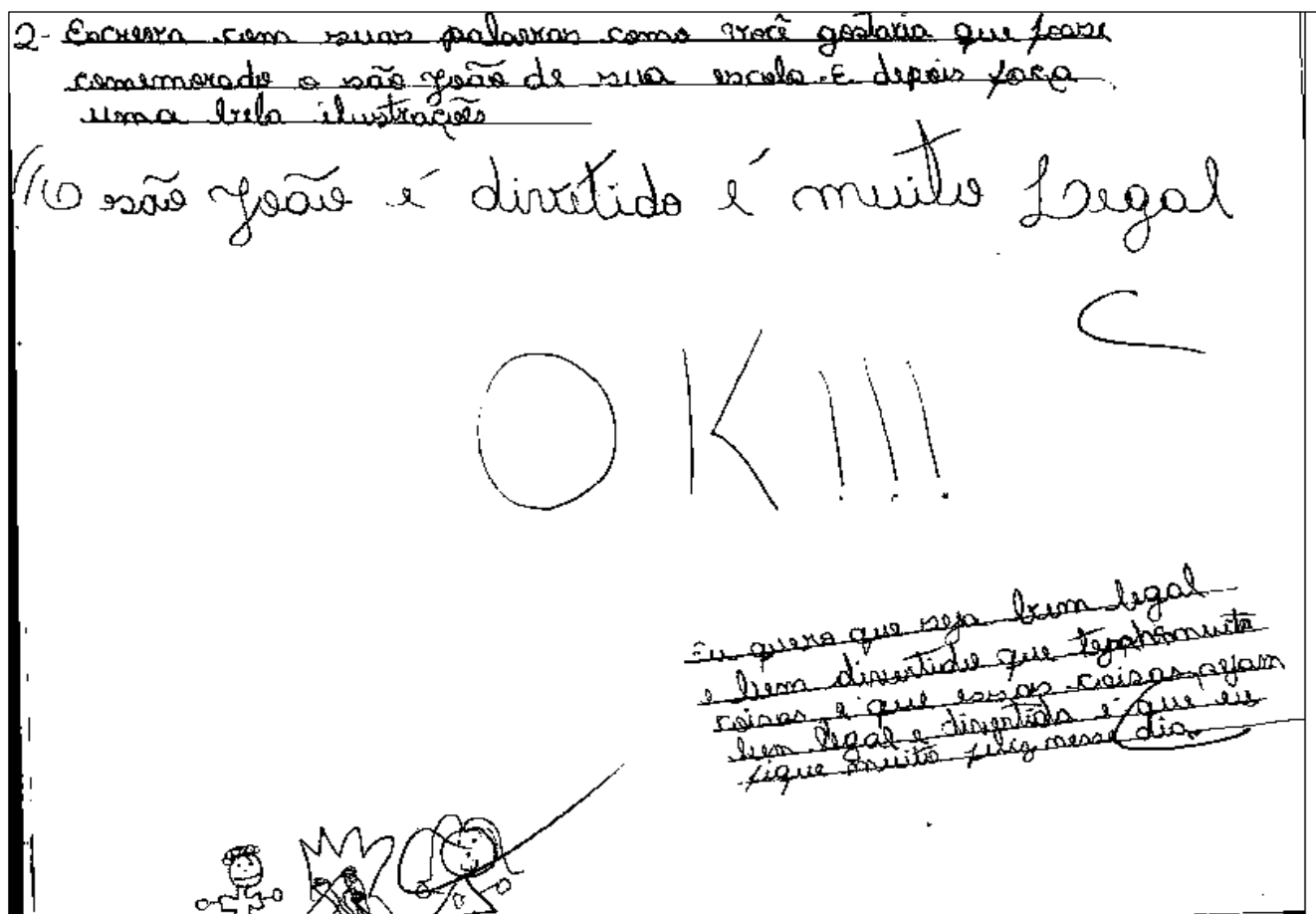
O que nos chama a atenção neste exemplo é observarmos a singularidade de uma marca de plural que historicamente não existe: na frase escrita por K. “*Feliz dias da mãe*”, ela percebe que a marca de plural em “*dias*” não corresponde com que historicamente é veiculado. Mas, no exemplo 1, essa

mesma marca de plural aparece no texto e não adquire saliência para a criança.

Isso pode ser explicado como uma antecipação de plural, visto que as demais palavras que se seguem são as que ela reconhece o plural. Mas ela não continua a pluralizar os termos seguintes, o que nos faz deduzir que a percepção se dá logo após a escrita da palavra e por isso ela prefere não marcar os plurais das palavras seguintes, e ainda risca o “excesso”.

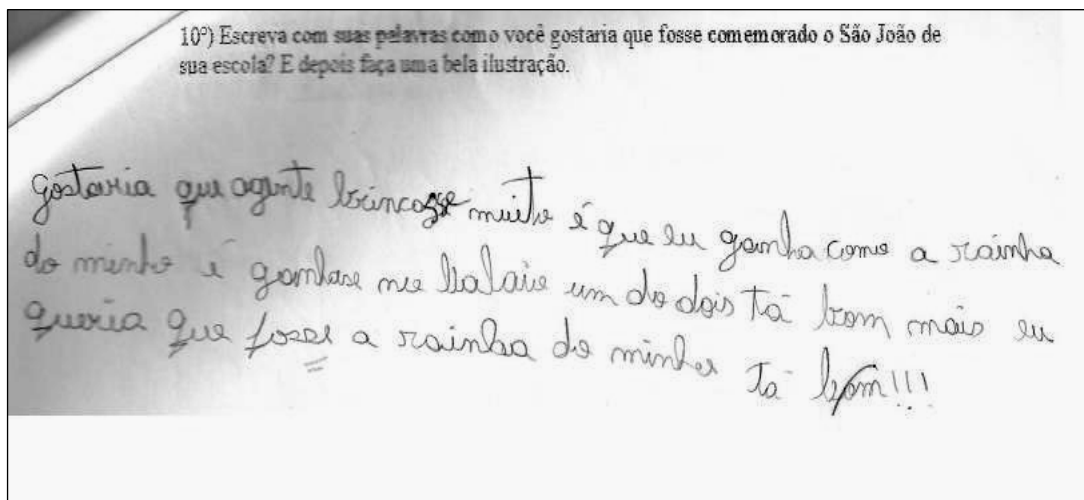
Não podemos deixar de mencionar aqui que as escolhas lingüísticas que a criança faz ao produzir as cartas e bilhetes para sua mãe demonstram o grau da relação entre elas. É recorrente uso de expressões como “anjo uma da outra”, “Deus abençoe”, “te amo”, que indiciam o cuidado e carinho de uma relação entre mãe-filha bastante singular,

#### EXEMPLO 9



Exemplo A - Data: 05/06/2007

### Exemplo B - data: 12/ junho/2007



Os exemplos acima foram produzidos no intervalo de uma semana sobre mesmo tema. Ambas estavam presentes nos testes que valiam as notas. As duas redações de K. evidenciam a cobrança de textos da/para escola, que não atendem a uma função sócio-comunicativa. Funcionam como uma forma de avaliação somativa, apenas para atribuição de nota.

O que nos chamou a atenção nesses exemplos foi a oscilação da construção do modo subjuntivo pela criança. Aqui o subjuntivo aparece marcado de várias formas: *brincasse*, *ganha*, *ganhase*, *fosse*. No primeiro exemplo, percebemos que K. não arrisca nesses modos verbais, fazendo isso apenas no segundo exemplo.

O que nos pareceu estranho foi apenas a correção por parte da professora ocorrer em apenas para uma das hipóteses (em *brincasse*, aparece a escrita de ss, sobrepostos pela professora). Pensamos que, diante das hipóteses levantadas pela aluna, a professora tenha rejeitado essa especificamente por ter sido a mais irregular.

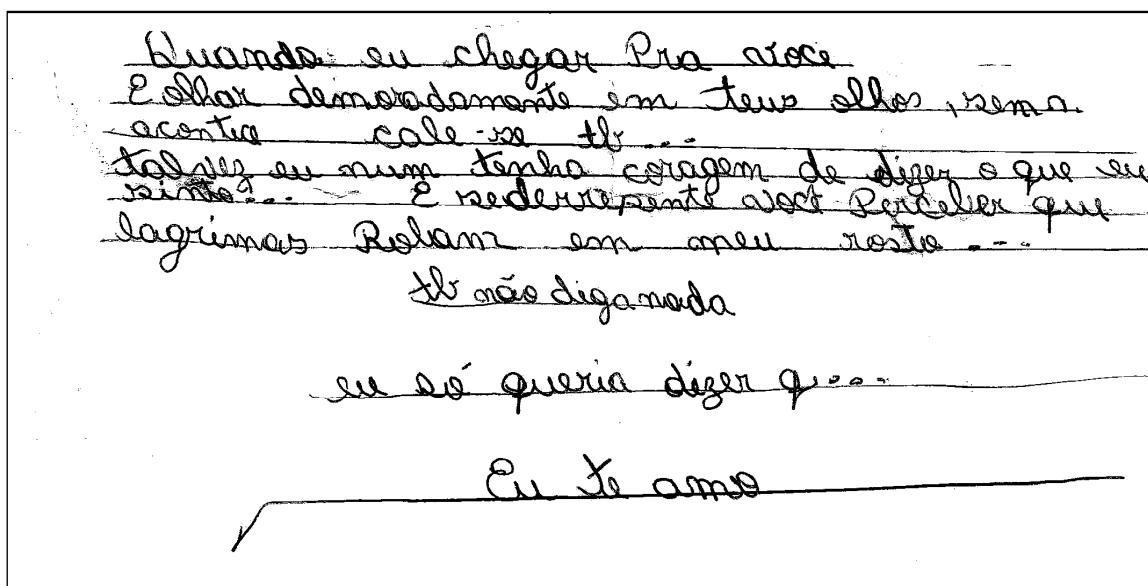
Podemos dizer aqui que se trata de momento flagrante - se não da aquisição, mas dos modos de utilização - das hipóteses acerca da construção desse modo verbal, marcados pela instabilidade de seu uso.

Notamos que é uma característica dos textos da menina o encerramento com “*ta bom*” ou “*ta ok*”, deixando assim sua marca pessoal. É interessante perceber a questão da formulação do texto de K. no segundo exemplo: na segunda linha ela parece querer encerrar seu texto de forma muito típica ao usar o “*ta bom*”. Entretanto, esse fim não acontece e a criança prossegue enfatizando o seu desejo.

Outra possibilidade de leitura para essa situação seria a de que a criança cita duas situações que ela gostaria que acontecesse na festa junina da escola (ela ser a rainha do milho e ganhar o balaio). Poderíamos pensar que para K. qualquer uma das possibilidades seria boa (l.2). Mas, depois disso, ocorre uma reelaboração dessa idéia, em prol daquilo que de fato ela gostaria que acontecesse (ser a rainha do milho).

Nessas duas leituras possíveis, houve a reelaboração da idéia inicial para que se pudesse favorecer em seu texto uma idéia em especial. Acreditamos que isto está relacionado com a atividade proposta: a criança deve escrever um texto cujo destinatário seria a escola, e aí seus argumentos mudam e passam a enfatizar o que ela deseja, já que é a escola que organiza a festa junina. Na tentativa de convencer o leitor, ela enfatiza aquilo que ela quer mesmo depois de ter encerrado (ou ter marcado o encerramento como costuma fazer).

## EXEMPLO 10 - DATA: AGOSTO/2007



O texto acima é a tentativa de reproduzir versos de domínio público, principalmente entre jovens, e que foi decorado por K. Vemos que essa não é uma cópia “fiel” ao texto que circula socialmente, pois temos aqui algumas “adequações” que a criança fez. Encontramos no texto marcas de outra linguagem, a linguagem da internet (internetês).

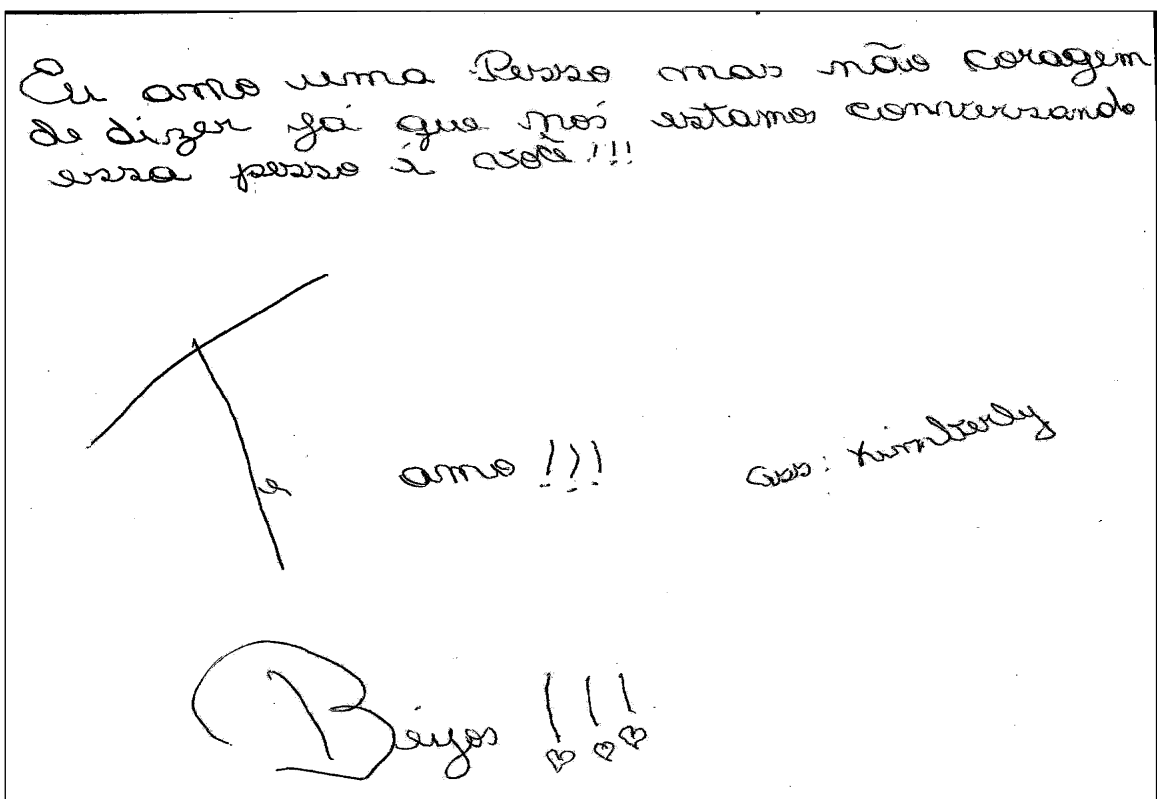
Aparecem modificadas as formas também (tb), não (num), que (q). A característica dessa linguagem é a forma abreviada como costuma aparecer, característica da agilidade da comunicação nos tempos atuais. Isso mostra que a criança tem acesso a essa nova tecnologia, pois faz uso dos programas de chats e de sites de relacionamento.

Por essa escrita, vemos que o acesso a outras formas de linguagem interfere na construção dos textos da criança.

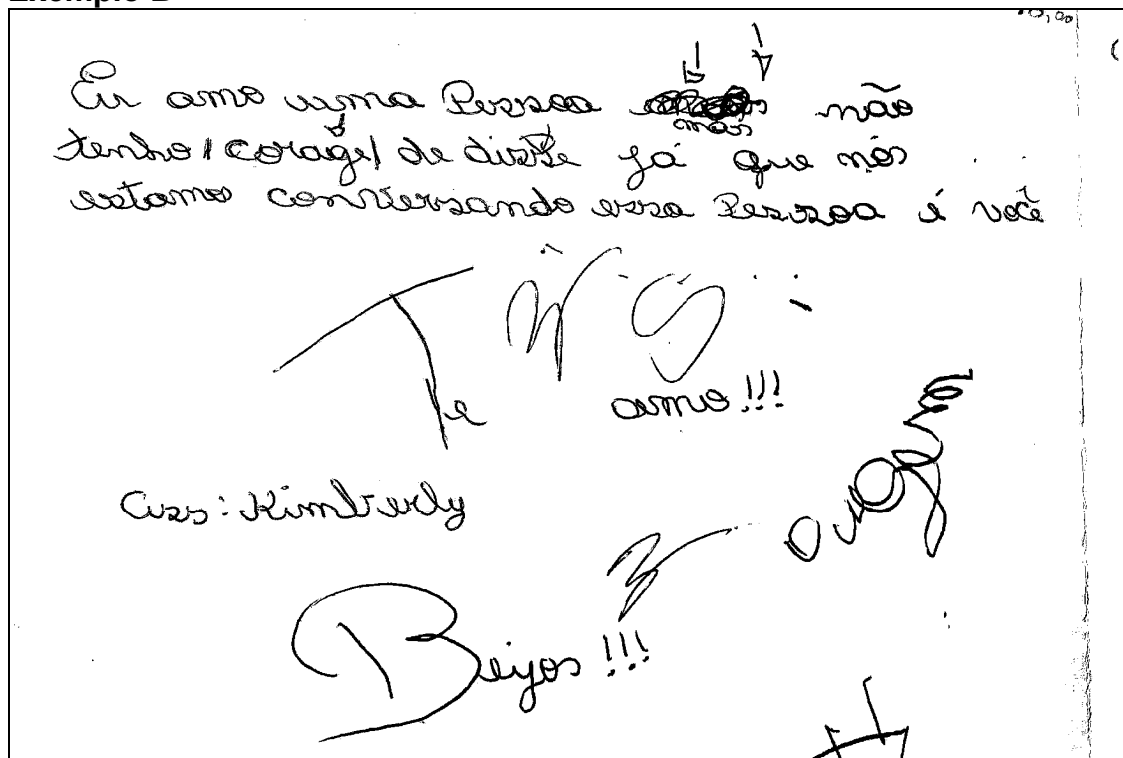


## EXEMPLO 11 - DATA: DEZEMBRO/2007

## Exemplo A



## Exemplo B



Esses exemplos não se encontram nas páginas do diário, a criança escreveu numa página em branco para a pesquisadora, por livre e espontânea vontade. No exemplo A, a criança reproduz um verso de domínio público que aprendeu. Quando terminou de escrever, pediu que fosse lido pela pesquisadora e, após a leitura (silenciosa), esta solicitou que K. lesse em voz alta. Durante a leitura, a menina se interrompeu algumas vezes. Diante disso, a pesquisadora perguntou se havia alguma coisa errada com o que ela escreveu.

Ao reler seu texto, mais atentamente, K. percebe e marca as palavras que julga incorretas (faz marcas com setas verticais de cima para baixo). A menina começa a corrigir, riscando as palavras, quando diz “*vou escrever de novo*”, produzindo o exemplo B.

A atenção de K. se volta para as palavras que estavam escritas de forma incorreta em A, mas não percebe que passou a escrever de forma equivocada outra palavra (*pezzo* em vez de *pessoa*), e também omitiu um dos termos (*tenho*).

A criança mostra que conhece as regras ortográficas, pois as incoerências que a fizeram reescrever o texto aparecem em B prontamente refeitas. Acreditamos que isso se deu devido à intencionalidade da escrita de K: em A, ela enfatiza o conteúdo da mensagem e, “à primeira escrita” não percebe as incoerências; já em B, a sua intenção é a correção das palavras, passando despercebidamente a produzir novos “erros”.

## DIÁRIO: EXEMPLO 1 - DATA: 11/10/2007

Date: 11/10/2007 Weather: ☀️ 🌧️ 🌬️ 🌪️ ❤️ ❤️ ❤️ ❤️ Mood: 😊 😐 😞 😡 😢

Querido diário

Eu ganhei você um dia antes do dia  
 das crianças eu ganhei quinta 11/10/07  
 só faltou um dia para chega mais eu  
 só escreveri em você no dia das crianças.

Quando ama. venho te trazer eu  
 sair com xixan na o pai dela e o  
 irmão, primeiro agente foi deixar a  
 Bicicleta dela e a do irmão depois  
 agente foi almoçar fora ai depois  
 ela venho pra minha casa agente  
 fez festa foi pra internet ai eu  
 e ela foi pra festa do dia das  
 crianças teve palhaço eu até  
 ganhei uma brincadeira. adorei você

Começaremos aqui a analisar os exemplos extraídos do diário pessoal de K. Enquanto gênero, os diários pessoais são crônicas cotidianas da experiência individual, misturando as pequenas coisas do dia-a-dia com as grandes dúvidas e indagações humanas (MACIEL, 2002). São textos escritos

caracterizados pelo teor pessoal do conteúdo, revestido de certa informalidade. Maciel (2002) afirma que o diário de foro íntimo é revelador de uma produção voltada para a singularidade do sujeito.

Não existem restrições sobre o que deve ou não ser escrito num diário, nem há uma espécie de convencionalidade quanto à organização de sua estrutura:

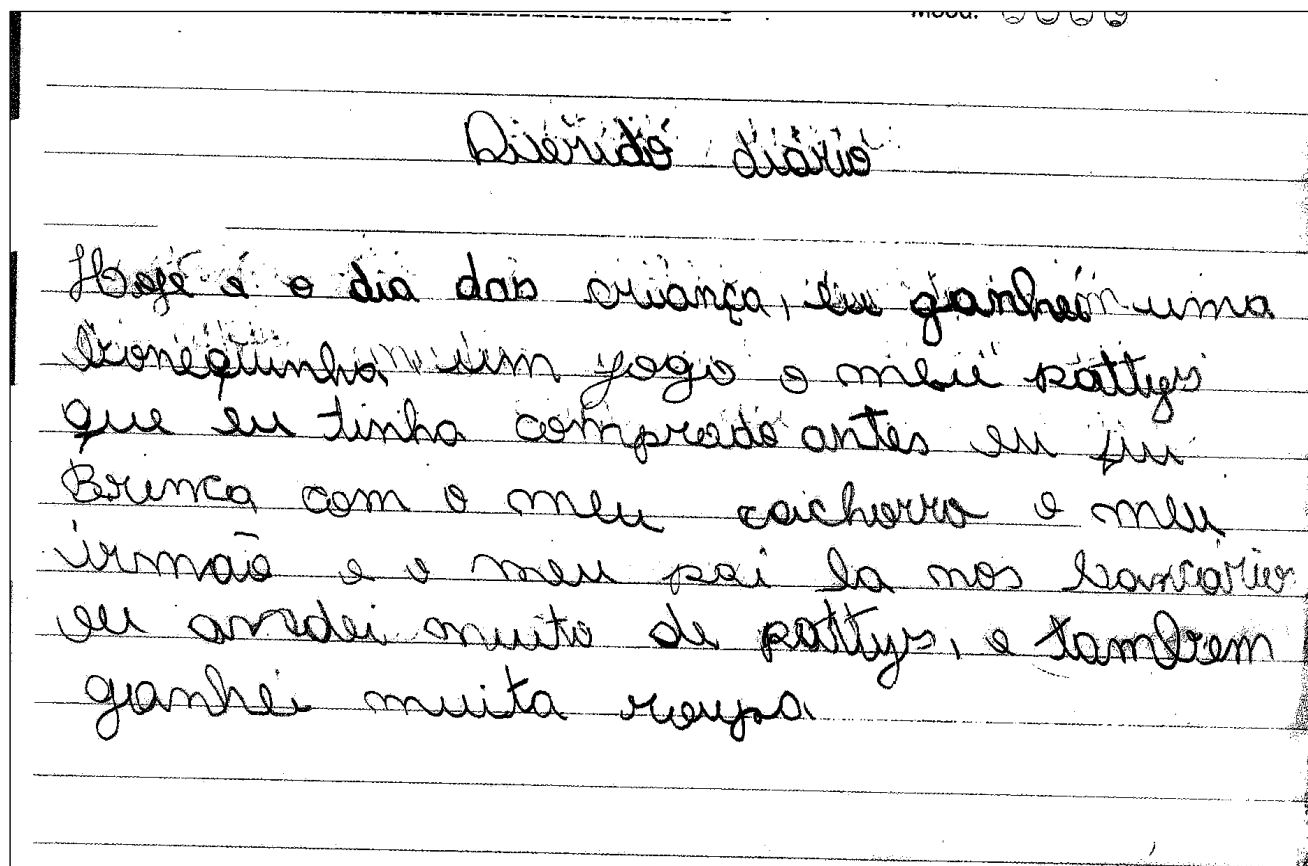
Para se compor um diário só é necessário escrever periodicamente, percebendo o imediato, seguindo a monotonia infringida pela repetição dos dias. Três elementos são fundamentais nesta composição: o narrador escreve em primeira pessoa sobre si e sobre a realidade diária, não tendo acesso ao futuro e mantendo uma periodicidade, ainda que variável. (MACIEL, 2002, p.58)

Compreendemos que, no caso do diário pessoal, essa organização se pauta pelo conhecimento adquirido pelo indivíduo produtor do texto, sendo seu modo de organizar tal gênero um reflexo da forma como este sujeito lida com outros gêneros, de características intimistas ou não.

No exemplo 1 do diário, notamos um modo particular de utilização da forma escrita de alguns verbos. Ao longo de textos da criança, notadamente se observa que a criança não marca a escrita dos verbos na categoria do infinitivo, como por exemplo, em *chega*, em vez de chegar. Entretanto na sexta linha, ela faz o caminho inverso, utilizando uma forma específica do infinitivo. (*sair* em vez de saí). Estamos diante do momento de compreensão da criança dessa forma verbal, mesmo que esta faça de forma “imprópria”, apoiada na modalidade oral. Como afirma Marcuschi (2001), as relações entre oral e escrita são estreitas e, no momento da aquisição é que percebemos o transitar dessas modalidades.

A criança tenta situar seu leitor quando faz as anotações da data dentro do próprio texto (linha 2), não utilizando o espaço específico que a folha apresenta. Também é preocupação de K. expressar sua emotividade para o leitor, fazendo surgir frases tão deslocadas do sentido geral de seu texto (como, por exemplo, na última linha “*eu até ganhei uma brincadeira - adorei você*”), aproveitando-se do último espaço da página para se mostrar.

## DIÁRIO: EXEMPLO 2 - DATA: 12/10/2007



Aqui a escrita ocorre no dia das crianças, data que não é destacada pela criança, pois ela já havia se referido a ela na página anterior. Parece-nos que diante desse leitor onipresente no diário, a referência é desnecessária.

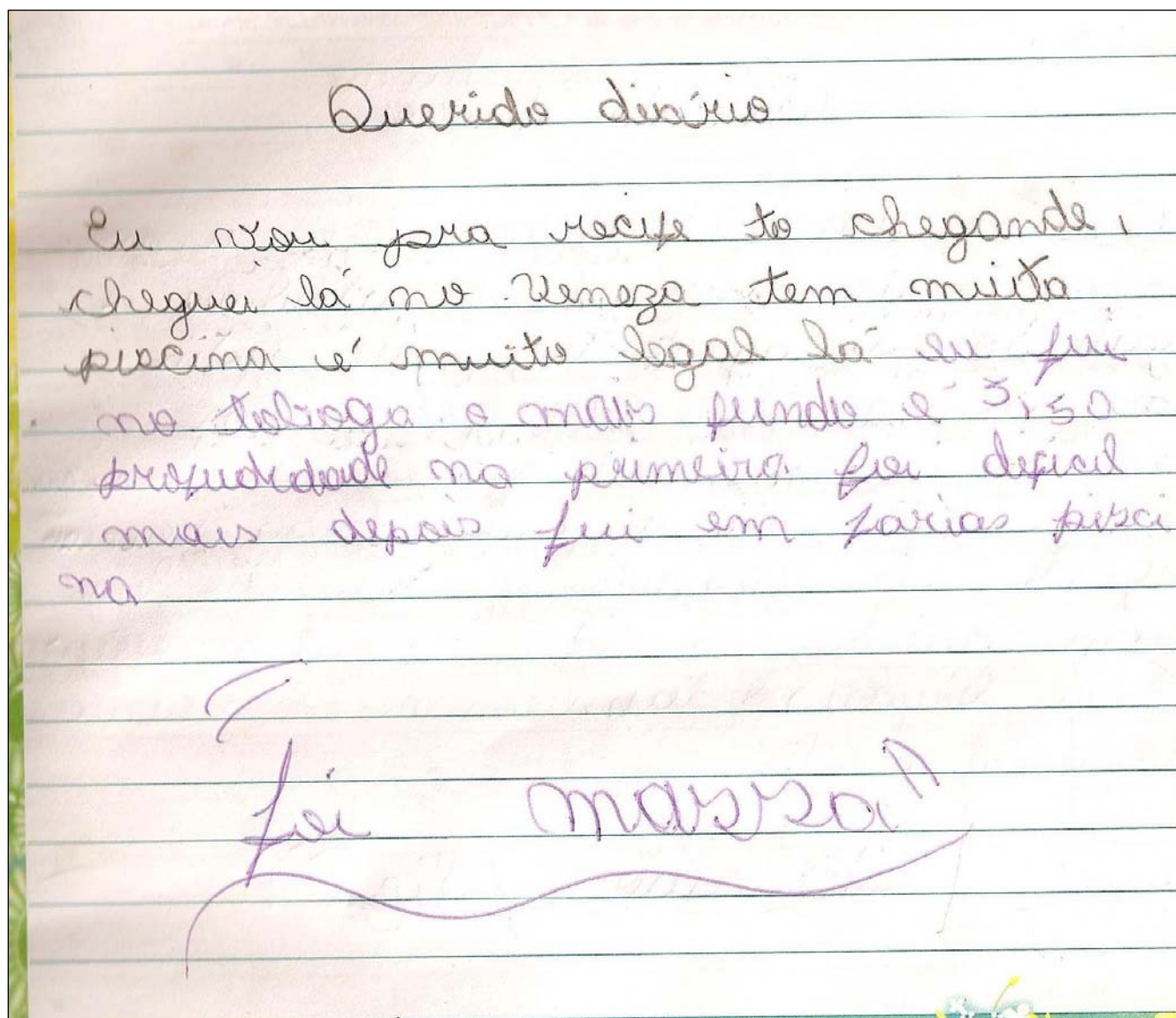
O diário de foro pessoal, embora seja um gênero caracterizado por sua fragmentalidade espaço-temporal, guarda em seu íntimo uma coerência que mantém seus vários textos unidos por um fio breve, que em determinados momentos - como este - percebemos sua existência.

Formalmente, percebemos que o texto aparece bastante rasurado e com um aspecto "sujo", indício de sua elaboração pela criança, embora esse processo não nos apareça de forma mais explícita.

Notamos em certos momentos da escrita de K. que ela faz uso de letras maiúsculas indevidamente, do ponto de vista gramatical. Mas, se observarmos

com cuidado, veremos nisso o conflito de regras gramaticais: o uso de letras maiúsculas ocorre quando iniciamos um texto, geralmente nas proximidades da margem. A pontuação dos textos de K é precária, o que indica que essa e outras regras ortográficas ainda não foram absorvidas ou foram parcialmente absorvidas por ela. Então, pontualmente, ela introduz uma letra maiúscula nas palavras que começam numa nova linha, mesmo não sendo o início de um texto ou parágrafo (*Brincar*, l. 4) ou em palavras que convencionalmente não são usadas (*Quinta*, l. 2 do exemplo anterior).

### DIÁRIO: EXEMPLO 3 - DATA: 14/10/2007



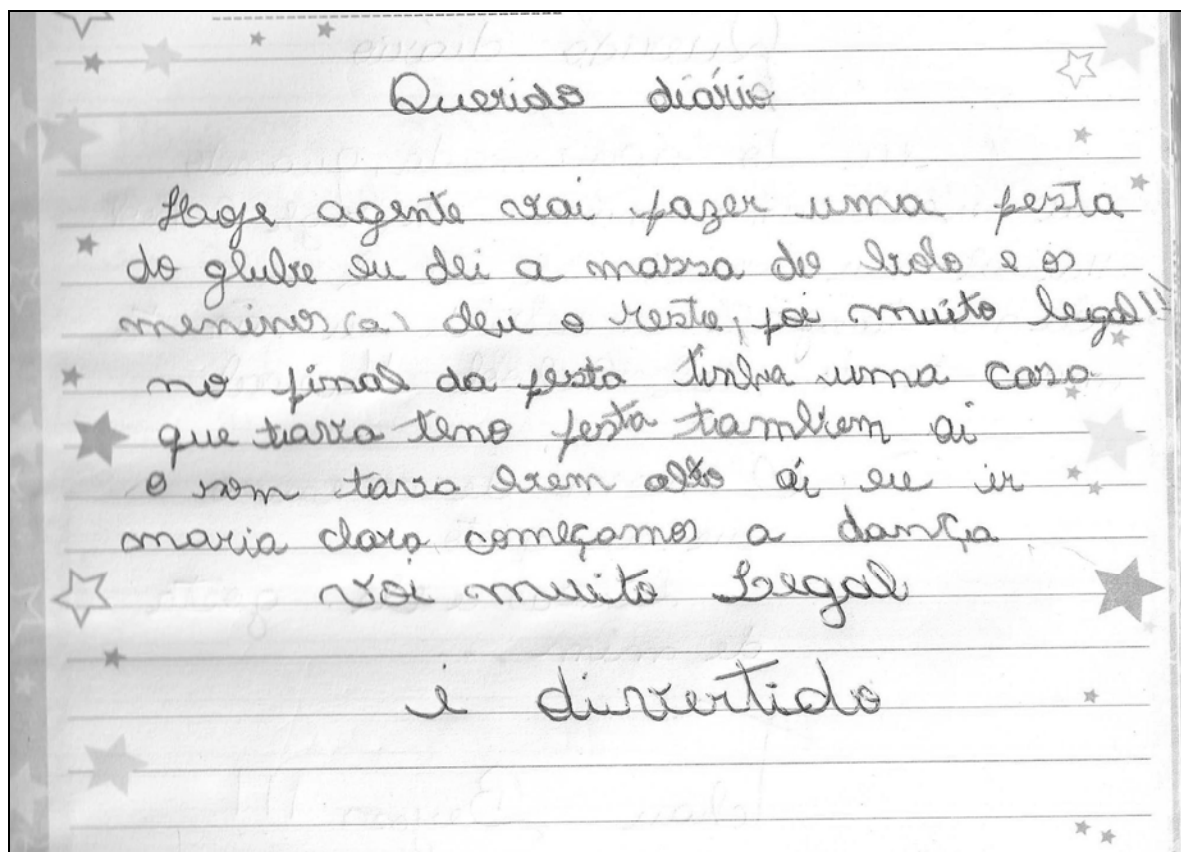
O terceiro exemplo do diário é um texto que conta o passeio feito pela criança a um parque aquático. Notadamente se percebe o jogo verbal inicial entre presente, passado e futuro. Apenas no decorrer do texto é que sabemos que o fato já foi ocorrido e o tempo pretérito passa a predominar.

É interessante o jogo verbal executado, pois deixa o leitor na expectativa dos acontecimentos, como também mostra a criança brincando com aquilo que é permitido no gênero diário pessoal, o que demonstra certo reconhecimento de tal gênero. Agora, não podemos afirmar até que ponto esse “domínio” do gênero é consciente.

A questão da referencialidade aqui aparece mais uma vez como reconhecimento desse leitor. Esse leitor sendo si mesma - e não outro - a referência para o sujeito não é necessária e sua ausência seria apenas a exclusão de algo redundante.

Entre as linhas 3 (três) e 5 (cinco), observamos a presença de um discurso informativo, notadamente recortado de alguma placa ou folheto sobre o parque que visitou. O fragmento de texto, por ter sido algo que possivelmente se tornou saliente, agora passa a ser da criança. E não deixa, segundo Possenti (2001), de constar o estilo da criança: estilo seria a seleção de recursos lexicais, gramaticais, semânticos, etc., então a criança “seleciona”, “recorta” o discurso de outro para individualizá-lo, torná-lo seu. Embora seja o mesmo fragmento, está sendo usado de modo diferenciado por K., ou seja, garante-se a irrepetibilidade desse dizer.

## DIÁRIO: EXEMPLO 4 - 15/10/2007



No quarto exemplo do diário, a criança fala sobre a festa do clube infantil do qual faz parte, e a criança mais uma vez faz um jogo com tempos verbais. O texto foi escrito em duas partes: a primeira, antes do início da festa, e a segunda, depois que a festa acabou contando o ocorrido.

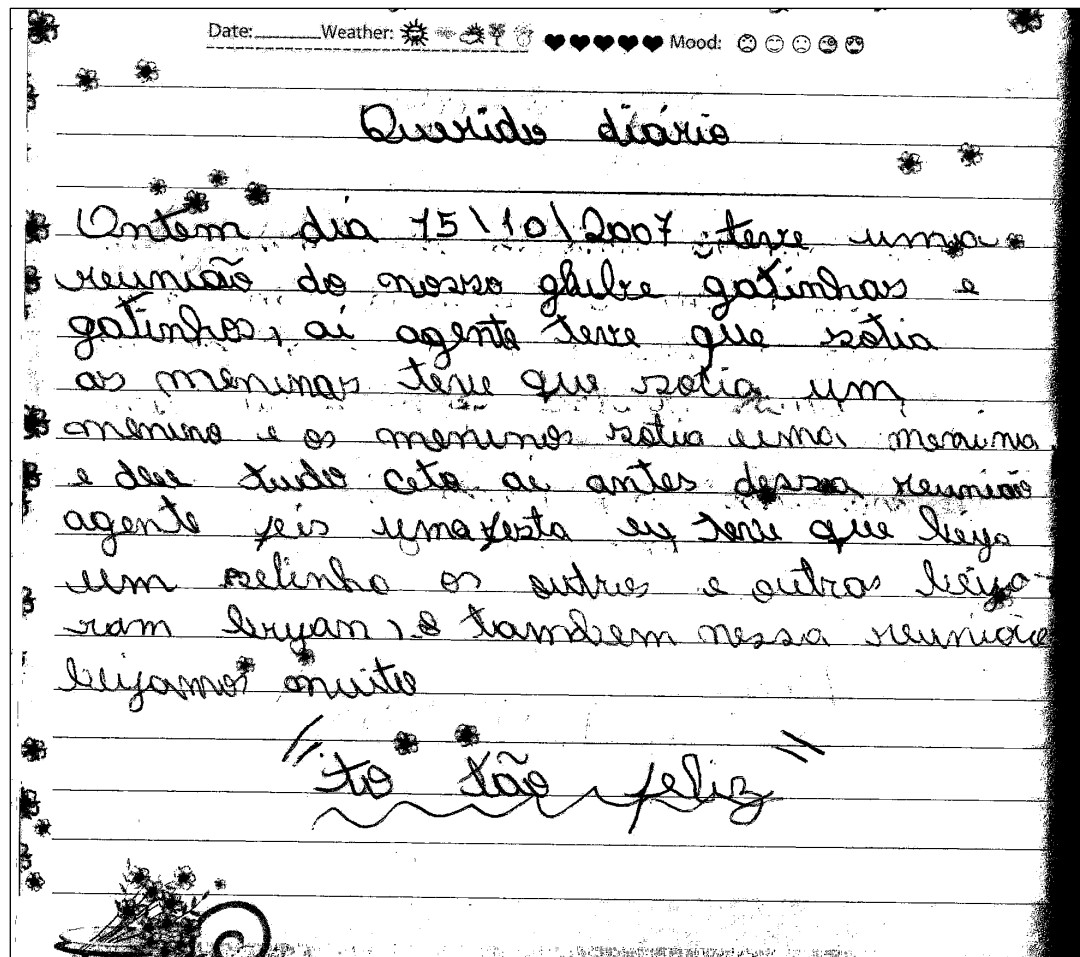
Percebemos a troca de consoantes surdas por sonoras (glube em vez de clube; vai em vez de foi). Os estudos de Cagliari (1989) apontam que no momento de aquisição da escrita, as crianças cometem “erros” que são comuns, e esses “erros” variam de acordo com critérios, fonético-fonológicos, sintáticos, ortográficos, pontuação, entre outros. Um deles está na troca entre consoantes sonoras e surdas. A justificativa dada pelo autor é de que a criança faz a troca entre consoantes optando pelas surdas, pois a aprendizagem da escrita dessas letras se dá silenciosamente, não se percebendo a sonoridade das consoantes. O exemplo de K. é exatamente o inverso do que aparece nos estudos de Cagliari (op.cit.).



Ainda notamos que nesse texto K. parece “mais à vontade” com o que escreve, mostrando no seu texto o que Abaurre (1997) chamaria de vazamento da oralidade para a escrita (em *tava teno*, com a formação defectiva do gerúndio).

Uma particularidade desse texto é o processo de mudança da escrita do conectivo e. Em exemplos anteriores, vimos que a criança não conseguia distinguir entre o conectivo e a flexão do verbo *ser* na terceira pessoa do singular do modo indicativo. Na sexta linha, notamos que a criança se vale da forma escrita “*ir*” em vez do conectivo, o que é bastante incomum. Pensamos que esse teria sido mais um dos momentos em que a criança utiliza suas hipóteses a cerca da escrita do modo infinitivo, e pode fazê-la livremente num espaço que é só seu.

#### DIÁRIO: EXEMPLO 5 - DATA: 16/10/2007



Querido diário

Ontem dia 15/10/2007 teve uma reunião do nosso g(l)ube gatinhas e gatinhos, ai agente teve que sotia as meninas teve que sotia um menino e os meninos sotia uma menina e deu tudo ceto ai antes dessa reunião agente feiz uma festa eu teve que beija um selinho os outros e outras beijaram bryan, e tambem nessa reunião beijamos muito

“to tão feliz”

A criança relata com mais detalhes nesse texto o que aconteceu na festa do seu clube. Embora esse encontro tenha sido o tema do texto anterior, aqui notamos uma motivação diferente. O que leva K. a escrever seus textos parece explícito nas últimas linhas de cada página, em cada dia. Não exatamente pela dinâmica do diário, que se presta a guardar relatos diários, e sim pela expressão da emotividade que surge a cada atividade que a criança participa.

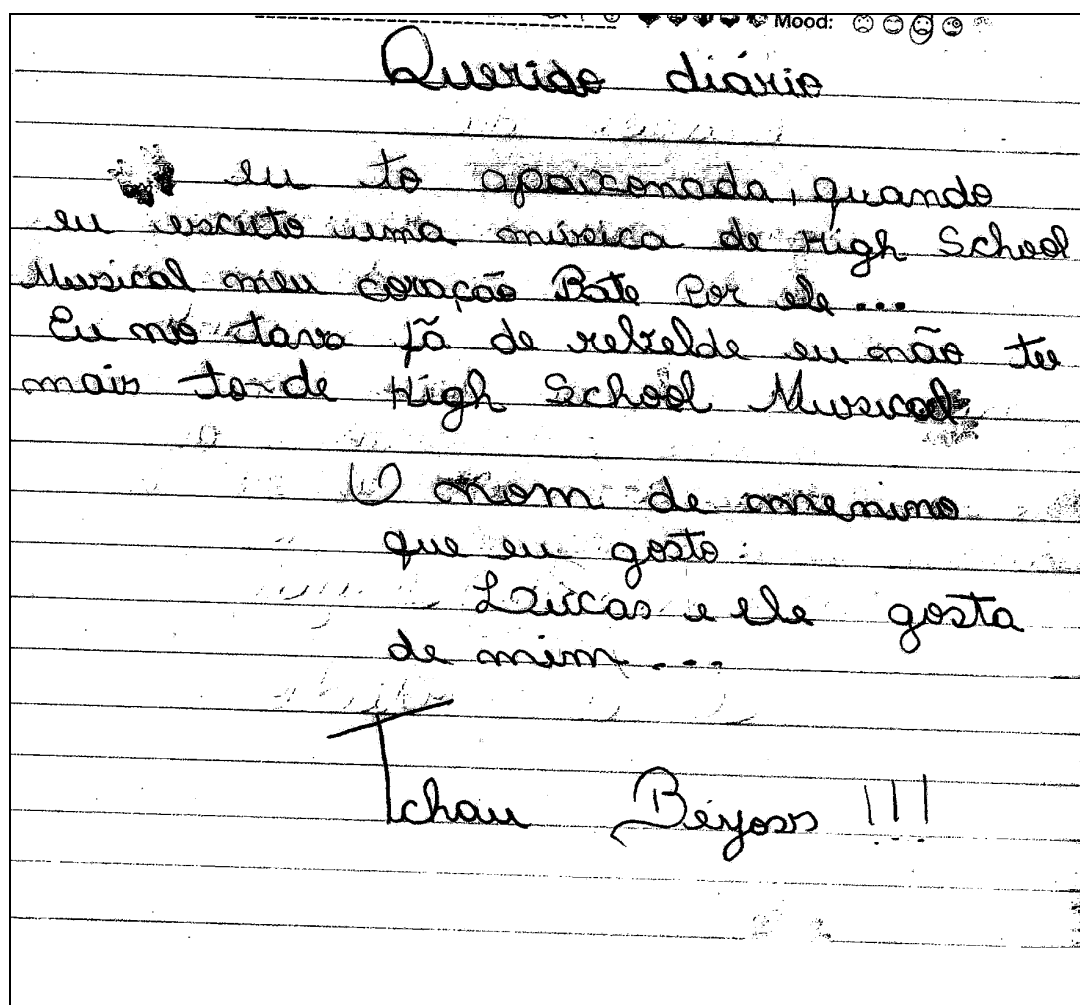
Essa motivação também dá margem às reelaborações, como vemos entre as linhas 3 (três) e 4 (quatro). Percebemos que houve a reelaboração de seu texto, a fim de torná-lo mais explícito para o leitor. A criança opta inicialmente pela generalização (l. 3, ai agente teve que sotia ) mas deixa esse recurso de lado e passa a particularização das informações (*as meninas teve que sotia um menino e os meninos sotia uma menina*), mas sem excluir sua iniciativa anterior, provavelmente para dar expressividade ao seu texto.

Essa expressividade aparece em outro momento, quando, por exemplo, a criança ressalta no meio do texto a expressão *gatinhas e gatinhos*, que fica de certo modo solta no texto, mas sua significação se encontra no todo do texto.

Quanto às refacções, notamos dois momentos em que ocorre: na escrita de *glube* (clube), a criança antecipa a terceira consoante depois da primeira, mas percebe o equívoco no momento da escrita e acaba “adaptando” a escrita para a segunda vogal. O segundo momento é a oscilação da escrita da palavra *selinho*, na oitava linha. A criança não sabe se deve escrever com c ou

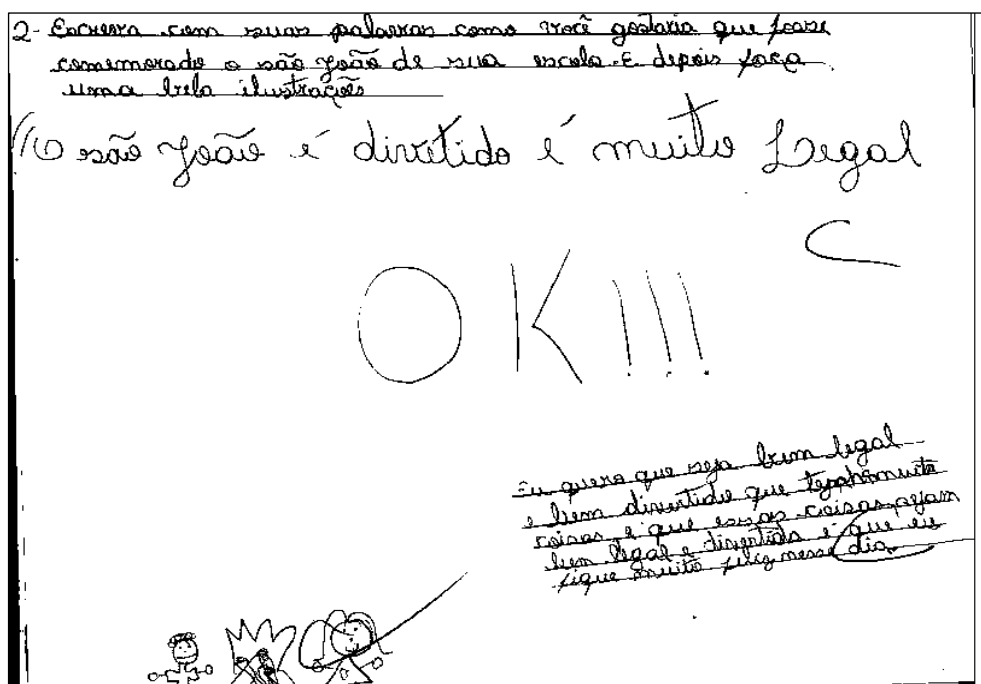
s. Embora opte pela escrita correta, a dúvida ainda paira, pois percebemos de modo sobrescrito a letra que é ortograficamente incorreta sobre a letra inicial, indiciando assim a oscilação do uso c/s pela criança.

# DIÁRIO: EXEMPLO 6 - DATA: NOVEMBRO/2007



Nesse texto, a criança declara estar apaixonada por um colega de classe. No auge do relato de seus sentimentos vemos que ela se vale de um recurso para destacar aquilo que é relevante em seu texto. Ao falar que seu coração “*Bate Por ele*”, ela usa a letra maiúscula para ressaltar o que é importante.

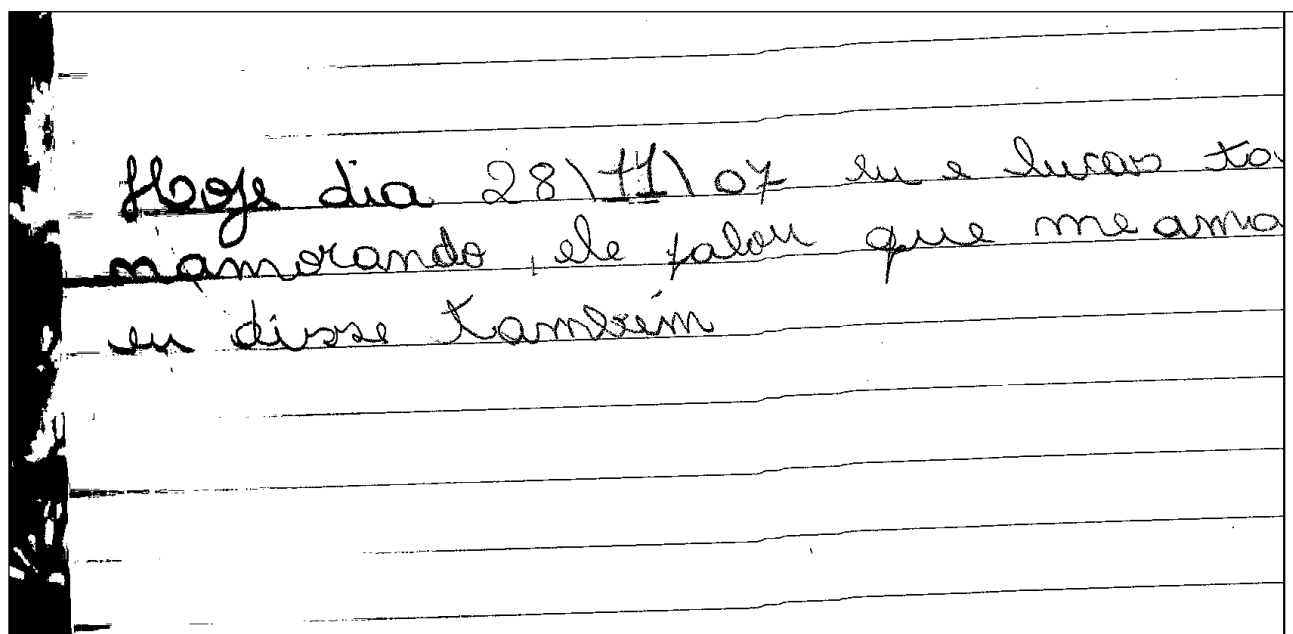
Formalmente, notamos que esse texto não apresenta uma estrutura diferente dos textos que a criança escreve nas atividades escolares. Esse texto é o que se aproxima mais dos textos escolares, pois aparece fechado com a marca que frequentemente apareceram nas provas e exercícios de redação, que é uma espécie de contato com o interlocutor pelas expressões “*Tchau Beijos !!!*” “*OK!!*” “*Beijos!*”, como no exemplo abaixo de um texto escolar seu:



Além disso, outra característica - e que não pertence só a esse texto, mas está contando em praticamente todas as páginas do diário - é a expressão “*Querido diário*”, que pela sua centralidade na linha soa mais como um título para uma redação do que um cabeçalho que já é socialmente estipulado para o uso nos diários.

Interessante notar também o “vazamento” para a escrita da expressão “no tava”, que significa não tava (informal) ou não estava. Esse vazamento da oralidade para a escrita (Abaurre, 1997; Marcuschi, 2001) denota a proximidade e o tom informal que envolve a relação da criança com seu texto e da criança com o leitor.

#### DIÁRIO: EXEMPLO 7 - DATA: NOVEMBRO/2007



Este é o único exemplo do diário que não consta a mesma estrutura que observamos em outros exemplos. Assemelha-se a uma anotação, pela brevidade da exposição, mas sem deixar de marcar a temporalidade da situação. Isso mostra o quanto é livre

A criança não marca a passagem das falas, mostrando alternância entre discurso indireto e direto, sem uma pontuação precisa. Aliás, a pontuação dos

textos de K. não é regular, os textos só são pontuados por vírgulas e o ponto aparece apenas no final dos textos e de forma esporádica.

Nos textos de K. pudemos ver a influência da aprendizagem dos modelos escolares, vestígios que aparecem nos textos de ordem privada, como no diário pessoal. Mas, a necessidade de expressão do sujeito faz com que ele vá deixando suas marcas - principalmente quando observamos de modo longitudinal.

Não faz parte de nossos estudos, mas não podemos deixar de falar aqui do esforço de K. em deixar suas mensagens mais incrementadas, através da multimodalidade.

A criança parece ter compreendido a dinâmica do gênero diário, que lhe permite várias possibilidades como nos últimos exemplos, que ora a criança parece que está diante de seu interlocutor, enunciando bem próximo à oralidade, ora ela escreve no formato de anotações, para registrar um momento importante.

Como vimos ao longo das análises, o estilo e autoria do sujeito afloram em meio às regras gramaticais e aos moldes escolares e se mostra em pequenos espaços, inclusive nos textos naturalísticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Nossa dissertação buscou analisar a presença de autoria e estilo nas produções escolares e naturalísticas de um sujeito em fase de aquisição. Procuramos também analisar em que medida a natureza gênero influenciaria as suas escolhas.

Fizemos um levantamento teórico que nos deu suporte para tratar dessas questões. Nosso aporte teórico basilar está na teoria dos gêneros, já que não podemos falar em texto fora do gênero (Bakhtin, Schneuwly & Dolz, Rojo, entre outros), nas teorias de letramento, pois trabalhamos com dados escolares (Rojo, Cavalcante & Marcuschi, Kleiman), e nas teorias sobre dados singulares, autoria e estilo (Abaurre, Mayrink-Sabinson & Fiad, Possenti).

É interessante perceber, ao longo das análises, a dimensão da singularidade do processo de subjetividade, estilo e autoria. Esses três termos acabam se equivalendo, pois um vai levando gradativamente ao outro: na tentativa de se tornar sujeito de seu dizer, a criança foi adotando marcas de estilo que, em conjunto, caracterizam seus textos e lhe marca a autoria, tornando seus textos próprios, reconhecíveis por suas marcas pessoais ou suas formas de organização.

Ao analisarmos os textos escolares, apontamos a ausência da teoria sobre gêneros que vigoram nos documentos públicos de orientação pedagógica e de aperfeiçoamento (RCNEI<sup>9</sup>, PCN e PRÓ-LETRAMENTO) no trabalho com a escrita. As produções textuais são pontuais e não oferecem possibilidades da criança desenvolver o domínio de gênero algum. Essas produções pouco exploram os níveis de letramento. E diante dos resultados, a escola não sabe como lidar com as diferenças nem com os resultados inesperados.

Não é claro ainda para a escola a diferença entre letramento escolar (o conhecimento que deve ser compartilhado) e o letramento individual adquirido empiricamente. E nem é tão claro também que a escrita que deve ser

---

<sup>9</sup> Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

desenvolvida na escola tem que atender as necessidades do sujeito no cotidiano.

Magda Soares (2002) afirma, em outras palavras, que não se pode fugir da escolarização. Mas a escola deve orientar os conteúdos escolares de modo que sejam significativos no fim de cada etapa escolar, que o sujeito veja utilidade no que aprende.

Voltando aos nossos exemplos, vimos criança não tem muita escolha na hora de produzir textos para a escola. E algumas vezes, seus textos já vêm com títulos prontos, podendo a criatividade desde o princípio.

Sim, os textos escolares são tipicamente textos homogêneos como se quisessem exprimir “nós aprendemos porque reproduzimos um modelo, aquilo que o professor quer que façamos”. Esses textos não atendem senão a demanda quantitativa, e servem para uma avaliação somativa que não verifica os conhecimentos necessários.

As produções naturalísticas têm outra configuração. Não vamos negar aqui que a criança recebe influência dos modelos que aprende na escola e os coloca em prática, nas mais diversas situações comunicativas. Entretanto, a criança explora mais o lingüístico e extralingüístico, tornando seus textos multimodais.

Notamos ainda que essa influência da escola nas produções naturalísticas apareceu mais notadamente no gênero diário pessoal, principalmente a forma de organização dos textos que ali constam. Mas é no diário que notamos mais a subjetividade da criança.

A criança consegue captar algumas peculiaridades do diário, como o fato de escrever sobre o dia-a-dia, mas ela não escreve todos os dias, só escreve quando acredita que houve algo relevante no seu dia. Por isso, certas passagens de tempo, como por exemplo, o que aconteceu na escola ou em casa, antes ou depois do fato contado, nada disso figura nas linhas do diário.

O diário pessoal permite uma relação intergêneros, e há momentos que os textos se configuram de modo muito específico (nos exemplos 6 e 7) , e o diário acaba sendo não mais que um suporte.

Assim, o que tomamos por dados singulares não são mais que indícios da relação desse sujeito com a língua, com seus conhecimentos prévios e adquiridos na escola, com o gênero com o qual tem que lidar, com a



possibilidade de ser autor do seu dizer diante das pressões exercidas pelo outro (a escola, a família) .

Enfim, autoria e estilo são termos que para a aquisição revelam mais do que subjetividade, revelam a atuação e a adequação da criança em relação à linguagem.

O tema do nosso trabalho não se esgota nas análises. Buscamos com isso a necessidade de se explorar ainda mais esta temática, que mostra o percurso subjetivo da criança em relação com a escrita no letramento.

## REFERÊNCIAS

---

ABAURRE, M. B. M. *Indícios das primeiras operações de reelaboração nos textos infantis*. Revista de Estudos lingüísticos, XXIII. Anais de Seminários do GEL. São Paulo, SP, 1994, vol. 1, pp. 367-372.

\_\_\_\_\_. *Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita*. In: LAMPRECHT, R. R.(org). **Aquisição da linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 1999.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. E MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1997.

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

BAKTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Hucitec, 1981.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de Linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo, SP: Ed. Scipione, 1989.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes médicas, 1979.

FIGUEIRA, Rosa I. Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem pela criança normal. **Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem** - CEAAL, pp. 131-142, 1991.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In. \_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GUEDES, R. B. O ensino da escrita: o processo de retextualização em sala de aula. Dissertação de mestrado (inédito). UFPB: 2004.

GUIMARAES, A. C. de M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. In: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número especial, set./dez. 2006, disponível em:

<[http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/01.htm#\\_ftnref8](http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/01.htm#_ftnref8)>, Acesso em 16 de maio de 2007.

JURADO, S. & ROJO, R. *A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz*. In: In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. [orgs]. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: parábola Editorial, 2006 (Estratégias de ensino; 2)

KATO, M.; MOREIRA, N. e TARALLO, F. **Estudos em alfabetização**. Campinas, Edusf/Pontes, 1997.

KLEIMAN, Ângela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. [orgs]. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: parábola Editorial, 2006 (Estratégias de ensino; 2)

\_\_\_\_\_. **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MACIEL, S. D. Diários: escrita e leitura de mundo. IN: ANALECTA, nº. 1, vol. 3, jan./jun. 2002, pp. 57-62. Disponível em: [www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/v3n1/artigo%205%20diarios.pdf](http://www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/v3n1/artigo%205%20diarios.pdf). Acessado em: fevereiro/2008.

MARCUSCHI, B. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: Marcuschi, B & Suassuna, L. Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. Belo horizonte: Autêntica: 2006, pp.61-74.

MARCUSCHI, B. & CAVALCANTE, M. C.B. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL M. G. & MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo horizonte: CEALE/ Autêntica, 2005, pp. 237-260.

\_\_\_\_\_. Redação escolar: características de um objeto de ensino. In: **Revista da FAGED**. Nº. 9, 2005 pp. 139-155.

MARCUSCHI, L. A Gêneros textuais: Configuração, dinamicidade e circulação. **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. 1ª ed. União da Vitória - PR: Kaygangue, 2005, v. , p. 17-34

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. P. Dionísio et al. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAIS, A. G. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. IN: \_\_\_\_\_. (org.) **O aprendizado da ortografia**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLSON, D.R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.

PEREIRA, R.C. M. Gêneros textuais e letramento: uma abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças de 1ª e 2ª séries. Tese doutoramento (inédito). UFPE: 2005.

POSSENTI, S. **Discurso, estilo e subjetividade**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Ensinar estilo. Sessão debates do XIX ENANPOL. Disponível em: <[http://www.geocities.com/gt\\_ad/sirio.doc](http://www.geocities.com/gt_ad/sirio.doc)>. Acessado em 24 de novembro de 2006.

RIBEIRO, N. B. Autoria no domínio de gêneros discursivos: paráfrase e estilo. IN: Revista **Linguagem em (Dis)curso**, volume 6, número 1, jan./abr. 2006

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEUHER, J.L.; BONINI, A. & MOTTA-ROHT, D. [orgs.]. **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. & BATISTA, A.A.G. [orgs.]. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: MARCUSCHI, L. A et al; Inês Signorini [org.]. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2001 (Coleção Idéias sobre Linguagem).

\_\_\_\_\_. Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber? Texto da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural, 2000. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1890.doc>. Acessado em 20 de maio de 2007.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. IN: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G.S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. & DOLZ, J. *Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G.S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. *Construindo com a escrita "outras cenas de fala"*. In: MARCUSCHI, L. A. et al; Inês Signorini [org.]. **Investigando a relação**

**oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras. 2001 (Coleção Idéias sobre Linguagem).

SOARES, MAGDA. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. O livro didático e a escolarização da leitura. Entrevista concedida ao programa “*Salto Para O Futuro*”, em 07/10/2002. Disponível em: [http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/magda\\_soares.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/magda_soares.htm)

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: as múltiplas facetas. Revista Brasileira de Educação. Nº 25 - Jan /Fev /Mar /Abr, 2004.

SOUSA, K.M. As regras de construção dos gêneros discursivos produzidos na escola. In: FERNANDES, C.A. & SANTOS, J. B. C. (orgs). **Análise do Discurso: unidade e dispersão.** Uberlândia: EntreMeios, 2004, pp. 147-167

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. (mimeo.), 2007