

A REESCRITA NA ESCOLA: ENTRE O CUMPRIMENTO DE TAREFAS E O EXERCÍCIO DE CONSTRUÇÃO DO SENTIDO¹

Carla Luzia Carneiro Borges (UEFS)

A atividade de reescrita, na escola, refere-se, na verdade, a uma atividade que vem permeando o trabalho desenvolvido, em sala de aula, com produção de textos, mas que não dá conta, enquanto objeto de ensino, das preferências das crianças e de suas produções de sentido, como elementos de construção da subjetividade. Segundo Geraldi (1993, p.137-140),

a observação mais despretensiosa do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso), precisamente porque se constroem nestas atividades (...) respostas diferentes daquelas que se constroem quando a fala (e o discurso) é para valer.

O autor apresenta vários exemplos de tarefas com texto, mostrando sua limitação enquanto propostas que dêem conta dos propósitos da produção de textos, na sala de aula. Alega que só é possível que tais atividades façam sentido se a escrita, na escola, for considerada como redação “*que prepara o aluno para depois (um depois que provavelmente não acontecerá) escrever*”. Geraldi pergunta se é possível contornar esta artificialidade, se é possível recuperar, na escola, um espaço de interação “onde o sujeito se (des)vela, com uma produção de textos efetivamente assumidos pelos seus autores”. O autor (1993, p.156-158) comenta Ehlich (1986), em seu estudo sobre o diálogo escolar, que distingue dois tipos de discurso: o discurso ensino-aprendizagem e o discurso de sala de aula. Destaco o momento em que o autor apresenta o ponto em que tais discursos se diferenciam²: “(...) o discurso de sala de aula, que se pretende um discurso ensino-aprendizagem, na verdade distribui de forma totalmente diferenciada os papéis dos participantes e as funções dos atos praticados”. O autor dá o exemplo de uma situação de pergunta, na qual a iniciativa é daquele que aprende, contrapondo que, no discurso de sala de aula, ocorre o inverso: “*pergunta quem já sabe a resposta ou que o interlocutor(aluno) imagina que já sabe a resposta*”. Geraldi conclui que a pergunta didática, geralmente, é usada, pelo professor, como forma de levar o aluno a se interessar pelo conteúdo que quer transmitir. Tomando a maioria dos exemplos de perguntas feitas, na escola de H e de I, observo que as questões não funcionam como resultado da interlocução professor-aluno sobre os textos em si, mas funcionam como forma de levar o aluno a se interessar pelos conteúdos cobrados nas “reescritas”: pela pontuação, paragrafação, uso de maiúsculas, concordância, entre outros tópicos que se constituíam nos verdadeiros objetos de ensino-aprendizagem.

Partindo do contexto nacional, no qual se observa que as escolas têm a preocupação de atender aos parâmetros curriculares (PCN Língua Portuguesa 1º e 2º ciclos, MEC, 1997), no que se referem ao trabalho de revisão textual, surge um movimento, nas salas de aula, voltado para o trabalho com escrita em processo. O objetivo anunciado é o de levar o aluno a escrever e também a revisar seus textos, no intuito de investir na formação do sujeito que lê e escreve de forma “competente”. Mas até que ponto a escola, em nome de uma metodologia nova e comprometida com a qualidade do ensino, dá conta do fazer comprometido e significativo com a escrita, da forma como vem fazendo? A idéia de investir em

¹ Artigo adaptado da tese de Doutorado, defendida em 2007, sob orientação da Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre.

² Geraldi apresenta os pontos comuns entre os dois discursos, segundo Ehlich (1986): a) *entre os participantes, há uma distribuição desigual de conhecimentos e, portanto, uma assimetria no que tange ao conteúdo ou tópico do diálogo*; b) *há o reconhecimento desta diferença e a vontade de superá-la, isto é, entra-se no processo discursivo com a pretensão de superar as diferenças*; c) *estas condições organizam as ações lingüísticas praticadas no diálogo*.

“reescrita” surge para dar conta do processo que deveria ser vivenciado pela criança/aluno, na escola, processo esse que inclui as fases de planejamento, produção e revisão textual. Ressalto que a idéia de processo surge, exatamente, para ir de encontro à visão de redação escolar, a partir da qual o texto é um produto de uma simples tarefa cobrada, na escola, para dar conta de uma tradição gramatical, com ênfase no ensino de regras (do bem escrever). A idéia de processo, portanto, busca dar conta dos contornos e conflitos apresentados pelo sujeito-escritor-aprendiz, nos momentos em que seleciona, escolhe, retoma, acrescenta seus argumentos, posiciona-se.

A partir das análises feitas dos dados de duas crianças, I e H, defendo que o trabalho com “reescrita”, na sala de aula, apresenta dois extremos, ligados por momentos desencontrados da atividade com texto: **o do aluno que cumpre uma tarefa escolar**, representado por suas intenções de satisfazer à solicitação feita pelo professor, e **o do aluno que faz escolhas e investe na escrita**, caracterizado pela constituição de objetos discursivos, que representa o objetivo principal da atividade escrita, para o qual se deve direcionar o trabalho de produção do aluno. No espaço entre estes extremos, estariam os momentos de conflito que se deixam denunciar na atividade de revisão, cujas tarefas são, a princípio, mobilizadas pelo dizer do outro (professor), em meio às inúmeras tarefas propostas (de caça aos erros, de substituição de elementos, de criar um início ou final para o texto). “Podemos dizer, portanto, que o trabalho de reescrita, quando ocorre na escola, é direcionado, seja pelo professor, seja pelo material didático que o mesmo utiliza” (FIAD in ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON 1997:73). Acreditando nessa visão, defendo que o papel do outro, no processo de reescrita, é de suma importância, sendo esse processo dialógico. A intervenção do professor, nas produções de seus alunos, poderia, de certa forma, promover o espaço necessário para a construção de hipóteses sobre a escrita por parte desses sujeitos. Mas será que as práticas de reescrita que vêm acontecendo, com todo seu aparato didático, como salienta Fiad, possibilitam o diálogo do aluno com/nos textos? Na prática analisada, nesse estudo, a reescrita é vista de forma minimizada, limitada a tarefas diárias que não dão prosseguimento às intervenções feitas pelas crianças. O testemunho de I, principalmente, e o de H, a partir de suas narrativas sobre as práticas com reescrita em sua escola, comprovaram que há tanto um reconhecimento do que aprenderam a partir da “reescrita”, como uma rejeição ao modo com esta atividade se apresentava. A voz da criança não foi considerada, na escola, pois suas escolhas não tiveram a devida atenção, no sentido de promover uma reflexão por parte da criança e um crescimento em sua escrita. Não foram considerados a função de cada uso e seu efeito de sentido no discurso produzido. No trabalho com reescrita, na escola, é necessário que se considerem as propostas dos produtores de texto, sendo imprescindível que seja dada à criança a oportunidade de refletir sobre o que diz, para quem, como e por quê.

Essa visão traz uma concepção sócio-histórica da linguagem e de sujeito como aquele que tem seu papel na construção do processo de conhecimento, bem como concebe o outro como aquele que também tem seu papel constitutivo no referido processo. Não se quer, portanto, defender que o sujeito seja passivo, mas que ele seja mobilizado a reescrever por estar em constante confronto com o outro. E que o professor, por sua intervenção como leitor, interaja, perguntando, duvidando, assinalando, acrescentando, entre outras atitudes.

Pode-se, neste momento, passar a questionar a razão das intervenções feitas por um professor, para esclarecer até que ponto são válidas e reais, ou se escondem razões outras que o ofício lhe exige, como intervir para corrigir, para impor uma norma. Acredito que esta seja a questão que mobiliza o papel das reescritas, na sala de aula, e que fará muita diferença ao serem traçados os objetivos de ensino. Fiad, não de forma generalizada, reconhece que, em algumas práticas de ensino de português, há uma tentativa de possibilitar a reescrita do sujeito. A partir dessa consideração da autora, creio que seja possível inferir e defender que a intervenção é um elemento, na escola, responsável pela mobilização do processo de reescrita que, por sua vez, possibilita que o sujeito-aluno vá se constituindo escritor competente.

Partindo de tais considerações e do conjunto de dados analisados, retomo uma situação de “reescrita”, na escola de H e I, situação esta que revela a preocupação do professor, em dar conta dos fundamentos exigidos no PCN, no sentido de possibilitar uma escrita em processo, no mínimo, sendo apresentado ao aluno um roteiro inicial para guiá-lo na construção de um texto escrito em determinado gênero. Há uma preocupação com a etapa de planejamento da produção, como no exemplo que se segue, no qual a professora de I apresenta uma tarefa de classe (07/07/03), com orientações. A seguir está o roteiro, com as respectivas respostas de I: 1 Agora, você é o autor! Escreva uma aventura cujo personagem

principal seja um menino bem maluquinho. Antes, prepare o roteiro: a) características que um menino precisa ter para ser maluquinho. Gosta de brincar muito e todo maluco e gosta de comer ovo cru b) aventura que esse menino vai viver. Uma bola de chiclete vai aterorizar sua cidade. c) onde ele viverá essa aventura. Na cidade imaginária. d) Que maluquices ele vai fazer. Muitas como pular numa bola de chiclete. e) O que essas maluquices vão provocar. Coisas boas como salvar a cidade. f) Como a história vai terminar. Feliz e ele vai derrotar a bolha e o menino vai fazer uma cirurgia e trocar de cerebro.

Quando a professora anuncia “Agora, você é o autor!”, ao invés de possibilitar que a criança se constitua ‘escritora’, ela determina um papel para a criança. A voz da aluna parece ganhar legitimidade no espaço de sala de aula, sendo acionado o primeiro pólo da reescrita: a criança vislumbra um papel de escritora, mesmo tendo, como leitor, seu interlocutor imediato, o professor, aquele que acenará tanto para a criação, quanto para a limitação, imposta pelas cobranças das normas de escrita. As perguntas relacionadas no roteiro vão permitindo que a criança invente, sonhe, dialogue com imagens, informações, sentimentos, valores. A cada resposta, a criança faz escolhas, de acordo com suas crenças. A tarefa proposta não se encerrou no roteiro. O próximo passo foi o seguinte: – Agora, você vai produzir o seu texto, baseando-se no roteiro que você escreveu. Lembre-se: A história deve ter um título; Ela é dividida em partes: apresentação das personagens, descrição do cenário, aparecimento de um problema e resolução desse problema; O uso da pontuação é muito importante.

A professora passa da atitude de convidar o aluno a escrever, ao que parece ser a sua preocupação central: levar a criança a cumprir uma tarefa, a seguir uma norma textual, à produção de uma história, conforme a estrutura que lhe é característica. Os primeiros momentos dessa atividade de “reescrita” configuram-se pelo pacto professor-aluno, fixado nas primeiras diretrizes, acertos feitos com base naquilo que precede a etapa de produção: os conhecimentos partilhados nas aulas anteriores. A intervenção do outro começa a ganhar forma, o que se constata pelos comandos sugeridos pela professora (“escreva uma aventura...”, “Agora você vai produzir...Lembre-se...”). A seguir está a primeira versão do texto produzido por I:

1. UM MENINO BEM MALUCO

Era uma vez um menino que morava na cidade imaginaria. Ele era **bem maluco**. Um dia seu colega, misturou **xarope de jiló com nata e xarope para crescer** e colocou num checleto, fez uma **bola que era muito feia e grande**. Ela saiu para **aterrorizar** a cidade.

- Precisamos procurá-la - ! – gritou o menino maluco. O amigo disse:
- Eu também

E arrumaram as coisas o menino maluco arumou sua arma secreta. Mas a noite a bala roubou. Mas no dia seguinte o menino maluco misturou **xarope pra crecer e nata** misturou com 3 chicletes fez bolas e os três saíram pulando por ai, seguindo o rastro da bola. Quando chegaram o **menino maluco** se desfasou de aranha pegou sua arma secreta e pocou a bola voltaram e comeram **ovos crus**.

I mostra, pela seleção de expressões nominais feitas, sua preocupação em caracterizar o personagem principal proposto na tarefa: um menino bem maluquinho. O roteiro, de certa forma, permitiu que a criança se posicionasse diante do que entendia por “maluco” (objeto de discurso), daí o conjunto de expressões (descrições definidas) que se apresenta para dar conta da “maluquice”: xarope de jiló com nata, xarope para crescer, chiclete, ovos crus, além da situação que caracteriza o enredo da história de I. Num segundo momento, começa a se desenhar a atitude da professora para “incentivar” I a revisar seu texto. No alto da folha tarefa, na qual a aluna havia produzido seu texto, a professora escreveu o seguinte: “Organize os parágrafos e melhore a caligrafia”. Esta foi a intervenção ideal para mobilizar I a reescrever o texto? Para que elementos a professora fez com que a criança olhasse e sobre eles refletisse? Os elementos considerados contribuem para a constituição de uma criança escritora, no sentido de desenvolver sua curiosidade pela escrita e seus efeitos de sentido? O resultado foi o seguinte:

Um menino bem maluco

Era uma vez **um menino maluco** que morava na cidade imaginária. Ø

Um dia o **seu melhor amigo no recreio** misturou xarope de jiló com xarope pra crescer e nata num chelete, fez uma bola que era muito feia e grande. **De repente** ela saiu pra aterorizar a cidade. **O colega que havia criado o problema o menino maluco e toda turma gritaram:**

- **Vamos fazer alguma coisa!**

E arrumaram as **coisas**. O menino maluco arumou sua arma secreta. Mas a noite a bala roubou.

Mas, Ø o menino **maluco que já previa isso fez** três bolas de chiclete e ele mais dois amigos saíram pulando seguindo o rastro da bola. **Chegando lá ele** se desfasou de aranha pegou sua arma secreta e pocou a bola. Voltaram e **pra comemorar** comendo ovos crus.



Fim



I. T. A.M.

I não altera apenas o que foi sugerido pela professora, revisando mais elementos de seu texto. O olhar de I, de sujeito que escreve, passa ao olhar do sujeito que revisa, mobilizado não somente pela intervenção da professora. O trabalho de reescrita vai prosseguindo, a princípio, mobilizado pelo dizer do outro. A criança “teve espaço” para planejar, escrever e reescrever seu texto, pela interação com a professora. Mas o que, da “reescrita”, foi pela intervenção da professora ou pela intervenção da criança, a partir de suas próprias escolhas ou de escolhas negociadas? Nesse processo, as preferências da criança vão sendo reveladas, possibilitando a compreensão de um trabalho curioso com a linguagem. No caso específico de I, a preferência pelo trabalho com expressões nominais, dando conta dos processos de produção de sentido da linguagem e, conseqüentemente, da constituição dos objetos discursivos. Observando o lado da criança, o processo está acontecendo e de forma bastante produtiva, mas quando se procura por seu interlocutor, na sala de aula, constata-se uma grande lacuna. Não é dada a devida continuidade ao trabalho da criança. Suas intervenções não são consideradas e, como defende Geraldi, as perguntas apresentadas pelo professor, inicialmente, foram feitas com o interesse de levar o aluno a se interessar pelo conteúdo que, no fundo, interessava ao professor. O discurso de sala de aula realmente não coincide com o discurso ensino-aprendizagem.

Retomando os referidos PCN, transcrevo, a seguir, a passagem sobre a prática de produção de textos:

(...) Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina (...) é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. (PCN, 1997, p.65-66)

O trabalho desenvolvido, na escola de I, dá conta dos princípios que regem o ensino fundamental, em se tratando de produção textual? Foi possível observar as etapas de planejamento, produção textual e de revisão, considerada “satisfatória para o momento” (não do sujeito) da tarefa de classe. No momento de reescrita, a criança estabelece uma relação de maior confiabilidade com o próprio texto, o que nela gera a condição de olhar para seu texto com visão crítica, pois, da condição de produtora de texto, passa à condição de avaliadora da própria produção textual. Nesse processo, ao tempo em que a aluna vivencia a (re)construção de seu texto, vivencia também sua constituição como escritora, fazendo suas escolhas, tomando posições, construindo objetos de discurso. Por outro lado, não houve o investimento da escola, ficando comprometido um aspecto importante no trabalho com texto na sala de aula: a interlocução. Conseqüentemente, o alheamento, por parte da escola, ao discurso do sujeito, gera o conflito e coloca a criança entre o cumprimento de uma tarefa e o exercício de construção discursiva, via reescrita de textos. O que fica como resultado dessa realidade são as investidas solitárias das crianças que, apesar de não serem percebidas, fazem sentido e possibilitam o desvelamento do processo iniciado na

escola. A partir daí, ainda resta uma questão: as investidas fazem sentido, mas o que o legitima? Defendo que o sentido seja fruto de uma construção e de seu efeito e que seja (ou deva ser) legitimado pelo discurso ensino-aprendizagem efetivo e reconhecido pela instituição escola, pois é, a partir dele que a sociedade reconhece a referida “competência” do produtor de textos.

Após ter evidenciado o trabalho de I e de H com categorias nominais, em suas reescritas escolares, selecionei um conjunto de produções das mesmas crianças para análise da produção de objetos de discurso. Parti do pressuposto de que, se I e H, ao reescreverem textos e serem convidados a alterar certos aspectos, a pedido da professora, passam a olhar para determinados elementos e com certa frequência, é porque estes contribuem para a construção de um dizer que (acreditem que) faça sentido na interação, além do que, esta construção marca sua posição de escrevente, sua subjetividade. Passei, então, a uma etapa de leitura, para a qual não importavam mais as atividades de reescrita, mas, sim, as construções que I e H faziam em busca de firmar uma posição discursiva. E como elementos-chave de análise, tomei, das produções de I, os grupos nominais e, no seu interior, a seleção de determinantes e modificadores que caracterizavam o nome-núcleo. Das produções de H, tomei, para análise, os elementos articuladores do texto e responsáveis pela progressão referencial. As produções selecionadas foram escritas pelas próprias crianças, em sala de aula, a partir de motivações apresentadas pela professora, em situações específicas que foram descritas no momento inicial de sua análise.

A razão da consideração destes outros dados, que não fossem de “reescrita”, estava no desejo de analisar o processo de escrita de I e de H, num contexto em que seu olhar estava para o propósito de defender uma idéia, argumentar, firmar valores, o que exigiu, dessas crianças, uma seleção de elementos que melhor atendessem a suas expectativas de escritores. Com base nos estudos já realizados, acerca da categoria determinante, em dados da aquisição da linguagem, fica claro que a criança, em fase inicial de desenvolvimento da linguagem, faz uso de categorias funcionais (NAME E CORREA, 2003) e reconhece, precocemente, elementos que, ao longo do tempo, se desenvolvem e se configuram como tais (SANTOS, 1995). A partir dessa consideração e, principalmente, a partir das análises das produções de I, é possível concluir que: 1) em fase escolar, a criança lida com tais categorias, tanto no que diz respeito ao domínio de sua posição na sentença, como em seu aspecto textual-discursivo; 2) que os dados de escrita apresentam evidências de uma relação diferente da criança com a linguagem e, no caso de uma escrita escolar, revelam o modo como a criança lida com categorias textuais-discursivas para construir objetos do discurso.

O que fica registrado como mais interessante é o fato de situações de “reescrita”, como as desenvolvidas na escola de I e de H, possibilitarem que a criança tenha atitudes de intervenção no uso dos elementos considerados, o que não significa que seja um mérito do trabalho escolar, pois, se assim fosse, o sujeito E, cujos dados não foram considerados para análise, também apresentaria um trabalho de construção discursiva. O fato é que E cumpriu, à risca, todas as orientações das tarefas propostas em sala e, em nenhuma de suas produções, encontrei um dado que caracterizasse um trabalho de intervenção, nem tampouco marcasse sua posição de escrevente, marcasse subjetividade. Tal fato leva a concluir que o interesse demonstrado pelas crianças I e H pelos fatos de linguagem, na escrita, marcou a sua maneira de referir o mundo, revelou suas escolhas para construir um dizer próprio. O trabalho de I e de H, com categorias nominais e sequenciais, caracterizou o caminho do sujeito traçado, paralelamente, ao caminho da criança, que tentava dar conta das tarefas escolares.

Neste primeiro momento, foi possível seguir os rastros das crianças, na tentativa de reescreverem textos alheios e resolverem problemas de ortografia, de acentuação, pontuação, de paragrafação. Mas, ao tempo que I e H se mobilizavam para cuidar da “gramática da escola”, cuidavam da “sua gramática”, atentos às construções que mais lhes agradassem e que mais correspondessem a suas expectativas. As crianças ora acrescentavam, ora rejeitavam determinantes e modificadores, entre outros elementos, mas o trabalho com as categorias funcionais destacava-se no conjunto de suas produções, denunciando suas preferências lingüísticas. Havia algumas questões a serem investigadas, pois as crianças sempre trabalhavam com os determinantes e modificadores, acrescentando-os ou eliminando-os, o que parecia ser uma saída para a promoção do sentido, uma tomada de posição diante de idéias, fatos, valores ou, ainda, uma representação da norma lingüística escolar.

Ao seguir, inicialmente, as pistas que o trabalho de I ia permitindo identificar, foi necessário, também, tentar compreender o que justificaria a preocupação da criança com os elementos focalizados. O

foco, então, passou a ser o contexto das produções de I, independente dos contextos de reescrita. O mesmo foi feito com o conjunto de produções de H. A intenção foi analisar os usos de determinantes e modificadores, feitos pelas crianças, em suas próprias produções, com o objetivo de avaliar os contextos nos quais estavam inseridos e em que contribuíam para os sentidos produzidos nos textos. Que efeitos de sentido eram promovidos com a seleção feita por I e H? O próximo passo foi considerar as referidas categorias como elementos também responsáveis pelos processos de produção de sentido, ressaltando que a escolha dos determinantes e modificadores, no interior de expressões nominais, desempenha papel de destaque no estabelecimento de relações referenciais específicas (KOCH, 2003).

Foram selecionadas as produções de I e de H, nas quais as crianças selecionavam expressões nominais para construírem objetos de discurso, ou seja, expressões que denunciavam suas escolhas e o seu modo de ver o mundo, revelando suas crenças e seus valores. Recuperando, nesse momento, o trabalho de reescrita realizado por I e H, tomando agora, em confronto, aspectos específicos das produções comuns às duas crianças, aspectos estes que revelaram representações importantes que as crianças fizeram da linguagem na sala de aula, é possível tornar mais visível esse trabalho singular que caracteriza a construção da subjetividade no processo de escrita.

Ao rever a reescrita de Chapeuzinho Vermelho, fica marcado tanto o fato de que I e H fazem intervenções na escrita, não seguindo apenas o que foi cobrado, como fica marcado o trabalho diferenciado das duas crianças, revelando sua subjetividade, pela representação que cada uma faz da norma escolar.

Texto de I:

Era uma vez uma menina que se chamava chapeuzinho vermelho. Um dia a mamãe chamou Ø e disse:

*- Leve esse vinho e esse **pedasso** de bolo para **sua** vovó que esta doente mas não vá pelo caminho da floresta.*

- Está certo mamãe!

Texto de H:

*Era uma vez uma menina muito querida e teimosa. Na aldeia onde **ela** morava todos a chamavam de Chapeuzinho Vermelho pois desde que ganhara um lindo capote vermelho de sua querida avó usava-o dia e noite.*

Um dia sua mãe pediu que fosse á casa da avó levar bolo e vinho pois a velhinha estava muito doente.

Quando I altera a grafia que já estava correta em ‘pedaço’ para ‘pedasso’, como o faz em outras situações, acusa um fazer preocupado com a norma: é preciso corrigir o que está errado, a ortografia de palavras é uma das principais preocupações dos profissionais de ensino-aprendizagem e I tenta dar conta disso, o que fica confirmado pela entrevista, na qual I narra o cuidado em adequar-se à norma escolar: “*Que vergonha! Não, mas é correção oral, esses textos (...) aqui eu apaguei, dá pra ver aí, ou eu tinha botado antes ‘a chamou’, que é o que eu mais gosto de usar, ou foi falta de atenção, mas eu acho que eu tinha botado ‘a chamou’ porque eu precisei apagar*”. (ver BORGES, 2007:80). Ao introduzir o possessivo, uma outra relação se desenha: a da história da criança com a memória de uma estória já contada, conhecida de todos. A inserção do possessivo sinaliza para a preocupação de I com um elemento já dado culturalmente: todos sabem da relação de Chapeuzinho Vermelho com **sua** vovó, relação marcada pelo uso do possessivo (representação da estrutura de uma estória conhecida). Sobre isso, I narra: “*‘Para sua vovó...’ Não é que tá errado! É mais assim, falta de atenção ou eu leio estória, gravei ela e fui escrevendo*” (Idem).

No caso de H, a intervenção se dá no plano sintático, com o preenchimento da posição sujeito pelo pronome 'ela'. A criança faz uma intervenção que, a princípio, não mostra tanto uma preocupação em adequar-se ao discurso escolar de revisão de texto e da norma, mas uma preocupação particular com a progressão textual, elemento que se apresenta como importante para H, marcando sua posição de escrevente. A inserção do pronome acusa a representação que a criança faz da estrutura de sua língua, optando por preencher uma posição que se apresenta nula, mas que é recuperada no contexto. A reescrita de Pedrinho. Esqueleto?! traz mais elementos importantes para a revelação das representações da escrita e da norma por parte desses sujeitos.

Texto de I:

Pedrinho. Esqueleto?!

*A gente tem fama de menino levado, mas nada disso é verdade. Nós somos até bem comportados e tudo Ø que aconteceu foi **por Ø acaso**. A confusão foi porque a gente teve que esconder o Pedrinho, depois que ele virou esqueleto, pra não assustar a faxineira. Mas é melhor começar a estória **desde** o começo. **Lá** na escola tem **um** laboratório de física, **para** ensinar os meninos grandes. De manhã, nas aulas dos pequenos, nós descobrimos que ninguém vai lá. Era divertido ver aquele monte de aparelhos, botõezinhos, ponteiros, vidrões e vidrinhos. No começo, **não mexemos** em nada. A gente só olhou.*

Texto de H:

*A gente tem fama de menino levado, mas nada disso é verdade. Nós somos até bem comportados e tudo o que aconteceu **foi (por) puro acaso**. A confusão foi porque a gente teve que esconder o Pedrinho, depois que ele virou esqueleto, pra não assustar a faxineira. Mas é melhor começar a estória do começo. Na escola tem laboratório de física, para ensinar os meninos grandes.*

De manhã, nas aulas dos pequenos, nós descobrimos que ninguém vai lá.

Era divertido ver aquele monte de aparelhos, botõezinhos, ponteiros, vidrões e vidrinhos. No começo, ninguém mexeu em nada. A gente só olhou.

Inicialmente, destaco a situação de eliminação do definido 'o', realizada por I, e sua manutenção por H. Como vem sendo evidente nas produções de I, há um investimento no que seria para ela, supostamente, um definido, daí o estranhamento deste elemento diante do relativo 'que'. O que não ocorreu com H, que, possivelmente, interpretou o 'o' como demonstrativo. Este fato revela também as preferências das crianças que se expressam por representações que vão fazendo da língua em uso.

A outra situação de eliminação mostra uma preocupação comum entre os sujeitos: a de resolver um problema de repetição de segmento fonético. Uma sequência com mesmo segmento plosivo 'p' é rejeitada: I elimina o modificador 'puro', o que sempre faz quando julga desnecessário, redundante; H elimina o elemento coesivo 'por', o que vem sendo constante como preocupação com a progressão textual. O que é comum nestas operações é o objetivo final de eliminar um segmento fonético redundante. O que faz a diferença e marca a posição de cada escrevente são os critérios utilizados para a resolução do problema, demarcado pelas escolhas de cada criança.

I também substitui o segmento 'do' por 'desde', reforçando a idéia de 'começo', enquanto H mantém o elemento original do texto escolar 'do'. I ainda introduz o elemento modificador 'lá' (enquanto H, não), dando início a uma marca de sua inclusão na estória que se confirma ao eliminar, ao final do

texto, o elemento ‘ninguém’, substituindo a noção indefinida, representada pelo elemento eliminado, pela idéia de coletividade expressa pelo segmento ‘-mos’ em ‘mexemos’, da qual ela mesma passa a fazer parte. A marca de subjetividade se configura pela possibilidade de um sujeito onisciente que tanto se coloca no papel de escrevente e revisor de textos, como no papel de personagem da estória que reescreve. Isabel, por fim, estranha a ausência de um determinante diante de ‘laboratório’, incluindo o indefinido em sua versão, ao passo que H não o inclui. Tais fatos possibilitam uma reflexão sobre as representações que as crianças fazem do uso de categorias como o determinante, não somente como elementos estruturais de uma sentença, mas como elementos que validam a norma escolar, quando presentes na escrita que é valorizada na sala de aula. E a visão que cada criança tem desta norma se apresenta de uma forma que marca sua posição de escrevente e de revisor/produtor de textos.

Uma terceira situação é a da produção do classificado poético, que traz, à tona, uma representação do gênero discursivo. Trata-se de produção na qual fica bastante evidente a forma como I e H se portam diante da escrita, de sua funcionalidade e de sua norma no contexto escolar.

Texto de I

Imperdível!!

***Uma flor** que não nasceu na terra,*

***Uma estrela** que não está no céu,*

*Tão viva como **um pássaro**,*

Linda como uma Flor,

O seu sorriso tem todas cores do

arco-íris,

A melhor mãe do mundo

Nos seus olhos o por-do-sol,

Melhor você não vai achar

Texto de H

Mãe

Amorosa, legal, atenciosa,

amiga, carinhosa, está sempre comigo.

Bonita, brincalhona.

*É a pessoa que eu mais amo e
preciso. E eu não vendo ela nunca.*

Beijos H

I buscou a medida certa para a construção do gênero proposto, tanto na estrutura, quanto na seleção lexical, do início ao fim do texto. A criança cumpriu a tarefa escolar, ainda que investindo em seus recursos preferenciais, expressivos de seu propósito de escrevente. No caso de H, a seleção lexical adequa-se ao que seria expressivo para a construção do classificado poético, no entanto, a criança introduz uma fala que evidencia uma tomada de posição contra o gênero solicitado, pelo menos nesta circunstância de exaltação de mãe: ‘E eu não vendo ela nu(n)ca’. Além dessa intervenção, H finaliza de modo a expressar sua escolha por outro gênero, o de carta de amor por sua mãe que ele nega que possa ser vendida. Tem-se, portanto, uma mesma situação, na qual as duas crianças se portam de maneiras diferentes e denunciam suas escolhas, marcando sua posição diante da escrita escolar e revelando sua subjetividade.

Ainda com relação à representação dos gêneros discursivos, a produção de ‘Centopéia’ ilustrou bem a posição das crianças com relação à percepção ou não da estrutura do poema.

Texto de I:

*Minha amiga centopéia abriu uma escola de dança. Tem **curço** de sanha, de **vausa** e de Tango boleiro e **manbo** bale na ponta do pé.*

*Amiga centopéia é uma teteia, não precisa de ajudante dança tudo num **istante**. Cinqüenta **pasinhos** pra lá cinqüenta pasinos pra cá.*

Texto de H:

CENTOPÉIA

Minha amiga centopeia abriu escola de dança. Tem curso de samba, de valsa tango, bolero e mambo, balê na ponta do pé. Amiga centopéia é uma teteia, não precisa de ajudante: dança tudo num instante. Cinqüenta passinhos pra lá, Cinqüenta passinhos pra cá.

I faz uma representação do texto em prosa, enquanto H mantém a estrutura em versos. A escolha que cada criança faz, ao reescrever o texto, revela a representação que fazem dos gêneros. Ou seja, é ingênuo e sem propósito imaginar que, quando as crianças estão diante de uma situação de escrita como estas, estão apenas mobilizadas a cumprir tarefas, elas estão, na verdade, construindo suas representações dos fatos de linguagem e se posicionando diante de cada evento lingüístico.

Ao longo das análises, houve situações em que I se revelava preocupada com a norma, mas, ao mesmo tempo, deixava-se denunciar por momentos de aceitação de um traço informal de uso. Já H veio mostrando-se mais próximo de uma norma de prestígio, não como estratégia de adequação ao discurso escolar, mas a um discurso dessa mesma natureza que parece, pelas intervenções, inclusive de sua mãe, ao longo da entrevista, estar presente em seu próprio ambiente familiar. A situação de I se diferencia pela oscilação de momentos de adequação e de distanciamento da norma de prestígio, como ficou evidenciado na produção 'A vergonha na escola' (BORGES, 2007:96), na qual I alterna uso/não uso de definido diante de nomes próprios.

Os exemplos retomados aqui são apenas uma pequena mostra do acervo de elementos importantes que esses dados guardam e que favorecem uma leitura de seu status como elementos reveladores de subjetividade, pelo fato de marcarem as tomadas de posição das crianças diante da prática com (re)escrita. Os dados ainda apontam para muitas questões interessantes, em vários níveis lingüísticos, que poderão sustentar investigações futuras. O uso de determinantes e modificadores nominais, feito por I, especialmente, foi um elemento de extrema importância, portanto, para a compreensão de mais um aspecto do desenvolvimento da escrita infantil. A criança fez intervenções, mostrando sua visão acerca de pessoas, fatos e sentimentos. Seu trabalho com a categoria funcional permitiu, ainda, que se pudesse compreender como um elemento da linguagem, a princípio insignificante aos olhos da professora, configurou-se como pista para um trabalho singular da criança. "O grande desafio está, me parece, em sermos capazes de interpretar todas as hipóteses que fazem as crianças no momento inicial da aquisição

da escrita, para trabalhar, a partir dessas hipóteses, na busca da escrita convencional socialmente valorizada” (Abaurre, [199?], p.141).

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de Aquisição da escrita:** sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB), Mercado de Letras, 1997.
- ABAURRE, Maria Bernadete M. Relatório Parcial do Projeto *A emergência do estilo: as marcas de construção de autoria em textos representativos da aquisição da linguagem de um mesmo sujeito, da pré-escola ao segundo grau*. IEL/Unicamp. [1999?]
- BORGES, Carla Luzia Carneiro. **A criança e suas reescritas escolares: as estruturas com determinantes**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, 2007.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- NAME, Maria Cristina L.; CORRÊA, Letícia M. Sicuro. *Delimitação Perceptual de uma classe correspondente à categoria funcional D: evidências da aquisição do português*. **Fórum lingüístico**, 3:1. 2003 (p. 55-88) ISSN 1415-8698.
- SANTOS, Raquel Santana. **Uma interface fonologia-sintaxe:** o uso de “sons preenchedores” da categoria funcional determinantes no processo de aquisição da linguagem. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.