

ROSANA MARA KOERNER

**INDÍCIOS DE UM ESTILO
EM DADOS DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

Tese apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas
como requisito parcial para obtenção
do título de Doutora em Linguística
Aplicada na Área de Ensino-
Aprendizagem de Língua Materna.
Orientadora: Profa. Dra. Raquel Salek
Fiad

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
2003

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP**

K819i

Koerner, Rosana Mara.

Indícios de um estilo em dados de aquisição da escrita / Rosana Mara Koerner. -
Campinas, SP : [s.n.], 2003.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Raquel Salek Fiad.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da
Linguagem.

1. Língua materna - Aquisição. 2. Escrita. 3. Gêneros discursivos. 4. Língua
materna - Estilo. I. Fiad, Raquel Salek. II. Universidade Estadual de Campinas.
Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad – Orientadora

Profa. Dra. Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson

Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre

Profa. Dra. Maria da Graça Costa Val

Prof. Dr. Lourenço Chacon

*Àquelas que, com sua
produção escrita tão rica,
possibilitaram o meu olhar para
dados de aquisição,
Ester e Raquel;
e ao Cláudio, em especial,
pela compreensão e pelo apoio...*

*Não pretendo ocupar este espaço para agradecer a Deus,
porque Ele sabe o tamanho da minha gratidão, que palavra alguma daria conta
de expressar.*

*Apenas quero dizer que, sem Ele, seria muito mais difícil...
encarar as tantas viagens;
enfrentar as intermináveis horas de estudo;
conter-me nos momentos de desânimo e de êxtase;
suportar a solidão sempre tão presente em todos esses momentos...*

AGRADECIMENTOS

À professora RAQUEL S. FIAD, por sua preocupação para comigo, por sua confiança em meu trabalho e por suas orientações, sempre tão claras e honestas.

Aos professores examinadores, Maria Bernadete Marques Abaurre, Maria Laura T. Mayrink-Sabinson, Lourenço Chacon e Maria da Graça Costa Val, pela disposição em dividir comigo o olhar sobre os dados de aquisição.

Aos professores Lourenço Chacon e Maria Laura T. Mayrink-Sabinson, pelo exercício de apuração do olhar a mim proporcionado durante o Exame de Qualificação, o que muito me honrou.

Aos professores que participaram dessa etapa mais recente de minha formação: Maria Laura T. Mayrink-Sabinson, John Robert Schmitz e Jonas Romualdo de Araújo. Em especial, à Maria Laura, que me indicou uma possibilidade de análise dos dados.

Aos funcionários do IEL, pela colaboração e pelas informações que sempre se fizeram necessárias.

À Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) pela concessão do auxílio de custo.

Aos colegas de trabalho dos Departamentos de Letras e de Pedagogia da UNIVILLE, pelo incentivo e reconhecimento.

Aos meus alunos, pelo apoio e pela confiança no meu trabalho.

À Ester e à Raquel, por me permitirem o acesso a dados tão ricos.

Ao Cláudio, por compartilhar comigo esse desafio.

Aos meus pais (minha mãe, *in memoriam*), à D. Maria e à D. Norma pela preocupação para comigo durante as viagens.

Aos meus irmãos em Cristo, pelo incentivo.

SUMÁRIO

1. O INÍCIO DO PERCURSO.....	010
2. O OLHAR SOBRE OUTROS PERCURSOS	018
2.1 UM BREVE OLHAR SOBRE O PERCURSO DOS ESTUDOS SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA	019
2.2 O PERCURSO DOS ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE GÊNEROS DISCURSIVOS E AQUISIÇÃO DA ESCRITA.....	026
2.3 O PERCURSO DOS ESTUDOS SOBRE ESTILO E AQUISIÇÃO DA ESCRITA.....	035
3. O PERCURSO TEÓRICO.....	045
4. O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	073
5. ESTILOS E(M) GÊNEROS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE R	080
5.1 A PRODUÇÃO ESCRITA DE R.....	084
5.1.1 A HETEROGENEIDADE DO DISCURSO.....	101
5.1.2 A HETEROGENEIDADE DO ENUNCIADOR.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	160
ANEXOS.....	167

RESUMO

O presente estudo objetiva verificar o modo como uma criança em fase de aquisição da linguagem escrita inscreve sua produção em diferentes gêneros discursivos e nesse processo, manifesta algum estilo individual. Para tanto, a opção metodológica que possibilitou o olhar sobre os dados, longitudinalmente coletados, recaiu sobre o modelo proposto por Ginzburg (1986) – o chamado paradigma indiciário. A análise apontou para uma tendência estilística de natureza metaenunciativa do sujeito em questão, tornada explícita na organização dos pontos de heterogeneidade que se infiltram em seu discurso e nos lugares em que assume diferentes posições enunciativas e orquestra as diferentes vozes com as quais se manifesta em diferentes gêneros discursivos. A heterogeneidade, tanto do discurso quanto do sujeito enunciador, é organizada de diferentes modos. Um deles, mais característico no início da trajetória de inscrição, refere-se aos enquadramentos que faz dos diferentes dizeres, dando-lhes visibilidade. Também certas disposições gráficas são usadas. Em momentos mais tardios do processo de aquisição, surgem as intercalações e os sinais de pontuação, intensamente utilizados a partir do ingresso do sujeito na 1ª série do Ensino Fundamental. Há momentos que revelam uma escrita na qual se fundem recursos de diferentes ordens, conferindo-lhe um caráter heterogêneo. É nesses modos de organização do heterogêneo que a singularidade do sujeito se faz sentir. As bases teóricas são buscadas especialmente em Bakhtin (2000 [1952, 1953]), Possenti (1993), Authier-Revuz (1990 e 1998), Geraldi (1993), Chacon (1998), Abaurre *et al.* (1993, 1997, 2000 e 2001), Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (1999), Signorini (2001) e Silva (1999).

ABSTRACT

The objective of this study is to verify the way in which a child uses the different discourse genres, and in so doing, produces an individual style during his/her written language acquisition. The methodology adopted for analyzing the longitudinally collected data was based on the model proposed by Ginzburg (1986) – known as the indicial paradigm. The analysis indicated a stylistic tendency of a metaenunciative nature in relation to the subject in question, becoming explicit not only in the organization of the points of heterogeneity that pervade the subject's discourse, but also in the places that assume different enunciative positions, thus orchestrating the various voices which appear in the different discourse genres. The heterogeneity, whether related to the discourse or to the enunciator subject, is organized in different ways. One of these, the one more commonly occurring at the beginning of the writing trajectory, refers to the framing of the different speeches, giving them a clear visibility. Certain graphic dispositions are also used. Further on, in the written language acquisition process, intercalations as well as punctuation signs appear, which are put to intensive use when the subject first enters primary school. On occasion, the subject makes use of resources of different orders, resulting in a heterogeneous way of writing. This heterogeneous organization demonstrates the subject's personal singularity. Authors such as Bakhtin (2000 [1952, 1953]), Possenti (1993), Authier-Revuz (1990 and 1998), Geraldi (1993), Chacon (1998), Abaurre *et al* (1993, 1997, 2000 and 2001), Bronckart (1999), Schneuwly and Dolz (1999), Signorini (2001) and Silva (1999), were selected for the purpose of giving theoretical support to the research.

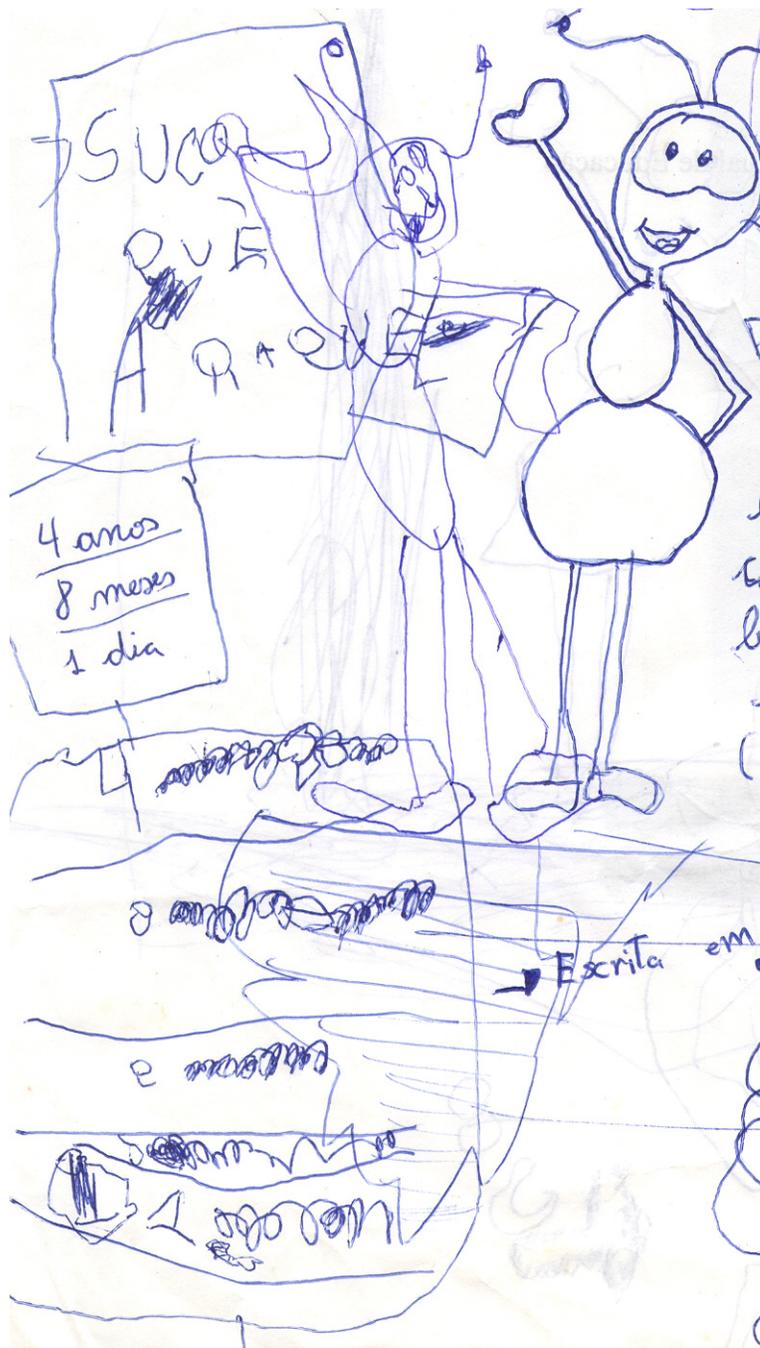
**CAPÍTULO 1
O INÍCIO DO PERCURSO**

ZIFE
LASA
PAPA É QUERIDO
ESTERÉO QUERIDA
MAMAE É QUERIDA
RAO EU E FOI INHA
A NATORRESA É BONITA

26/09/93

338H15

(E, 4 a, 10 m e 16 d)



(R, 4 a, 8 m e 1 d)

As escritas infantis que antecedem este texto introdutório são parte da fase inicial da história **da** escrita de duas crianças vivendo no mesmo ambiente familiar, sujeitas, portanto, a condições sócio-culturais-econômicas muito parecidas. O fato de constituírem-se em dados de aquisição da linguagem escrita, já lhes confere um particular interesse no que têm a dizer sobre o

como se dá/deu essa aquisição e sob quais condições. Parece possível afirmar, nesse sentido, que diferentes olhares podem ser dirigidos a esses textos com o fim de neles enxergar pistas que indiquem diferentes aspectos implicados no processo de aquisição da linguagem escrita.

A relação oralidade e escrita, por exemplo, perceptível no “*qué*” de R e no “*Raqueu*” de E. Ou então, pode-se olhar para a aproximação/distanciamento da escrita alfabética (a presença do u na sílaba “*qué*” de R e sua ausência em “*Raqueu*”, do texto de E). O tipo de letra utilizado, caixa alta, pode ser alvo de um olhar interessado, por exemplo, em verificar como se dá a percepção da criança quanto aos modos como se apresentam os escritos presentes em seu dia-a-dia (ou, ainda, a um determinado modo de apresentação da escrita, se pensarmos no processo de alfabetização em ambiente escolar). As autocorreções presentes no texto de E, por meio do apagamento do erro, podem indicar que já há algum tipo de reflexão da criança sobre a sua própria atividade escrita. Se considerarmos essas escritas como textos¹, o olhar pode voltar-se para o conteúdo que veiculam e para o modo como ele se apresenta. Ou então, para a presença do autor no texto, colocado na 3ª pessoa. Levando-se em consideração o fato de se tratarem de duas crianças vivendo no mesmo ambiente familiar, pode-se procurar enxergar como esse aspecto comum torna-se perceptível em sua atividade escrita. Enfim, os olhares serão tantos quantos os interesses que lhes dão a direção e a focalização!

Contudo, não se pode perder de vista que essas escritas infantis se constituem, antes de tudo, em uma atividade discursiva que se deu sob determinadas condições e que, como tal, são a manifestação concreta de uma dada intencionalidade de seus sujeitos/autores. O isolamento dessas escritas de seu contexto de produção decreta a morte da atividade discursiva, nega os autores em sua historicidade constitutiva e limita a escrita à dimensão que tem na folha de papel, reduzindo-a a uma substância amorfa e carente de significado. Olhar para essas escritas como dados isolados é esquecer o seu caráter histórico, que se consolida nas escritas que se lhe seguem ou então, que as coloca já como resultado de uma pré-história da relação de seus autores com a escrita.

Mais do que simples dados de aquisição da linguagem escrita, essas escritas infantis indicam o esforço de seus autores por se constituírem como sujeitos que dizem algo a alguém por causa de (ou para), de uma forma nova, diferente daquela até então usada. Buscam a interação pela linguagem, mas agora em sua versão escrita. A própria relação com a linguagem se modifica, se

¹ Voltarei a essa questão mais tarde, no Capítulo 3, quando serão abordadas as noções de linguagem, discurso, enunciados, textos, gêneros discursivos e estilo.

amplia, se diversifica, se redimensiona. De acordo com Abaurre *et al.* (1997, p.22):

A aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Nesse momento, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem. É exemplar, nesse sentido, a flagrante diversidade manifesta nos textos espontâneos.

É sob essa ótica que se está entendendo *aquisição da linguagem escrita* nesse trabalho, como o período (*momento particular*) em que o sujeito se apropria de um novo mecanismo de interação pela linguagem, podendo com ele manifestar-se e atuar como alguém sócio-historicamente situado. Nesse sentido, o que um olhar atento dirigido a esse *momento particular* de aquisição da linguagem escrita pode revelar sobre o processo de aquisição da escrita como um todo? O quanto não pode ser revelado acerca dos modos como a criança percebe a escrita ao seu redor e como se apropria dessa linguagem? Como ela se torna sujeito escrevente, como outrora se tornou sujeito falante? O quanto de suas marcas pessoais pode e é impresso no processo de apropriação da modalidade escrita?

Responder a essas e a outras questões voltadas para o processo de aquisição da linguagem escrita é tarefa que, dada a própria natureza do processo, implica em um acompanhamento tanto próximo quanto prolongado do sujeito aprendiz, para que seja possível reconhecer quais os fatores (contextuais) que estão interferindo/contribuindo para que a aquisição se dê de uma dada maneira. Um professor, assoberbado com programas a serem cumpridos e com correções que lhe são exigidas, raramente disporá do tempo que tal acompanhamento exige. Poderá estar atento a aspectos mais facilmente perceptíveis, como a questão ortográfica, por exemplo, mas aspectos que revelem o trabalho da criança como sujeito escrevente serão, provavelmente, ignorados. Assim, apesar de cada criança, ao ingressar na escola para aprender a ler e a escrever, trazer consigo toda uma trajetória de contatos com a linguagem escrita, a escola, dada a sua necessidade (e preocupação) de controle do ensino, corre o risco de não levar essa trajetória em conta, o que pode conduzir a uma situação de aparente homogeneização do processo de aquisição da escrita, com o conseqüente apagamento ou então, a não percepção do trabalho individual que está sendo empreendido nesse processo.

Cito o professor, levando-se em conta o fato de o processo de aquisição da escrita ainda ter na escola (e, portanto, no professor como seu representante legítimo) o lugar privilegiado para ocorrer, como atestam Dolz & Schneuwly (1996, p.33 [trad. Rojo]):

No que concerne às práticas de linguagem, sua apropriação começa no quadro familiar, mas

certas práticas, em particular aquelas que dizem respeito à escrita e ao oral formal, realizam-se essencialmente em situação escolar na nossa sociedade, graças ao ensino por meio do qual os alunos conscientizam-se dos objetivos relativos à produção e à compreensão. Aqui, mais ainda que em outras aprendizagens, a cooperação social é o fator determinante das transformações e dos progressos que ocorrem.

Parece-me, contudo, que a constituição da escola como lugar privilegiado para a aquisição da linguagem escrita é devida a uma concepção de linguagem escrita que a coloca como algo restrito aos ambientes escolares, omitindo todo o seu caráter social, ou melhor, todas as práticas sociais que com ela são feitas e das quais as famílias participam (e que possibilitam, de alguma forma, o contato da criança com a escrita). Essa concepção é corroborada especialmente por aqueles pais (iletrados ou quase iletrados) para quem a escrita se constitui como um bem distante, estranho e ameaçador (cujo desconhecimento afasta-os de práticas cada vez mais presentes em nossa sociedade letrada) ao ambiente familiar, mas que se transforma em benefício no ambiente escolar. Assim, letras não têm espaço nas brincadeiras de seus filhos (quando brincam!), e essa não-familiarização com os símbolos escritos representa uma das dificuldades a ser superada quando o processo de aquisição da escrita é instaurado.

Nesse ponto, cabe perguntar se não são exatamente as dificuldades que um acompanhamento tanto próximo quanto prolongado do sujeito aprendiz gera que afetam também as pesquisas sobre aquisição da linguagem escrita, restritas quase sempre a aspectos mais pontuais da produção escrita de crianças. Parece possível afirmar, então, que ao lado das dificuldades naturalmente associadas a um trabalho de investigação, uma investigação voltada para o processo de aquisição da linguagem escrita cria dificuldades paralelas ligadas à própria natureza do objeto de estudo: a necessidade de aproximação dos sujeitos aprendizes e de acompanhamento longitudinal de sua aprendizagem que permitirão a coleta de dados e a constituição de um *corpus* significativo que possibilite respostas (ou tentativas de respostas) às questões anteriormente colocadas. Ao fazerem referências a pesquisas recentes sobre aquisição da linguagem, Abaurre *et al.* (1997, p.16) comentam:

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

Talvez seja pela possibilidade de superação das dificuldades inerentes a uma investigação sobre aquisição da linguagem escrita que a figura de pais pesquisadores (mais especificamente da mãe) seja presença relativamente constante nesse tipo de estudo. Trata-se de

uma mãe² que vê na produção escrita do filho, seja ela do tipo que for, um material particularmente rico e preñado de possibilidades de estudo. A essa mãe pesquisadora cabe a proposição de questões de investigação que possam encontrar resposta tão somente em um conjunto de dados coletados de forma prolongada e naturalística, tornando conhecido o contexto de sua produção e, por extensão, as condições nele envolvidas.

É neste cenário de investigação, de mãe pesquisadora que se vê diante de um *corpus* composto de textos produzidos pelas filhas desde as suas primeiras tentativas de escrita em casa (como as que antecedem esse texto) até uma escrita já relativamente consolidada em seu uso (produzida tanto em casa como no contexto escolar), que se insere esta proposta de estudo. O foco da investigação estará na busca, em dados de aquisição de uma criança, por marcas que denunciem a emergência de um estilo individual de escrita nos diferentes gêneros discursivos, pelos quais circula durante a sua trajetória de inscrição.

Investigar o processo de aquisição da linguagem e nele, mais especificamente, a emergência de um estilo, implica verificar, além do papel desempenhado pelo outro e pelo contexto, os modos de alçamento dos dizeres individuais em dizeres socialmente estabelecidos, observando-se nisso como se dá o reconhecimento do seu estatuto social. Com relação a isso, Santos (1999, p.50) afirma que é pertinente “...em termos teóricos, o interesse pela investigação dos processos de inscrição (imaginária) dos sujeitos nos vários gêneros ou, em termos bakhtinianos, dos modos de dialogia dos sujeitos com diferentes modos de enunciar que os gêneros mais ou menos estabilizam.” Nesse sentido, um acompanhamento longitudinal e aproximado dos sujeitos escreventes revela-se particularmente significativo.

É preciso não esquecer, contudo, que enquanto *processos de inscrição dos sujeitos nos vários gêneros*, as produções escritas da criança que é o sujeito desse estudo devem ser vistas em sua provisóriedade ou instabilidade, já que são partes exatamente de um processo que apenas acaba de ser iniciado.

Pode-se questionar sobre a duração de um tal processo. É possível afirmar que ele acaba enquanto o sujeito continua se inscrevendo em diferentes gêneros? Talvez seja possível falar de acabamento somente quando se leva em conta um determinado texto, visto em sua materialidade

² Opto, intencionalmente, pela figura da mãe, por ser esse o caso neste estudo. Isso não significa, contudo, que outras pessoas ligadas à criança não possam vir a fazê-lo também.

lingüística, e não como fruto da atividade discursiva de um sujeito, já que essa atividade não está restrita àquele texto (como se com ele tivesse surgido e com ele se concluísse). O texto pode, sim, dar indicações acerca do estado em que essa atividade discursiva se encontra, ou seja, de que maneira o sujeito, naquele momento, colocou-se como um alguém que diz algo a alguém, sob determinadas condições. Portanto, o acabamento de um texto é sempre provisório e instável, já que o sujeito/autor também é alguém sempre provisório e instável, e já que o seu dizer só se realiza como tal na interação com o dizer do outro, no diálogo. De acordo com Bakhtin (2000 [1952, 1953], p.404/5):

O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo. Salientamos que se trata do contato dialógico entre os textos (entre os enunciados), e não do contato mecânico “opositivo”, possível apenas dentro das fronteiras de um texto (e não entre texto e contextos), entre os elementos abstratos desse texto (entre os signos dentro do texto), e que é indispensável somente para uma primeira etapa da compreensão (compreensão da significação e não do sentido).

A provisoriidade ou a instabilidade inerentes ao processo de aquisição da linguagem parece conferir à investigação que tem tal processo como objeto de estudo, um caráter mais especulativo. Assim, foram buscadas marcas nas escritas infantis que pudessem indiciar a inscrição de sua autora em diferentes gêneros e revelar a constituição de um dado estilo de escrita. A singularidade de certas ocorrências/marcas, por exemplo, são significativas no que revelam da relação que o sujeito está estabelecendo com a linguagem durante a fase de sua aquisição. Sobre isso, Abaurre *et al.* (1997, p.18) afirmam:

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

Olhar para esses dados, tenham eles os estatutos que tiverem, significa compreender a linguagem como trabalho empreendido por um sujeito que, por meio dela e com ela, constitui-se em sujeito discursivo, ao mesmo tempo individual e social. É em tal compreensão que reside a **justificativa** para a realização desse estudo. É por meio de infinitas e variadas interações, que o sujeito se vê impelido a elaborar-se lingüisticamente, a atuar sobre a linguagem de um dado modo. É assim que o dizer social passa a ser também um dizer seu, com a sua individualidade atualizada através de um estilo. Ao buscar a emergência de um estilo individual que se pretende, neste trabalho, **contribuir para a compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita no que**

tange à constituição de um sujeito que escreve de uma dada maneira e inscreve suas escritas em “...tipos relativamente estáveis de enunciados...” (BAKHTIN, 2000 [1952, 1953], p.279), os gêneros do discurso.

No próximo capítulo, procuro inscrever esse trabalho no conjunto dos estudos que têm abordado a questão dos gêneros do discurso e da emergência de estilos sob a ótica da aquisição da linguagem escrita.

No capítulo 3 indico o meu percurso teórico, apresentando as concepções de linguagem e as noções de gênero e estilo que me possibilitaram olhar para os dados de aquisição da escrita a partir de uma dada posição. Bakhtin (2000 [1952, 1953]) é quem dá base a todo percurso, embora outros autores sejam referenciados ao longo do capítulo.

No capítulo seguinte, apresento o modelo de investigação adotado — o paradigma indiciário —, bem como o sujeito cujas produções escritas serviram de objeto de estudo dessa tese.

O capítulo cinco é dedicado à análise do *corpus*. Início expondo a trajetória de inscrição da escrita do sujeito – R – nos diferentes gêneros discursivos para, em seguida, apontar para as marcas que indiciem um estilo individual de escrita, verificando em quais gêneros essas marcas se manifestam ou não. Faço isso a partir do olhar sobre os modos como a criança organiza o heterogêneo em seu discurso e sobre como R, enquanto sujeito enunciativo, circula por diferentes posições enunciativas, delas falando através de diferentes vozes, devidamente por ela orquestradas. Para efetuar essas análises recorro a diferentes autores que, nesse momento, são significativos para a compreensão de algum aspecto da atividade de escrita do sujeito da análise.

Encerro o trabalho tecendo algumas **Considerações Finais**, envolvendo tanto conclusões obtidas ao longo do estudo como indagações dele advindas. As produções escritas que servem para ilustrar algum aspecto abordado ao longo do capítulo de análise estão apresentadas, em sua maioria, em anexo. Em alguns casos, a sua apresentação acontece no corpo do trabalho já que se tratam de exemplos isolados. O trabalho termina com a apresentação das **Referências Bibliográficas** e dos **Anexos**.

CAPÍTULO 2 O OLHAR SOBRE OUTROS PERCURSOS

“Chegaram. Evocês que rem saber qual é este lugar? Vocês só vão saberno capítulo III” (trecho de um texto de R, escrito por volta dos 8 anos)

Para que seja possível contribuir para a ampliação das discussões envolvendo aquisição da linguagem escrita e, nesse processo, as relações que há entre gêneros discursivos e estilos individuais, é preciso refletir, inicialmente, sobre os modos como essas noções têm sido propostas como campo de investigação. O objetivo desse capítulo é apresentar um panorama dos estudos em que as questões de gênero discursivo e estilo são tematizadas, considerando o período que inicia nos anos 90 e se estende até o final de 2002. Tal restrição temporal³ se deu em função da necessidade de se estabelecer um limite para não transformar o trabalho em um exaustivo levantamento bibliográfico (que pouco contribuiria para as discussões que nele serão feitas) e, também, pelo fato de que as noções de gênero discursivo e de estilo, vistas no âmbito da aquisição da linguagem escrita, são preocupações ainda muito recentes. É no contexto desses estudos que o presente estudo pretende se inserir, buscando ampliar os domínios de investigação já alcançados e possibilitar o vislumbre de outros ainda por alcançar.

Início o capítulo fazendo um breve resgate do que foi produzido sobre aquisição da linguagem escrita, baseando-me, principalmente, em Soares (1989)⁴ e Caron *et al.* (2000). A

³ Essa restrição temporal não se estenderá a todos os percursos focalizados nesse capítulo. O percurso dos estudos sobre aquisição da linguagem escrita abrangerá o que foi produzido nas últimas décadas, até porque a preocupação com tal questão é muito anterior àquela que envolve gênero discursivo, estilo e aquisição da escrita.

⁴ Empresto de Soares aqueles resultados que mais interessam ao presente estudo, no sentido de permitirem situá-lo em um dado quadro, seja ele temático e/ou teórico e em uma dada tendência dos estudos atuais sobre aquisição da linguagem escrita.

intenção é apontar para as tendências que acabaram por se efetivar em estudos sobre gênero e estilo no âmbito da aquisição da escrita.

2.1 UM BREVE OLHAR SOBRE O PERCURSO DOS ESTUDOS SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Olhar para o que foi produzido nos últimos anos sobre aquisição da linguagem escrita não é tarefa simples, dado o fato de que há diferentes aspectos envolvidos. Não basta, por exemplo, simplesmente verificar o que foi produzido em alfabetização⁵, já que sob o termo **alfabetização** abriga-se uma série de temas correlacionados. Tal situação é claramente assinalada por Soares (1989, p.15):

A alfabetização pode ser analisada sob diferentes perspectivas: alfabetização *da criança*, alfabetização *do adulto*; alfabetização *no sistema escolar regular*, alfabetização *em instâncias alternativas*; alfabetização considerada como processo não só de *aquisição*, mas também de *desenvolvimento e ampliação* dessas habilidades.” (Grifos da autora)

Em um estudo, denominado **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento** (1989), Soares se propõe fazer um levantamento e uma avaliação da produção acadêmica e científica (representada por publicações em periódicos especializados, dissertações e teses) sob o tema *alfabetização*. O levantamento compreendeu o período de 1954 a 1986⁶. Soares, reconhecendo a multiplicidade de perspectivas e a variabilidade de enfoques sob esse tema, coloca como indispensável:

...uma revisão crítica dos estudos e pesquisas sobre alfabetização que se vêm multiplicando nas últimas décadas, com identificação dos aspectos do processo que vêm sendo privilegiados, dos quadros teóricos que vêm informando os estudos e pesquisas, dos ideários pedagógicos a eles subjacentes, é indispensável para que se possa avaliar o conhecimento já construído e definir novas linhas de solução para o grave problema do reiterado fracasso da escola brasileira em alfabetizar. (Op.cit., p.02)

⁵ Provoco, momentaneamente, uma certa aproximação entre *alfabetização* e *aquisição da linguagem escrita*, entendendo-as como o momento em que se instaura o processo ensino-aprendizagem da modalidade escrita da linguagem.

⁶ Tem sido dada continuidade a tal estudo pelo grupo de pesquisadores ligado ao CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), da Universidade Federal de Minas Gerais.

O referido trabalho apontou para uma maior concentração dos estudos sobre alfabetização na área de Educação⁷, com maior preocupação com o aspecto *ensino*. Trabalhos voltados para aspectos lingüísticos, de baixa ocorrência no período abrangido por Soares, foram produzidos principalmente a partir da década de 80, o que indica o crescente interesse de lingüistas sobre o tema *alfabetização*. Entre eles, a autora cita os trabalhos sobre a concepção que a criança tem da escrita (citando MAYRINK-SABINSON, 1985) e seu distanciamento da concepção que a escola tem da escrita (MAYRINK-SABINSON, 1986) e sobre o processo de construção e descoberta da língua escrita, pela criança (citando REGO, 1985 e GNERRE *et al.*, 1985). A contemporaneidade e a intensificação da contribuição de lingüistas à questão da alfabetização é explicada, de acordo com Soares, “...pela impossibilidade de o grave problema da alfabetização, no Brasil, continuar sendo ignorado por ciências que têm uma colaboração a dar para sua solução.” (Id.ibid., p.68) Além disso, a autora aponta também para o fato de as ciências lingüísticas terem sido só recentemente (início dos anos 60) introduzidas nos currículos dos cursos superiores.

O estudo de Caron *et al.*, mais recente (2000), apenas reforça algumas tendências já apontadas por Soares (1989). O referido estudo abrangeu o período compreendido entre os anos de 1980 a 1997, restringindo-se ao que foi produzido na UNICAMP⁸ (na Faculdade de Educação e no Instituto de Estudos da Linguagem). Além das teses e dissertações, foram analisados também artigos publicados em periódicos especializados, nos quais “...comumente circulam os trabalhos desenvolvidos na instituição.” (Id.ibid., p. 493).⁹ Os periódicos consultados foram: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, cuja publicação tem início em 1978, **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, publicado desde 1983, **Revista Leitura: Teoria e Prática**, publicado desde 1982 e **Estudos Lingüísticos (Anais de Seminários do GEL)** (Grupo de Estudos Lingüísticos), com publicação desde 1978. Desses, apenas a **Revista Leitura: Teoria e Prática** aparece relacionada no trabalho de Soares (1989).

⁷ Para o estudo, foram privilegiados os periódicos na área de Educação. Nenhum dos periódicos consultados (21 ao todo) tem sua origem na área de Lingüística, Letras ou Lingüística Aplicada. Isso talvez já indique que a própria busca tenha se voltado para a área da Educação. Ou, então, revela a ainda insipiente produção na área da Lingüística, sem projeção significativa até aquele momento.

⁸ No estudo de Soares (1989), anteriormente apresentado, há referências a três dissertações produzidas nessa instituição. Não são mencionados os anos em que foram produzidas e nem a área a qual se encontram vinculadas.

⁹ Apresentar os resultados dos trabalhos realizados em apenas uma instituição (no caso, a UNICAMP), pode fornecer algumas indicações dos rumos que tomaram os estudos sobre aquisição da linguagem escrita no Brasil, já que se trata de um centro de pesquisas de crescente projeção na área em questão. Contudo, tal focalização pode, de alguma forma, refletir o que acontece em um plano mais amplo. Mais adiante, apresentarei, muito timidamente, os resultados de uma breve sondagem por mim realizada na tentativa de reconhecer o que está sendo feito em aquisição da linguagem escrita em uma esfera um pouco mais ampla.

Com relação às teses e dissertações, 79% do que foi produzido sobre aquisição da linguagem escrita o foi na década de 90, o que apenas comprova o interesse crescente pelo tema como já percebido por Soares (1989). Os autores apresentam como um “...dos possíveis motivos que podem explicar essa concentração...” o fato “...de que o Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do IEL — espaço onde a questão do ensino e aquisição da escrita tornou-se bastante explícita — foi criado apenas na segunda metade da década de 80.” (Id.ibid., p.493)

Com relação ao **tema** dos trabalhos, como um dos critérios adotado pelo grupo para a análise dos dados, predominou um denominado **Aspectos discursivo-textuais**, correspondendo a 52% do total de trabalhos consultados (50 trabalhos em um total de 96). Desses, 42 foram produzidos a partir do ano de 1986, portanto, não contabilizados por Soares em seu estudo¹⁰. Outros temas como **Interação na produção escrita**, **Interface oral/escrito** e **Práticas Docentes** apresentaram ocorrências bem menores (8% no caso do primeiro e 7% no caso dos outros dois).

A fundamentação teórica do material consultado no estudo de Caron *et al.* vem de duas principais áreas do conhecimento: a Lingüística e a Psicologia. A primeira dá base principalmente aos trabalhos realizados no IEL e a segunda, àqueles produzidos na FE. Apesar dessa predominância de uma área no IEL e da outra área na FE, parece inegável a relação que há entre as duas no que se refere à aquisição da linguagem escrita. Tal constatação parece evidenciar-se ao se observarem as sub-áreas de maior concentração dos referenciais teóricos: em Lingüística aparece o item denominado pelo grupo de **Lingüísticas do Discurso**, cuja preocupação é a análise da produção escrita nos níveis textual e discursivo. Trabalhos cuja perspectiva teórica é a do sócio-interacionismo, com base em Bakhtin e Vygotsky, foram assimilados a esse item. Sobre isso, os autores concluem que,

...ao predomínio do tema “Aspectos discursivos-textuais” corresponde o predomínio do referencial teórico “Lingüísticas do Discurso”, o que nos leva a afirmar que os trabalhos que enfocam o produto textual — a materialidade lingüística dos textos — tentam, na verdade, recuperar o *processo* da produção escrita por meio da utilização de perspectivas metodológicas

¹⁰ Os outros 8 trabalhos também não aparecem (mesmo verificando os comentários de Soares, da página 17 à 31, sobre os critérios de classificação dos trabalhos em diferentes temas). Tal constatação pode conduzir-nos a algumas indagações acerca do estabelecimento de critérios para um estudo que objetiva um levantamento do que tem sido produzido sob um determinado tema, tal como já foi mencionado no início desse capítulo. A própria seleção do material consultado já é feita sob um determinado enfoque. Há, ainda, a dificuldade imposta pelos limites do que pode ser deduzido a partir do título e do resumo dos trabalhos, já que uma leitura na íntegra do que foi produzido quase que inviabiliza a tarefa. Pelo que parece, estudos que visem tais levantamentos devem sempre ser vistos como não definitivos; provisórios, portanto. Não se pode perder de vista, também, os autores e suas histórias, já que são eles que oferecem o resultado de seus trabalhos, realizados sob as suas perspectivas e a partir de sua trajetória de contato com um dado tema.

que transcendem a mera descrição de textos lingüísticos. O interesse pelo *processo* é, portanto, uma postura evidente tomada pelos pesquisadores na década de 90. (Op.cit., p.496) (Grifos dos autores)

Já em Psicologia, os itens de maior freqüência são aqueles que aparecem sob a denominação de **Abordagem sócio-histórica**. De acordo com os autores, a “...principal diferença parece estar no fato de que os trabalhos produzidos na área de Lingüística apresentam uma preocupação maior com a análise da materialidade lingüística da produção escrita, razão por que tais trabalhos articulam à reflexão teórica de base vygotskyana e bakhtiniana o dispositivo de análise da lingüística textual.” (Id.ib., p.495) Esses referenciais teóricos predominam essencialmente na década de 90.

Outro referencial teórico que apresentou uma freqüência relativamente significativa de ocorrências, embora em número bem menor do que os dois itens anteriormente citados, foi aquele proveniente da Psicologia Genética, na área da Psicologia, predominantemente na década de 90. Reconhece-se nessa freqüência a abordagem piagetiana, como defendida por Ferreiro e seus colaboradores, da questão da aquisição da linguagem escrita. Essa tendência à Psicologia Genética como referencial teórico de teses e dissertações parece ter-se manifestado também na atitude da escola em relação ao sujeito aprendiz, como apontado por Abaurre *et al.* (1995, p.08):

...seguiu-se, na última década, um período em que a escola descobriu a psicologia genética, passando, em conseqüência, a ver no aluno o sujeito ativo responsável pela construção do conhecimento sobre os objetos que o cercam, dentre os quais, o sistema de escrita em uso na sua comunidade. Determinante dessa grande e salutar mudança de atitude da escola com relação aos seus alunos e seu potencial de desenvolvimento cognitivo foram as pesquisas sobre aquisição da escrita, de inspiração piagetiana, desenvolvidas por Ferreiro & Teberosky (1979).

Soares, em seu estudo de 1989, já apontava para o crescente interesse das pesquisas em Psicologia Genética, manifestado a partir da década de 80. Dos 81 trabalhos em Psicologia analisados pela autora, 24 (30%) têm sua fundamentação teórica na Psicologia Genética. Desses 24, 22 foram produzidos na década de 80. Segundo a autora, a divulgação no Brasil da obra de Emília Ferreiro (**Reflexões sobre a alfabetização**, de 1985 e **Alfabetização em processo** de 1986) e dessa autora em parceria com Ana Teberosky (**Psicogênese da língua escrita**, de 1986) foi um dos fatores que exerceu grande influência sobre os trabalhos sobre alfabetização. Para Soares (Op.cit., p.59/0):

...foi essa linha de reflexão que, no quadro da Psicologia, substituiu a concepção mecanicista do processo de aquisição da língua escrita, calcada no modelo associacionista, por uma concepção construtivista, que vê essa aquisição como um processo de progressiva descoberta da escrita pela criança, sujeito cognoscente, e não aprendiz a ser treinado – daí o surgimento, nos anos 80,

de textos, quase todos à luz da *Psicologia Genética*, sobre a construção do conceito de língua escrita. (Grifo da autora)

No que se refere agora às *perspectivas metodológicas* nos trabalhos desenvolvidos na UNICAMP, entre 1980 e 1997, observa-se que são os estudos longitudinais (que vêm em seguida aos estudos transversais) que predominam na década de 90 (dos 17 trabalhos analisados, 14 foram realizados nessa década). O estudo de Soares (1989) indicou somente dois estudos longitudinais no período considerado (1954 —1986), ambos de 1985: **Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas** de Lúcia L. Browne REGO e **A interação professor-alunos durante o processo de alfabetização** de Eudócio Soares Lima VERDE¹¹.

O interesse pelo *processo* abre novas perspectivas para o estudo da aquisição da linguagem escrita tanto na área da Psicologia como em Lingüística. Na **Apresentação** do n. 101 da **Revue de Didactologie des Langues-Cultures**, edição que se dedicou ao **Comment étudier l'écriture et son Acquisition**, David e Fayol (1996, p.05) comentam que:

Trabalhos cada vez mais numerosos, franceses e estrangeiros acumularam-se, recentemente, sobre a questão da escrita e de sua aquisição. Alguns se desenvolveram no campo da psicologia a partir de hipóteses e de modelos teóricos diferentes, mas não necessariamente divergentes; outros sobre bases e metodologias essencialmente lingüísticas mais ou menos associadas às outras ciências da linguagem. A maioria se inscreve em uma perspectiva didática da escrita ou, mais precisamanete, da produção de textos escritos.”¹² (Tradução livre minha)

Em Psicologia, os trabalhos parecem voltar-se para os aspectos cognitivos envolvidos na produção de textos, focalizando a atenção no sujeito aprendiz e nas operações que nele/por ele são desencadeadas durante o processo de aquisição da linguagem escrita. Cardoso (2000) aponta para essa tendência, indicando os caminhos que têm sido trilhados pelos trabalhos em Psicologia, preocupados com a aquisição da linguagem escrita:

Atualmente, os trabalhos em Psicologia que se dedicam ao desenvolvimento da linguagem trilham dois caminhos: (i) alguns abordam, mais ou menos diretamente, a construção de certos processos psíquicos necessários à produção de textos escritos, tais como o planejamento, revisão, preparação; (ii) outros procuram desenvolver análises aprofundadas dos textos escritos em relação ao contexto de produção, para definir, por essa via, os níveis de funcionamento dos alunos, e, na medida do possível, as operações cognitivas e de linguagem subjacentes à produção de textos. (Op.cit., p.75)

¹¹ Observe-se a dimensão pedagógica sugerida na leitura do título.

¹² “Des travaux de plus en plus nombreux, français et étrangers, se sont récemment accumulés sur la question de l'écriture et de son acquisition. Les uns se sont développés dans le champ de la psychologie à partir d'hypothèses et de modèles théoriques différents mais non nécessairement divergents, les autres sur des bases et des méthodologies essentiellement linguistiques plus ou moins associés aux autres sciences du langage. La plupart s'inscrivent dans une perspective didactique de l'écriture ou plus précisément de la production de textes écrits.”

A autora cita alguns autores de cada uma dessas linhas: no primeiro grupo, inscrevem-se os trabalhos de Hayes e Flower (1980), Scardamalia e Bereiter (1985) e Fayol (1985,1997); e no segundo grupo, há os trabalhos de Bronckart et al. (1985), Schneuwly (1988), Schneuwly e Brossard (1997), entre outros.

Em Lingüística e, mais especificamente, em aquisição da linguagem, com o uso crescente de um referencial teórico de base bakhtiniana, como apontado por Caron *et al.* (2000), a atenção se volta para o sujeito discursivo sócio-historicamente situado: um sujeito que escreve algo para alguém, de uma dada maneira, com uma dada intencionalidade e dentro de um determinado contexto. Por sua vez, olhar esse sujeito e para o seu processo de aquisição da linguagem escrita, manifestado em produções escritas, pode ser feito sob diferentes perspectivas, o que não indica oposição, apenas focalizações distintas (e que, por vezes, podem se complementar).

Uma dessas perspectivas é a didática, como já anteriormente apontado por David e Fayol e que, pelo que esses autores indicam, parece predominar. Uma outra seria aquela voltada para o sujeito em seu processo, sem levar em consideração a dimensão didática.

É na primeira perspectiva que se inscrevem os trabalhos de Dolz e Schneuwly (1994; 1996; 1999) e seu grupo¹³. De acordo com os referidos autores, para a “...elaboração de uma teoria do desenvolvimento das capacidades lingüísticas necessárias para a produção de textos escritos...” (1996, p.73) é necessário:

- elaborar descrições, em termos de tipos de discursos e de gêneros textuais, dos objetos pertinentes para a aquisição da escrita e isto com o propósito de dispor de hipóteses das operações de linguagem subjacentes à produção de textos;
- descrever e interpretar os textos de aprendizes de diferentes idades como produto do funcionamento particular do sistema de produção de linguagem e analisar igualmente os processos da produção;
- conhecer o input, dado principalmente através do ensino, e, portanto, os instrumentos dos quais o aprendiz dispõe ou poderia dispor para a produção de textos escritos, ou seja, analisar as práticas de ensino e seus efeitos sobre as capacidades de linguagem.”¹⁴ (Tradução livre minha)

¹³ São esses autores que dão sustentação teórica para alguns trabalhos no Brasil, realizados principalmente no LAEL — PUC-SP., sob a orientação especialmente da Professora Dra. Roxane Rojo. Ao tratar do estado da arte relativo ao gênero, retornarei a esses trabalhos aqui mencionados.

¹⁴ “— d’elaborer des descriptions, em termes de types de discours et de genres textuels, des objets pertinents pour l’acquisition de l’écriture et ceci dans le but de disposer d’hypothèses des opérations langagières sous-jacentes à la production des textes;

— de décrire et d’interpréter les textes d’apprenants de différents âges comme produit du fonctionnement particulier

Ainda nesse mesmo texto, intitulado **Apprendre à Ecrire ou Comment Étudier la Construction de Capacités Langagières?**, os autores arrolam pesquisas realizadas sobre as práticas escolares de ensino-aprendizagem da produção de textos, sob diferentes dimensões: análise das práticas institucionais; estudo das representações sociais que os alunos fazem da atividade de escrita; análise da transposição didática dos saberes em lingüística e em psicologia em relação à produção escrita de textos; pesquisas-ações sobre estratégias de ensino relativas a diferentes gêneros textuais; pesquisas experimentais sobre os efeitos de seqüências didáticas no desempenho dos alunos em produção de textos e estudo das interações entre leitura e escrita e entre atividades orais e atividades escritas. (Op.cit., p.80)

Na perspectiva de estudos que se voltam para o sujeito em seu processo de aquisição da linguagem escrita, descentralizando-se a dimensão didática, inscrevem-se especialmente os trabalhos realizados no IEL-UNICAMP, pelo grupo de pesquisadoras formado pelas Professoras Doutoras Maria Bernadete Marques Abaurre, Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson e Raquel Salek Fiad. Desde 1992, as referidas pesquisadoras vêm desenvolvendo um Projeto Integrado de Pesquisa, cujo título inicial foi **A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita**. Um dos objetivos do projeto é o de “...definir alguns caminhos metodológicos que nos permitam descobrir elementos fundamentais para a explicação da relação sujeito/linguagem ao longo do processo de aquisição.” (ABAURRE *et al.*, 1997, p.23/4) Uma das pressuposições do projeto era a de que a adoção de um modelo de pesquisa de cunho qualitativo — a do paradigma indiciário, de acordo com Ginzburg (1986) —, pode revelar-se mais produtiva do que a adoção de modelos centrados na “...quantificação e na repetibilidade de resultados obtidos com base em situações experimentais...” (Id.ibid., p.14)

Nesse sentido, os dados privilegiados para pesquisas com esse cunho metodológico são aqueles coletados de forma naturalística em situações reais de produção, sem a rigidez¹⁵ e a

du système de production langagière et d’analyser également le processus de production même;

— de connaître l’*input*, donné notamment à travers l’enseignement, et donc les outils dont dispose ou pourrait disposer l’apprenant pour la production de textes écrits, autrement dit d’analyser les pratiques d’enseignement et leur effets sur les capacités langagières.” (1996, p.73/4) (Grifo dos autores)

¹⁵ Não que não haja rigor em pesquisas cujos dados foram coletados de forma naturalística. o rigor é de outra ordem. De acordo com Abaurre *et al* (1997, p.14), no trabalho com indícios “...as questões metodológicas cruciais dizem respeito: 1. aos critérios de identificação dos dados a serem tomados como representativos do que se quer tomar como a ‘singularidade que revela’, uma vez que, em um sentido trivial do termo, qualquer dado é um dado singular; 2. ao conceito mesmo de ‘rigor metodológico’, que não pode aqui ser entendido no mesmo sentido em que é tomado no âmbito dos paradigmas de investigação centrados nos procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação.”

artificialidade das pesquisas experimentais. Além do caráter *natural* da produção, esses dados, por vezes, caracterizam-se pelo tempo coberto por sua coleta, geralmente muito maior do que aquele dispendido para a produção de um texto. Trata-se, em sua maioria, de dados coletados ao longo de um certo tempo e que, por isso mesmo, podem dar maior visibilidade ao **processo** de aquisição. São esses dados que vão constituir o material de análise dos estudos longitudinais (como o são, em boa parte, os estudos desenvolvidos pelo referido grupo de pesquisadoras da UNICAMP).

O presente estudo, filiado aos estudos desse grupo (e, portanto, adotando a mesma perspectiva teórica), ao utilizar textos coletados por um período de tempo que compreende cerca de 4 a 5 anos da vida de uma criança em processo de aquisição, pretende contribuir para a compreensão de determinados aspectos presentes nesse processo. Inscreve-se, portanto, como um estudo preocupado com a constituição de um dado sujeito como sujeito discursivo, sócio-historicamente situado, para quem a escrita é um trabalho que apenas está começando.

2.2 O PERCURSO DOS ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE GÊNEROS DISCURSIVOS E AQUISIÇÃO DA ESCRITA

O texto, como dado privilegiado nos estudos em aquisição da linguagem escrita na última década, suscitou novas perspectivas de análise. Enquanto dado empírico, produto de um uso efetivo da língua, por exemplo, o texto provoca o olhar para as produções verbais efetivas, no que informam sobre a forma como os sentidos são veiculados em situações interativas, seja ela reprodução de modelos já existentes, ou deslocamento desses modelos. De acordo com Cardoso (2000, p.78):

O texto, enquanto enunciado, revela-se como uma articulação de discursos-língua que se manifestam nas enunciações concretas cujas formas são determinadas pelos gêneros discursivos. A textualidade se define pelo enunciado — um *todo de sentido* (BAKHTIN, 1979/1992, p.351) e pelos gêneros que o constituem e, assim, situa-se na cultura. (Grifo da autora)

Considerando-se, então, que os textos são as atualizações dos gêneros em situações discursivas das quais os sujeitos participam (cf. BAKHTIN, 2000 [1952, 1953], p.105), olhar para o gênero ao qual esses textos pertencem mostra-se como uma dimensão a ser considerada nas

pesquisas sobre aquisição da linguagem escrita. Nesse sentido, é importante verificar a trajetória já percorrida pelos estudos que envolvem essas noções, observando quais os aspectos já contemplados, bem como os referenciais teóricos que lhes dão sustentação para, a partir daí, situar o presente estudo. Para tanto, faço uso dos trabalhos de Paredes Silva (1997) e Santos (2001, 2002 e 2003), que discute a relação entre o conceito de gênero discursivo e os estudos de aquisição e ensino da escrita, apresentando levantamentos do que foi produzido e apresentado em congressos da área de linguagem nos últimos cinco anos. Complemento esses dados com um levantamento por mim feito do que foi publicado em diferentes periódicos da área de Letras e de Lingüística no Brasil, disponíveis na Biblioteca do IEL-UNICAMP. Os periódicos consultados foram: Boletins da ABRALIN (Associação Brasileira de Lingüística); Revista D.E.L.T.A. (Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada/PUC-SP); Anais do GEL (Estudos Lingüísticos, Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo); Revista ALFA (Revista de Lingüística da UNESP); Cadernos de Estudos Lingüísticos (do IEL-UNICAMP); Revista Letras & Letras (do Departamento de Ciências da Linguagem e do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Uberlândia); Letras em Revista (do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Goiás); Revista Letras de Hoje: Estudos e Debates de Assuntos de Lingüística, Literatura e Língua (da PUC/RS); Revista Letras (da Universidade Federal de Santa Maria, RS), Revista Letras (da PUCCAMP); Revista Leitura: Teoria e Prática (da Associação de Leitura do Brasil, de Campinas, SP); Revista Língua e Literatura (da USP) e Trabalhos em Lingüística Aplicada (do IEL-UNICAMP).

Paredes Silva (1997), em um texto em que apresenta reflexões sobre os gêneros do discurso¹⁶, comenta a respeito da emergência e ampliação dos espaços dados à questão dos gêneros nos estudos lingüísticos:

A questão dos gêneros do discurso vem ocupando um espaço cada vez maior nas análises lingüísticas. Podemos relacionar essa tendência ao fato de, nos últimos 20 anos, a lingüística ter ampliado seu escopo de investigação para abranger mais de que a construção formal e descontextualizada de sentenças: os princípios organizadores do discurso, seus aspectos interacionais, o contexto em que se atualiza, as condições sob as quais opera — tudo aquilo, enfim, que se pode abrigar sob o rótulo tão amplo quanto vago de análise do discurso. (Op.cit., p.79/0)

A emergência da chamada perspectiva sócio-histórica da linguagem (como visto mais acima), a partir da década de 80, contribui para a compreensão da relevância que tem sido dada à

¹⁶ **Forma e função nos gêneros do discurso**, publicado na Revista ALFA, São Paulo, n. 41 (n.esp.), 1997, páginas 79 a 98.

noção de gênero. Essa perspectiva traz como principal referência teórica, as percepções de Bakhtin, segundo as quais, gêneros são “...tipos relativamente estáveis de enunciados...” (2000 [1952, 1953], p.279), que organizam os enunciados, que dão base à interação verbal.

O enfoque dado ao processo de produção e recepção do discurso de um sujeito sócio-historicamente situado, como preconizado pela perspectiva sócio-histórica da linguagem, possibilitou a interação entre os estudos lingüísticos e questões de ordem didático-pedagógica. É o processo interlocutivo, especialmente aquele instaurado através da linguagem escrita, que emerge como ponto de focalização das atividades escolares. Geraldi (1993) aponta para as implicações dessa focalização:

Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica. (Op.cit., p.06)

Santos, em um artigo em que discute “o conceito de gênero discursivo e seus desdobramentos para os estudos em aquisição e ensino da escrita”¹⁷, aponta para o crescente interesse que o conceito de gênero vem assumindo, no Brasil, nos últimos anos:

Do ponto de vista da pesquisa na área da escrita, o conceito de *gênero* tem adquirido relevância crucial — pelo menos nas duas últimas décadas, no Brasil —, chegando mesmo a integrar a normatização legal do ensino de língua portuguesa materializada no mais recente documento oficial regulador desse ensino — os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs). (Op.cit., p.547)

Machado (1999), comentando sobre a inclusão da noção e ensino de gênero nos PCNs, aponta para alguns riscos que há na transposição didática da noção de gênero. Entre eles, está o risco à **dogmatização** desse objeto do conhecimento:

Essa dogmatização, no caso do ensino de gêneros, parece-nos poder conduzir, da desejável e necessária construção de modelos interiorizados de diferentes gêneros, a uma indesejável fixação de moldes fixos, que colocariam as produções textuais de nossos alunos em verdadeiras camisas-de-força. Nesse sentido, a mesma normatividade excessiva, tão criticada nos programas de ensino anteriores [em relação aos PCNs], estaria apenas passando do nível das unidades menores para o nível das unidades maiores, novamente afastando a escola do real funcionamento da linguagem. (Op.cit., p.106)

De acordo com Santos, em um artigo posterior ao já mencionado¹⁸, a inclusão de tal

¹⁷ Esse é o título do artigo, publicado na Revista Letras de Hoje, Porto Alegre, V. 36, n.3, set. 2001, p. 545 – p.552.

¹⁸ **Algumas tendências dos estudos sobre gênero discursivo na pesquisa acadêmica brasileira**, Revista Leitura: Teoria e Prática, Campinas-SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado Aberto, Ano 20, n.38, 2002.

temática em um documento oficial pressupõe:

...uma tomada de decisão pelo menos teoricamente motivada. Não é difícil postular um pertencimento dessa opção à perspectiva sócio-histórica (sócio-interacionista ou sócio-discursiva) que vem marcando os estudos na área de ensino de língua no Brasil. Em linhas gerais, essa perspectiva remete ao postulado básico das chamadas lingüísticas do discurso segundo o qual a compreensão da linguagem transcende fatos lingüísticos do nível da palavra e da sentença, localizando-se, portanto, para além somente da materialidade lingüística dos enunciados. Seja qual for a orientação teórico-epistemológica de tais estudos, um pressuposto parece-lhes comum: não há como desconhecer a exterioridade constitutiva da linguagem, aquilo que não está suficientemente saturado no plano do dizer. (SANTOS, 2002, p.14)

É nesse artigo, de 2002, que Santos mostra os resultados de um levantamento dos estudos produzidos nos últimos cinco anos. Para tal, o autor consultou os Cadernos de Resumos de quatro congressos da área de estudos da linguagem, selecionando, então, 134 trabalhos cujos “...objetos de tratamento de algum modo foram designados como *gênero*.” (Id.ib., p.16) Em nota de rodapé, o autor esclarece que encontrou uma certa flutuação nos modos de designar o conceito, variando entre gênero textual, gênero comunicativo ou simplesmente gênero. A designação mais comum parece ter sido gênero discursivo o que, segundo o autor, pode ser influência da tradução brasileira dos trabalhos de Bakhtin (2000 [1952, 1953]), como obra de referência para muitos estudos. Além da observação quanto aos títulos dos trabalhos, o autor recorreu também à leitura dos resumos. Para a análise dos dados, foram utilizadas quatro categorias (*temas/objetivos, aportes teóricos, tipos de dados analisados e domínios institucionais a que pertencem os dados analisados*), das quais destaco os resultados que podem servir para uma melhor contextualização do presente trabalho.¹⁹

Com relação aos **temas/objetivos**, os trabalhos concentram-se na descrição/análise/caracterização de gêneros (representando 29% das ocorrências), nas questões de ordem didático-pedagógica e na análise de fatos de linguagem em gêneros particulares (com 23% das ocorrências, em cada caso). Pelo que parece, o caráter descritivo dos gêneros e o seu ensino têm se revelado uma preocupação relativamente constante nos estudos, o que pode, facilmente, conduzir à indagação quanto à relação que há entre uma e outra tendência. Além disso, até que ponto não há uma mudança simplesmente no objeto a ser descrito — no caso atual, os gêneros — e não nos modos como esse objeto é encarado? Segundo Santos (Id.ibid., p.20/1), há “...um compromisso histórico que se vem estabelecendo entre a teorização sobre a escrita (e acrescentaríamos: sobre o conceito de gênero) e a proposição de alternativas didático-pedagógicas de ensino da produção de

¹⁹ A categoria *Domínios institucionais a que pertencem os dados analisados* não será por mim apresentada, por pouco contribuir para o propósito desse estudo.

textos na escola.” E acrescenta, um pouco mais adiante:

É claro que, no caso da teorização sobre o conceito de gênero, essa articulação da pesquisa com questões didático-pedagógicas parece ser em grande parte construída no contexto de aparecimento de um documento oficial que tem como função exatamente regular as práticas escolares de ensino-aprendizagem — os PCNs. (Id.ibid., p.21)

Um dos lugares privilegiados para a percepção do processo de apropriação dos modos de circulação dos enunciados escritos por sujeitos sócio-historicamente situados é, com certeza, a escrita infantil. Contudo, o tema **gênero e análise de dados da escrita infantil** (no qual se inscreve o presente estudo) esteve presente em apenas cinco dos trabalhos analisados por Santos. Talvez possa ser um indício de que as dificuldades (indicadas no capítulo introdutório desta tese) inerentes a um tal estudo ainda não tenham sido suficientemente superadas.

Apesar de algumas dificuldades encontradas na detecção dos **aportes teóricos** com base nos resumos dos trabalhos apresentados nos quatro congressos (como o *entrecruzamento de referências teóricas e/ou não explicitação* representando 24% do total), Santos (2002) aponta para algumas tendências. A mais significativa delas refere-se à adoção das reflexões de Bakhtin (2000 [1952, 1953]) como principal referência teórica dos trabalhos (em 14% dos casos) ou associada com outras reflexões (como as da *Linguística Textual/Análise da Conversação*, por exemplo, significando 20% dos trabalhos, ou como as contribuições de estudos do discurso francófonos, em 11% dos trabalhos).

Em seis trabalhos, ocorre articulação entre as percepções bakhtinianas sobre gênero e aquelas provenientes do chamado Grupo de Genebra (referência ao grupo de pesquisadores ligados ao Departamento de Didática de Línguas da *Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education — FAPSE* — da Universidade de Genebra, cujos nomes mais representativos são J-P. Bronckart, B. Schneuwly e J. M. Dolz) cuja preocupação maior é com os aspectos didático-pedagógicos no ensino da língua por meio de gêneros particulares.

Há oito trabalhos que fazem referência aos estudos da escola anglo-americana de estudos do gênero (cujos nomes centrais são Swales e Bhatia), a assim chamada *linguística funcional sistêmica*. Em 14% dos trabalhos há diferentes aportes teóricos, apontando para diferentes focalizações do gênero (relações entre gênero, identidade e ideologia, para citar um exemplo).

Santos (2002) chama a atenção para as dificuldades da pesquisa acadêmica em definir com clareza os seus referenciais teóricos. E indaga: “...quem sabe esse fenômeno não seja

decorrente da própria história mais recente de reflexão sobre gênero, marcada pela flutuação de conceitos e designações própria de objetos de pesquisa ainda em emergência.” (Id. *ibid.*, p.23).

Com relação ao **tipo de dados analisados no tratamento da questão do gênero**, tem-se que dos 134 trabalhos, 15 não analisam dados. Dos demais, os dados mais privilegiados para pesquisa são aqueles produzidos em situação escolar (de alunos e professores), equivalendo a 32% do total de trabalhos que utilizam dados. Considerando-se ainda a perspectiva escolar, há oito trabalhos que fazem uso de **textos/propostas de leitura/escrita em livros didáticos**, o que apenas sublinha a tendência anteriormente assinalada de circunscrever a noção de gênero ao espaço da escola.

Apesar disso, há uma grande quantidade de trabalhos cujos dados não estão vinculados à produção escolar, constituindo-se de **textos da imprensa escrita, falada, televisiva e ou textos publicitários e de propaganda**, totalizando 25 trabalhos. O acesso a novas tecnologias de informação, em especial a Internet, também tem gerado dados para análise: 11 trabalhos se ocupam desse tipo de material.

Dados da escrita infantil (como os que serão utilizados neste estudo) correspondem a somente três trabalhos²⁰. Olhar para a questão do gênero na escrita infantil parece ser ainda uma perspectiva pouco explorada. Dos trabalhos analisados por Santos, aqueles que utilizaram o conceito de gênero para a análise de dados da escrita infantil foram todos produzidos na UNICAMP. Como o autor informa:

Talvez isso se explique pelo fato de existir, no Instituto de Estudos da Linguagem dessa universidade, um grupo de pesquisa que principalmente na década de 90 e nesta década tem-se dedicado a investigar a constituição da escrita infantil, enfocando vários aspectos desse processo por meio do aporte teórico bakhtiniano. (Id. *ibid.*, p.29)²¹

Santos, no 13º INPLA, de 2003, apresentou os resultados preliminares de um novo levantamento com base nos artigos científicos publicados em periódicos ligados a associações de

²⁰ Muito provavelmente o autor refere-se a dados da produção escrita de crianças realizada de forma natural, espontânea, em contexto familiar. Se cruzarmos essa informação com aquela relacionada ao tema, em que aparecem cinco trabalhos que tematizam a escrita infantil, parece possível concluir que os outros dois talvez tenham sido produzidos na escola. Contudo, em trecho mais adiante, o autor indica que há seis trabalhos sob esse tema, o que gera uma certa dificuldade na compreensão dos números apresentados. Esses seis trabalhos foram produzidos todos na UNICAMP, o que, juntamente com os seis trabalhos produzidos sob o tema Gênero e questões de ordem didático-pedagógica, constituem os temas recorrentes nessa instituição, a qual está vinculado este trabalho.

²¹ Ao final desse capítulo farei um breve relato das atividades de pesquisa desse grupo já que o presente estudo apresenta-se filiado a esse grupo.

Linguística (ABRALIN, CELSUL, GELNE e Estudos Linguísticos — GEL) e em coletâneas (**Gêneros do discurso na escola**, organizado por Maria Helena Nagamine Brandão, 2000; **Gêneros textuais e ensino**, organizado por A. P. Dionísio, Anna Rachel Machado e M. A. Bezerra, 2000; **Gêneros textuais**, organizado por J. L. Meurer e Desirée Motta-Roth, 2002 e **A prática de linguagem em sala de aula — praticando os PCN's**, organizado por Roxane H. Rojo, 2000).

Dos 157 artigos eleitos, 31 referem-se a estudos em linguística textual e/ou análise da conversação articulados com estudos de variadas tendências, representando o maior número. Logo em seguida, aparecem os artigos que se baseiam em Bakhtin conjugado com o grupo de Genebra e/ou outros autores, com 29 ocorrências e os artigos baseados em Bakhtin e outros autores de tendências variadas, com 25 ocorrências. O autor russo aparece ainda em outras sub-categorias, somando 26 ocorrências.

Os números parecem suficientemente claros no sentido de apontar para uma forte tendência de retomada do pensamento bakhtiniano, como já percebido no trabalho anterior de Santos (2002). Mesmo que as idéias do pensador russo apareçam articuladas com outras advindas de outros autores, aquele continua sendo o aporte teórico básico para a definição de gênero. Santos aponta para algumas particularidades perceptíveis nessas articulações. Uma delas refere-se ao interesse explícito na descrição dos gêneros com objetivos didático-pedagógicos. Outras particularidades estão na relação do conceito de gênero com tipologia textual, na caracterização de práticas discursivas particulares, na relação entre gênero e trabalho, na análise de conceitos-chave da teoria do discurso em gêneros particulares, entre outras. A partir da percepção da diversidade teórica que caracteriza os trabalhos sobre gênero, Santos comentou acerca da pluralidade teórica que caracteriza os estudos sobre gênero, o que acaba por gerar um efeito de consenso em torno do tema, legitimando-o como questão pertinente. Também no presente estudo ocorrerá a articulação de diversos aportes teóricos tendo, contudo, as idéias de Bakhtin como ponto de partida.

Na tentativa de complementar os resultados apresentados por Santos (2002), passo agora a apresentar alguns dados obtidos de um levantamento por mim feito a partir de um conjunto de periódicos disponíveis na biblioteca do IEL-UNICAMP, ao qual fiz referência mais acima, e de publicações obtidas através de uma busca na Internet, no *site*²² do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). Nesse último caso, foram encontrados trabalhos sobre *gênero* nos seguintes materiais: *Perspectiva* (v.48, 2001), *Linguística em (dis)curso* (v.1, 2001),

²² O site é www.ct.ibict.br.

Intercâmbio (v.8, 1999), Scripta (v.2, 1999), Letras da UERJ (v.02, 2000), Signo y Seña (v.8, 1997), Cadernos de Resumos do 8º INPLA (v.1, 1998), Anais do II Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal — Letramento: Teoria e Prática (1997) e IV Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (1994)²³. O material foi selecionado a partir da leitura do título e dos resumos²⁴. Nos casos em que a questão do gênero estava diretamente relacionada à aquisição da linguagem escrita, ocorreu a leitura integral dos textos encontrados.

Nos resultados que serão apresentados logo a seguir, foram desconsiderados aqueles já contabilizados por Santos (2002), levando-se em conta que alguns dos materiais foram consultados tanto por mim quanto por ele. Nesse caso, deve-se observar o período diferenciado coberto por um e por outro.

Foram encontrados 26 artigos que apresentavam algum tipo de relação entre gênero e atividade de escrita, entendendo gênero como uma manifestação discursiva de determinados tipos de enunciados. Esses números não devem ser vistos como valores precisos e inquestionáveis, uma vez que é muito provável que alguns textos tenham sido incluídos indevidamente e outros, de igual forma, excluídos indevidamente. No entanto, eles podem fornecer uma idéia do que foi produzido na última década sobre gênero. Desse total, cerca de 42% estão voltados para a questão do ensino (alguns deles abrangendo a aquisição da linguagem escrita). A focalização em um gênero específico apresenta 30% das ocorrências e a discussão de aspectos teóricos envolvendo tanto a noção de gênero como as noções de gênero e de texto correspondem a 27% dos trabalhos.

O dado mais relevante para o presente estudo, contudo, é aquele que indica que dos 26 trabalhos envolvendo gênero e escrita, somente quatro deles abordam a questão em estudos sobre a aquisição da linguagem escrita²⁵, o que representa 16% do total. Os textos são os seguintes: **O**

²³ No início de 2002, consulte também alguns periódicos publicados fora do Brasil, como Applied Linguistics, É.L.A. — Revue de Didactologie des Langues-Cultures, Journal of Linguistics e Tesol Quarterly. No material consultado, não foi encontrado nenhum artigo em que as noções de gênero e aquisição da escrita tivessem sido abordadas de forma articulada. É preciso lembrar que a busca abrange os trabalhos publicados a partir de 1990.

²⁴ Nem todos os textos apresentavam o resumo. Nesses casos, ocorreu a leitura da parte introdutória do texto, o que, contudo, nem sempre garantiu a identificação de alguns aspectos que serviram como critério para a seleção dos trabalhos: tema, referencial teórico e metodologia empregada.

²⁵ Considerei, sob essa referência, somente os trabalhos que abordavam a questão dos gêneros no período em que as crianças estavam iniciando a sua atividade de escrita até o momento em que podem ser tidas como alfabetizadas, apresentando um certo domínio ortográfico e textual. Trata-se de um critério adotado meramente para fins de delimitação do material analisado, evitando-se com isso uma abordagem muito ampla e, por consequência, pouco nítida no que poderia informar sobre o processo de aquisição.

conceito de gênero discursivo e seus desdobramentos para os estudos em aquisição e ensino da escrita de Sandoval Nonato Gomes Santos, publicado na Revista Letras de Hoje, Porto Alegre, V.36, n.3, em setembro de 2001; **O desenvolvimento da narrativa escrita: como são os textos que as crianças escrevem?** de Roxane Helena Rodrigues Rojo, publicado pela ABRALIN, n. 11, 1991; **Redação escolar: produção textual de um gênero comunicativo?** de Kazue Saito Monteiro de Barros, publicado na Revista Leitura: Teoria e Prática, Ano 18, n. 34, de dezembro de 1999 e **A construção do letramento escolar e a apropriação de gêneros** de Sérgio R. Costa, publicado nos Cadernos de Resumos de I Simpósio Internacional de Estudos Lingüísticos e literários, em 1997.

Esse número baixo indica que na década de 90, a relação entre gênero e aquisição da escrita não se constituiu como um representativo objeto de investigação. Mesmo os quatro textos em que essa relação é abordada, só o é a partir da focalização em um dado gênero (no caso, a produção de narrativas e a atividade de recontar histórias) ou da verificação do tema enquanto objeto de estudo.

Entendendo a UNICAMP como a instituição cujos trabalhos sobre gênero e aquisição da escrita mais se aproximam da proposta do presente estudo (tanto no que se refere ao referencial teórico como à perspectiva metodológica, tendo sido o único local onde são realizadas investigações a partir do paradigma indiciário, nos textos analisados²⁶), julguei relevante verificar o que ali tem sido produzido nessa área do conhecimento no que se refere a dissertações e teses. Para tal, consultei o arquivo de dissertações e teses do IEL, a partir do ano de 1991. Foram encontradas somente duas dissertações, ambas produzidas no programa de Lingüística Aplicada. Uma delas sob a orientação da Professora Doutora Angela Bustos Kleiman, em que a autora, Deborah C. P. da Costa, focaliza a construção de dois gêneros da escrita, **notícia** e **verbete**, por crianças de 5 a 6 anos em situação de interação escolar. Na outra dissertação, sob a orientação da Professora Doutora Raquel Salek Fiad, o autor, Sandoval Nonato Gomes Santos²⁷, procurou caracterizar os modos de relação dialógica que alunos de 2ª série estabelecem com a linguagem na produção escolar da escrita, em especial no evento “Recontando histórias”. Os dois trabalhos têm em Bakhtin o seu referencial teórico. O primeiro também busca apoio nas idéias de Dolz e Schneuwly e vale-se da

²⁶ Refiro-me, aqui, a textos que foram por mim analisados, mas que já haviam sido contabilizados no levantamento de Santos (2002), anteriormente apresentado. Nesse trabalho, o autor faz menção ao tipo de dados usado pelos pesquisadores, não mencionando, contudo, a perspectiva metodológica. Há, nesse material, três artigos cuja investigação, utilizando dados obtidos através de uma coleta longitudinal, foi baseada no modelo do paradigma indiciário de investigação, sobre o qual será feita menção no próximo capítulo.

²⁷ É desse autor o trabalho de que fiz uso no início desse texto sobre o estado do conhecimento sobre gênero.

análise de situações interativas. O segundo trabalho tem no paradigma indiciário a sua perspectiva metodológica, com um *corpus* composto de textos produzidos por crianças em uma dada situação escolar.

Também no arquivo de teses e dissertações da USP e da PUC-SP foram encontrados trabalhos relacionando gênero e aquisição da escrita (em busca via *site*). Na USP, há duas teses que abordam o gênero narrativo: uma delas enfocando a questão da manifestação da subjetividade e a outra, abordando a interpenetração de discursos nas narrativas infantis. No LAEL, PUC-SP, há dois trabalhos enfocando a questão do gênero e o ensino de Língua Portuguesa, ambos orientados por Roxane H. R. Rojo. Esses quatro trabalhos foram produzidos nos últimos seis anos, o que apenas reforça o que já se disse sobre a tendência de abordar esse tema em trabalhos de investigação em aquisição da escrita.

Pelo que até aqui foi apresentado, parece que fica evidenciado que o estudo do gênero em dados de aquisição da escrita ainda se mostra bastante insipiente. O que se tem são estudos que abordam a questão a partir da focalização em um determinado gênero ou em uma dada situação. Verificar como se dá a apropriação dos gêneros escritos que circundam a criança em fase de aquisição (até porque, de acordo com Bakhtin, 2000 [1952, 1953], p.301, sempre que escrevemos ou falamos estamos nos inscrevendo em um dado gênero discursivo) parece tarefa ainda por ser feita. O presente trabalho pretende dar uma pequena contribuição na realização dessa tarefa.

2.3 O PERCURSO DOS ESTUDOS SOBRE ESTILO E AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Há, de acordo com Bakhtin (2000 [1952, 1953]), uma ligação indissociável entre gênero e estilo, como salienta Fiad (*in* ABAURRE *et al.* (1997, p.156/7), com base no referido autor:

Bakhtin salienta, de um lado, a individualidade do enunciado (visto como o lugar onde a língua se realiza) e, por outro, a variedade dos gêneros do discurso, que se relacionam com as diferentes esferas das atividades humanas. O estilo está ligado ao enunciado e aos gêneros do discurso pois, por um lado, o enunciado é individual, isto é, possui um estilo individual, mas, por outro, nem todos os gêneros do discurso favorecem essa manifestação do individual nos enunciados. O estilo, entendido como a seleção dos recursos lingüísticos feita a partir das possibilidades oferecidas pela língua, não pode, portanto, ser estudado independentemente do

gênero do discurso. Finalmente, tanto a escolha dos gêneros como a escolha do estilo do enunciado (ou seja, dos recursos lingüísticos) são decorrência da assunção de que cada enunciado tem autor e destinatário.

Assim, não há como esquecer que o processo de inscrição em um dado gênero discursivo dá-se de forma individualizada para cada sujeito discursivo, sócio-historicamente singularizado. E nisso se manifesta o seu estilo. Em dados de aquisição da escrita, como no presente caso, essa manifestação pode tornar-se mais visível dado o momento mesmo em que se encontra o sujeito discursivo, ainda por constituir-se como alguém que circula por diferentes gêneros para, através deles, veicular o seu intuito discursivo. Não se está aqui esquecendo de que esse sujeito é atravessado pelos discursos dos outros, do caráter dialógico que marca os discursos. Está-se pretendendo enfatizar a questão do estilo (que, certamente, também é afetado pela dialogia, de acordo com Bakhtin, 1998 [1934, 1935]), como marca da individualidade desse sujeito discursivo, como resultado de um trabalho seu com a linguagem (no próximo capítulo, essas questões serão aprofundadas).

Nesse sentido, nesse ponto, parece pertinente verificar quais os caminhos já percorridos pelos estudos que envolvem as noções de estilo e de aquisição da escrita para, a partir disso, situar o presente estudo. Diferentemente do que ocorreu nas partes desse capítulo que se referem ao percurso dos estudos sobre aquisição da escrita e sobre gênero em que eu dispunha de estudos feitos por outros autores (SANTOS, 2001, 2002 e 2003; SOARES, 1989; CARON *et al.*, 2000 e PAREDES SILVA, 1997), no caso do estilo não havia nenhum estudo disponível. Em função disso, recorro somente ao levantamento por mim empreendido.

Antes de recorrer ao referido levantamento, contudo, faço um resgate de como as noções de estilo têm sido abordadas nos estudos de linguagem. Para tal, baseio-me em um texto de Victoria R. Ruben, publicado nos **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, do Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência da UNICAMP, 1995, que faz uma espécie de historiografia do estilo e no livro **Discurso, estilo e subjetividade** de Sírio Possenti (1993a).

Ruben (1995), baseando-se em Rastier (1994), informa que a noção de estilo, da Antigüidade até a Renascença, localizava-se no campo da retórica, possibilitando a classificação dos discursos de acordo com certos estilos. Da Renascença ao Romantismo, "...o estilo vincula-se gradualmente à particularidade de um autor, seu gênio literário, enquanto marca singular transcendendo os gêneros (de escrita) tradicionais." (Op.cit., p.119) Associando-se então a conceitos religiosos, o "...estilo adquire um caráter místico" (Id.ibid., p.120), algo relacionado à

questão da inspiração.

Após o Romantismo, há a institucionalização da Lingüística e da Teoria Literária. A Estilística se funda como uma disciplina, limitada ao estudo do uso oral espontâneo, como parte da lingüística descritiva. Há a tentativa de superação da “...antiga oposição entre a expressão da singularidade de um indivíduo e a universalidade da expressão.” (Id.ibid., p.120) Segundo a autora, com base em Rastier, essa superação ainda não ocorreu porque tanto a lingüística quanto a literatura desprezaram o espaço das normas. Há, atualmente, “...uma perspectiva mais operativa através das noções de afastamento de um contexto ou de uma norma, e de escolha.” (Id.ibid., p.120) Contudo, não há consenso no que se refere à definição do estilo.

Ruben aponta para duas tendências na adoção das noções de estilo na área da linguagem. A primeira delas, vinculada aos estudos literários, “...representa uma estilística literária preocupada em descrever e explicar o surgimento da escrita de um autor, de um gênero ou de uma época, resultando numa metodologia que visa combinar técnicas da análise intra-textual ou micro-discursiva e interpretação histórica discursiva.” (Id.ibid., p.116) Nesse caso, há uma combinação metódica da análise lingüística com a história literária. A outra tendência, liga-se a uma perspectiva mais lingüística, deixando de lado a interpretação histórico-discursiva. Essa perspectiva, segundo a autora, prevalece a partir dos anos 60.

Em sua conclusão, a autora afirma que “...as noções de estilo na área da linguagem se realizam através de dois estilos de pensamento, o que toma por objeto o produto lingüístico e o que toma por objeto o processamento mental da linguagem.” (Id.ibid., p.139) No primeiro caso, o estilo é visto como fenômeno lingüístico, restringindo-se às variações das relações forma/função na língua e no discurso. No segundo caso, o estilo é fruto do aspecto criativo da linguagem, de um procedimento gerativo de expressões lingüísticas, que informa acerca de um dado desempenho.

Possenti (1993a) parte da apresentação de como as noções de estilo têm sido abordadas pela crítica literária para, então, apontar aspectos que podem iluminar a abordagem do tema em estudos da área da linguagem.

Tradicionalmente a noção de estilo tem sido adotada pela crítica literária, na tentativa de caracterizar as obras produzidas por autores já proeficientes no uso da linguagem. De acordo com Possenti (1993a), o que tem marcado os trabalhos da crítica literária tem sido a intuição, embora tentativas de se olhar o estilo de forma mais objetiva também tenham surgido. É possível apontar,

ainda segundo o referido autor, três vertentes que correspondem a três focos distintos de interesse: um desses focos é o **autor**, em uma vertente psicologizante. A obra revelaria, de acordo com essa vertente, a personalidade do autor. Uma segunda vertente, sociologizante, volta-se para o **contexto histórico e social**, representado fundamentalmente na obra. Finalmente, uma terceira vertente, no bojo de uma visão chamada de **formalista** por Possenti (Op.cit., p.137/8), preocupa-se, essencialmente, com a materialidade da obra, relegando a um segundo plano o autor e o contexto histórico e social, das outras vertentes. De acordo com o referido autor, há a possibilidade de aproximação dessas focalizações com as propostas da análise de discurso no que se refere à noção de estilo. As questões da subjetividade, da necessidade de esclarecer as condições de produção e dos modos de utilização do instrumento de expressão — a obra —, podem contribuir para a tarefa de se olhar para o estilo.

Os lingüistas, situando-se entre a fluidez dos conceitos de estilo dos críticos literários e a busca de uma univocidade maior para tal conceito, “...tentam depreender noções um pouco mais severamente controláveis com base nas respectivas concepções de gramáticas (ou de língua).” (Id.ibid., p.181) E esclarece:

Os gramáticos e os lingüistas, em geral, definem o estilo de forma mais ou menos vaga, conforme o caso, tendo como ponto de referência, alternativamente, a oposição língua — fala ou a oposição ou complementariedade entre as diversas funções da linguagem. De maneira mais geral, pode-se dizer que se coloca de um lado a gramática e de outro o estilo. (Id.ibid., p.182)

A concepção de língua como uniforme (dos estruturalistas) e o saber de um falante/ouvinte idealizado (dos gerativistas) colocam o estilo como algo fora da língua — um desvio —, apreendendo somente os fatos ainda não gramaticais. A atividade de escolha de recursos expressivos já compartilhados socialmente é perdida, não colaborando para a compreensão do estilo.

A Sociolingüística, ao abordar a questão da variação lingüística manifestada nos diferentes usos da sociedade, possibilitou uma reflexão menos traumática para sua concepção de linguagem. Uma de suas formulações, mais ligada aos estudiosos da etnolingüística ou sociologia da linguagem, opera com a compreensão de que os sujeitos têm à sua disposição, um repertório — um conhecimento lingüístico diversificado — e, a partir desse conhecimento, efetuam escolhas que variam de acordo com os seus objetivos e com o contexto.

Uma segunda formulação, da Sociolingüística laboviana, preocupa-se em correlacionar, tanto quanto possível, o contexto e a forma lingüística. Segundo Labov, representante dessa

formulação, há estilo sempre. Contudo, a focalização por demais centrada no contexto relegou a intencionalidade do sujeito a um segundo plano.

Assim, *desvio* e *escolha* são estratégias que têm sido associadas à noção de estilo: o desvio, visto como um efeito provocado conscientemente pelo autor em um sistema previamente concebido como uniforme, modelar; a escolha, vista como uma opção, igualmente consciente, entre um conjunto de alternativas, do qual o autor teria total controle. Trata-se, segundo Possenti, de uma noção romântica de estilo, visto como expressão de uma subjetividade.²⁸

O autor dedica parte de sua obra para expor a concepção de estilo de Granger (1968). Segundo Possenti informa, Granger considera a escolha como característica do estilo, entendendo essa escolha como marca do trabalho de um sujeito que pretende provocar determinados efeitos. Na conclusão de um dos capítulos da obra, Possenti aponta para a necessidade de

...um intercâmbio diverso entre os lingüistas e os críticos literários. Afinal, apesar da especificidade, trabalham todos com a linguagem. O lingüista precisa alterar bastante sua noção de *corpus*. Um crítico necessita, muitas vezes, de um domínio um pouco mais acurado de critérios de análise mais habituais da análise lingüística. (Op.cit., p.154)

A questão dos dados para análise parece muito significativa quando se trata de estudos sobre estilo. O que se percebe é que tanto nos estudos literários quanto em Lingüística, são utilizados materiais produzidos por adultos, como afirma Abaurre (1993, p.196):

Reflexões sobre estilo de há muito ocupam os teóricos da literatura e alguns lingüistas interessados em uma melhor compreensão dos usos e do funcionamento da linguagem. Teorias sobre estilística baseiam-se, no entanto, em dados representativos da linguagem adulta, quer em suas manifestações escritas, quer em suas manifestações orais.

Cabe, nesse ponto, questionar: como associar estilo à aquisição da linguagem escrita? Considerando-se que todo gênero apresenta um estilo e que há modos individuais — trabalho com a língua — de inscrever-se nos gêneros, então parece ser possível afirmar que há estilo, sim, na produção escrita da criança em fase de aquisição. Ainda segundo Abaurre,

...a identificação de determinadas tendências nos momentos iniciais do contacto das crianças

²⁸ Bronckart (1999), ao tratar dos textos novos empíricos, indica que eles podem “...apresentar alguns desvios em relação aos modelos discursivos e aos modelos de gêneros textuais” (Op.cit., p.210), afirmando que é isso que contribui para a “...evolução histórica permanente do intertexto e do interdiscurso.” (Id.ib., p.210) Propõe, então, uma interessante questão que parece, a princípio, redimensionar a própria noção de desvio e de escolha, de alguma forma, aproximando-as: “...são eles [os desvios] legítimos, ‘errados’, no sentido de que manifestariam um desconhecimento das regras de funcionamento dos textos e dos discursos, ou são, ao contrário, índices de uma exploração particularmente hábil dos recursos da língua, de uma realização de procedimentos deliberados, destinados a produzir um efeito estilístico ou ‘literário’?” (Id.ibid., p.211)

com a escrita, pode nos ajudar a entender o que virá a se constituir na marca do trabalho individual com essa escrita, em momentos posteriores, quando o usuário da língua pode operar nos limites do que representa como sistemático para obter os efeitos de leitura que deseja. (Id.ibid., p.201)

No entanto, olhar para o estilo na produção escrita de crianças em fase de aquisição parece ser, ainda, uma postura de investigação muito pouco assumida. Isso pode ser constatado quando se observam os resultados do levantamento (já referido em diferentes momentos nesse capítulo), observando-se a questão do estilo e, mais especificamente, estilo e aquisição da escrita. Foram encontrados 22 trabalhos que parecem, a partir da leitura do título e do resumo, tratar da questão do estilo. São diversas as abordagens dadas nos trabalhos: estilo como marca de autoria; estilo como um modo de escrever (observando-se aspectos específicos, como a pontuação, por exemplo); estilo na situação escolar; questões teóricas sobre estilo; estilo de um determinado autor, época ou gênero e, por fim, estilo relacionado à escrita.

Foram 11 trabalhos relacionando **estilo e escrita** (sob a ótica da aprendizagem ou, mais especificamente, abordando a questão no contexto escolar). Desses, oito referem-se mais diretamente ao processo de aquisição da escrita. Apresento, em seguida, alguns dados referentes a esses oito trabalhos.

Desses oito trabalhos, sete apresentam análises feitas com base em escritas infantis (todos sob a perspectiva metológica do paradigma indiciário), e um discute teoricamente a relação entre estilo e aquisição da escrita. Todos os textos foram publicados por autores vinculados à UNICAMP. O referencial teórico gira em torno de Bakhtin, Franchi e Possenti (que baseia-se, por sua vez, em Granger, 1968). Em quatro trabalhos não há referências explícitas às teorias que lhes dão sustentação, embora, a partir de uma historicidade dos textos, seja possível saber que estão fundamentados nas idéias dos autores anteriormente referenciados. Há três trabalhos publicados em 1993 e outros três, em 2000. Os outros dois são de 1995 e de 1997. À exceção do texto que discute aspectos teóricos, de autoria de Sirio Possenti, os demais têm como autoras, as professoras doutoras que integram o Projeto Integrado já referenciado na parte desse capítulo em que trato dos estudos sobre gênero (ver Nota 21). Em um desses textos, as referidas autoras apresentam alguns resultados obtidos juntamente com um grupo de pesquisadores, todos da UNICAMP. São também as professoras que integram o referido projeto que orientaram uma tese de doutorado e uma dissertação de mestrado, produzidas no IEL, em 2001 e 1999, respectivamente. Somente um dos oito trabalhos que relacionam estilo com escrita infantil, aborda conjuntamente a questão do estilo, da escrita e dos gêneros em dados de aquisição.

Os resultados do levantamento aqui exposto parecem evidenciar que é na UNICAMP que se concentram os trabalhos que, de uma forma ou outra, podem contribuir para a análise que será apresentada no presente estudo, por se aproximarem tanto no que se refere ao referencial teórico, como na perspectiva metodológica e no tipo de material que constitui o *corpus*. De um modo muito particular, contribuem os trabalhos resultantes do Projeto Integrado (ao qual o presente estudo encontra-se filiado), o qual passo agora a historiar, com base, principalmente, no texto **Investigando a singularidade dos sujeitos no processo de aquisição da escrita**, de autoria das integrantes do projeto, Maria Bernadete Marques Abaurre, Maria Laura T. Mayrink-Sabinson e Raquel Salek Fiad²⁹.

Em 1991, Maria Bernadete M. Abaurre apresentou, no II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem, realizado na PUCRS, um texto intitulado **Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita**, no qual é destacada a relevância dos dados singulares, episódicos e idiossincráticos. Esse texto “...serviu de base para o estabelecimento de um programa de investigação baseado nos pressupostos do chamado Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1986).” (ABAURRE *et al.*, 2000, p.135) Juntamente com Maria Laura T. Mayrink-Sabinson e Raquel Salek Fiad, que já vinham trabalhando individualmente com dados singulares, de forma implícita, desde 1980, as autoras propõem ao CNPq um Projeto Integrado (PI), intitulado **A relevância teórica dos dados singulares para a aquisição da linguagem escrita**. O banco de dados está constituído de produções escritas de crianças, adolescentes e adultos, originados de coletas longitudinais e transversais. Os textos foram escritos por “...crianças e adolescentes de escolas tanto públicas quanto particulares, de diferentes regiões do país, produzidos em diferentes momentos do processo de aquisição da escrita...” (Id.Ibid., p.136) Há, ainda, um diário escrito por uma mãe acerca dos contatos de uma criança com a escrita, em ambiente doméstico, durante todo o período pré-escolar.

Na primeira fase do PI (1992 a 1997), a preocupação do grupo era a de tornar explícitos os critérios de identificação e seleção dos dados, que poderiam ser tidos como “singulares” — uma preocupação, portanto, com a metodologia de investigação. O que se buscava, então, era “...a caracterização de histórias particulares de aquisição.” (Id.ibid., p.137) O livro **Cenas de aquisição da escrita** (1997) reúne alguns dos trabalhos resultantes dessa fase do projeto.

O olhar para *histórias particulares*, para as marcas de subjetividade que nelas havia, fez surgir um novo tema para as discussões que o grupo de pesquisadoras vinha promovendo em

²⁹ Educação em Revista, Belo Horizonte, n.31, jun./2000, da página 135 à página 151.

aquisição da linguagem: a questão da emergência do estilo nesse processo de aquisição. Assim, na segunda etapa do projeto (1997-1999), a intenção era a de “...investigar, (...), o processo através do qual se vai constituindo um estilo ao longo de histórias individuais de aquisição da escrita.” (Id.ibid., p.137) O projeto, então, recebeu o título de **Subjetividade, Alteridade e Construção do Estilo**.

Em 1999, o projeto **Subjetividade, Alteridade e Construção do Estilo: relação entre estilos dos gêneros e estilos individuais** pretendeu dar continuidade ao projeto anterior, agora verificando a relação que há entre gênero discursivo e estilo individual, com base na análise de *corpora* específicos. Tomando como sustentação teórica a noção de gênero discursivo como proposta por Bakhtin (1992), quando diz que cada gênero tem um estilo que o caracteriza como tal e que a ele somam-se os traços estilísticos individuais, o grupo tem, como pressuposto,

...que os próprios gêneros com os quais os sujeitos estão entrando em contato, em vários contextos ao longo do seu processo de aquisição da escrita constituem lugares de manifestação estilística dos autores dos textos. É no interior dos gêneros, pois, e em vínculo estreito com seus estilos próprios, que estamos buscando as marcas da emergência dos estilos individuais. (Id.ibid., p.138)

A partir de 2001, novas questões passaram a preocupar o grupo. Uma delas é a que se refere à possibilidade de um estilo ser transgenérico, ou seja, manifestar-se em diferentes gêneros. Sob o título **Subjetividade, Alteridade e Construção do Estilo: pode o estilo individual ser transgenérico?**, o grupo vem desenvolvendo pesquisas que possam explicitar essa manifestação.

Alguns trabalhos resultantes das investigações propostas pelo PI indicam que é possível perceber tendências estilísticas em dados de aquisição da escrita. Abaurre e Mayrink-Sabinson, especialmente, têm-se dedicado à busca de marcas de estilos individuais em dados longitudinalmente coletados³⁰, cujos contextos de produção são por elas conhecidos. São escritas infantis produzidas tanto em ambiente familiar como em ambiente escolar, de forma espontânea ou orientada.

Abaurre, ao deter-se nos dados de ML, aponta para uma tendência do sujeito em “...produzir um efeito irônico capaz de provocar o seu leitor, de cobrar dele uma tomada de posição frente a questões perturbadoras.” (ABAURRE *et al.*, 1993, p.182). Segundo a autora observa, isso pode ser percebido desde muito cedo, por um “...certo distanciamento [de ML] das situações que

³⁰ Esses dados fazem parte do banco de dados do PI. Referem-se às produções escritas dos sujeitos LM e ML.

vive e observa, por um certo ‘olhar crítico’ que vai permitir, mais tarde, o trabalho consciente com a ironia e com os recursos lingüísticos que acabam por produzir esse efeito marcante nos seus textos mais recentes.” (Id.ib., p.182)

No caso do sujeito LM, cujas produções escritas têm sido objeto de vários trabalhos produzidos por Mayrink-Sabinson, tem-se uma tendência “...de ‘fazer humor’ com a escrita a partir da subversão da ‘ordem natural das coisas’...” (MAYRINK-SABINSON, 2000, p.123). O humor, segundo a autora, é “...obtido como resultado de um trabalho de linguagem com rimas, ritmo, aliterações, repetições, escolha lexical e de temas ‘engraçados’ que, nas produções escritas iniciais (...) parecia ser construído via a criação de *nonsense*.” (Id.ib., p.122)

Tais trabalhos³¹, por se caracterizarem por um acompanhamento prolongado e atento das produções escritas sempre de um mesmo sujeito, possibilitam apontar para certas tendências estilísticas, a partir da busca por marcas que as caracterizem e, portanto, tornem possível o reconhecimento do sujeito em sua singularidade. Nesse sentido, cada trabalho que se debruça sobre os dados de aquisição da escrita, neles buscando a singularidade constitutiva de diferentes sujeitos enunciadore, de alguma forma contribui para o aumento das possibilidades de melhor enxergá-la, pelo que revela do trabalho com e pela linguagem por cada um deles empreendido.

É nesse conjunto de pesquisas que se inclui o presente estudo que objetiva, nesse contexto, contribuir para a discussão em torno da questão da relação que há entre aquisição da escrita e gênero e, nesse cenário, a emergência de estilos individuais. Pelo que foi exposto ao longo desse capítulo, parece tratar-se de uma discussão ainda em fase inicial, e ainda bastante localizada³². Esse tal estado atual das discussões, por si só, suscita alguns questionamentos. Por que, por exemplo, há tão poucos estudos envolvendo estilo e aquisição da escrita? Não seria devido ao fato de que os estudos sobre estilo quase sempre relacionam-se a autores já consagrados ou a adultos que já possuem uma certa trajetória com a escrita? Não se crê que a criança possa ter um estilo individual desde o início? Essa crença não relegaria à criança um mero papel de imitadora de um

³¹ Esporadicamente farei referência, no capítulo 5, a algumas conclusões apresentadas nesses trabalhos, tentando, com isso, de alguma forma, dar maior visibilidade à questão da singularidade que caracteriza os estilos individuais de escrita.

³² Vale indagar, considerando os trabalhos realizados no Projeto Integrado, com base, principalmente, em dados coletados pelas mães pesquisadoras que compõem o grupo, até que ponto não foi justamente a constituição do acervo de dados de aquisição da escrita que possibilitou as pesquisas sobre a emergência de estilos individuais, passíveis de serem feitas somente a partir de um olhar sobre a extensão das produções de um sujeito. Parece-me que a dificuldade da constituição de um tal acervo é uma das causas que explica a grande falta de estudos relacionando gêneros, estilos e aquisição da escrita.

estilo que lhe é apresentado? Com isso, não estar-se-ia compreendendo linguagem como um trabalho mecanicamente realizado em uma espécie de “linha de montagem”, cujo produto final, “industrializado”, é totalmente desprovido de originalidade e, portanto, de uma beleza que lhe seria peculiar se resultante de um trabalho “manufaturado”? Se assim fosse, então, quando e sob que condições podemos dizer que inicia a atividade estilística do sujeito?

Tais questionamentos sugerem que uma reflexão sobre as noções de linguagem, aquisição da linguagem escrita e nesse processo, a inscrição em gêneros discursivos e neles, a possível manifestação de estilos individuais, se faz necessária se se pretende contribuir para a discussão em torno dessas noções. Tal reflexão é o objetivo do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 O PERCURSO TEÓRICO

“Esta ‘unidade’ não será tão engraçada, porque fala de matéria. É simples: matéria é chato.” (p.09 do “livro” *Minha vida na escola*, escrito por Raos 10 anos)

No presente trabalho, em sua pretensão de verificar os modos como um sujeito manifesta-se estilisticamente durante o processo de aquisição e de inscrição de sua escrita em diferentes gêneros discursivos, faz-se necessário explicitar qual o percurso teórico que foi trilhado, o que torna evidentes as reflexões feitas ao longo do estudo. Esse é o objetivo deste capítulo. Início apresentando os autores cujas idéias contribuíram, de uma ou outra forma, para a construção de um dado percurso. Em seguida, apresento esse percurso que inicia com reflexões acerca do processo de aquisição da linguagem escrita, permeando-as com noções sobre a relação sujeito e linguagem, interação, dialogia, texto e discurso, para então introduzir as discussões relativas aos gêneros discursivos e ao estilo, vistas sempre sob o ângulo da aquisição da escrita.

Alguns outros aspectos também serão abordados, como, por exemplo, o papel da escola no processo de aquisição. Outros, tais como a distinção entre gêneros primários e gêneros secundários e as formas marcadas de heterogeneidade, embora refiram-se diretamente a algumas das noções discutidas nesse capítulo, serão abordados no capítulo relativo à análise dos dados (5) por servirem como ferramenta para a explicação de alguns fenômenos.

É preciso refletir sobre as dimensões que tomam noções como a relação sujeito e linguagem, a interação, a dialogia, os gêneros discursivos e o estilo se vistas sob a ótica da aquisição da linguagem escrita. Trata-se de um desafio teórico muito grande, considerando-se que esse período em que não se está adquirindo somente um novo conhecimento, mas uma nova forma de estabelecer interações e, conseqüentemente, um novo lugar para a manifestação da singularidade

do sujeito, nem sempre é abordado sob essa ótica nos diferentes estudos que tematizam tal questão. Há uma concentração muito grande em determinados aspectos da aquisição, geralmente relacionados com o sistema de escrita, como pôde ser visto no capítulo anterior, esquecendo-se de ver o processo de aquisição da escrita como um processo de inscrição dos sujeitos em novas práticas discursivas. Poucos são os que se aventuram em tais discussões e, quando o fazem, encontram-se, por vezes, circunscritos a uma dada situação (geralmente o contexto escolar). Lanço-me, agora, a esse desafio, tentando, assim, situar, de forma mais precisa, o presente trabalho.

São as idéias de Bakhtin (1998 [1934, 1935] e especialmente em 2000 [1952, 1953]) que dão sustentação a todas as discussões que aqui serão apresentadas. Ao longo de todo trabalho, é o autor russo que permanece como aporte teórico central. Os demais autores, igualmente balizados pelas idéias de Bakhtin, permitem não só a clarificação de alguns dos conceitos por ele abordados, mas também a sua aplicação em aspectos por ele não explicitamente contemplados (é o caso, especialmente, da aquisição da linguagem escrita). Além de contribuírem para a ampliação das discussões inicialmente propostas por Bakhtin, os demais autores possibilitam a visualização de determinados tratamentos na análise de dados.

Sobre concepções de linguagem baseio-me nas reflexões propostas por Geraldi (1993), Possenti (1993a) e Bronckart (1999). Marcuschi (2000), Bronckart (1999), Machado (1998), Silva (1999) contribuem para a reflexão sobre gênero. Dolz e Schneuwly (1999), Machado (1998) e Cardoso (2000) participam com suas discussões envolvendo noções de gênero e ensino. De Possenti (1993a) empresto as reflexões acerca de estilo. Em Abaurre *et al.* (1995a, 1995b e 1997), Cardoso (2000), Fiad (1997), Mayrink-Sabinson (1997 e 2000), Possenti (1993a e b e 2001) e Vidon (1999), baseio-me no momento em que discuto aquisição de escrita, gêneros e estilos. Outros autores também foram consultados, no que poderiam contribuir para a discussão que orienta esse estudo. Serão apresentados ao longo do texto.

A opção por tal percurso teórico, a partir da seleção dos já referidos autores, é fruto já das concepções que são por mim assumidas e apresentadas ao longo do trabalho. Assim, para dar início às reflexões, apresento a concepção de linguagem por mim assumida, juntamente com o grupo de pesquisadores ligado ao PI intitulado **Subjetividade, Alteridade e Construção do Estilo: pode o estilo individual ser transgênico?**, ao qual esse estudo está filiado:

Uma concepção sócio-histórica de linguagem, vendo-a como lugar de interação humana, de interlocução, como atividade/trabalho que, ao mesmo tempo que constitui os pólos da

subjetividade e da alteridade, é também, constantemente, modificada pelo sujeito, que sobre ela atua (cf. Franchi, 1987). Esta concepção de linguagem, permitindo-nos visualizar uma relação dinâmica e constitutiva entre o sujeito, o outro e a linguagem, permite-nos, igualmente, visualizar, os sujeitos/outros reais e suas histórias individuais de relação com a linguagem. (MAYRINK-SABINSON, 2000, p.121/2)

É nessas *histórias individuais de relação com a linguagem* que se manifesta a singularidade do sujeito quanto à sua constituição como sujeito sócio-historicamente situado.

Mas, onde e quando começa essa singularidade? Não é ela já constitutiva da espécie humana? Parece que a linguagem se constitui como o lugar privilegiado para a singularização do indivíduo, e talvez seja possível afirmar que essa singularização se inicia quando inicia a ação **com**, **sobre** e **da** linguagem³³, ou seja, quando a criança adquire a linguagem e dela se apropria, transformando-a em instrumento de interação com o mundo. É a própria relação com o mundo que se altera a partir do momento em que a criança começa a adquirir uma nova forma de com ele se relacionar. É a linguagem que está na base das interações que ela vai, aos poucos, estabelecendo com o seu meio. É por meio dela que o ser constrói e reconstrói o conhecimento de si mesmo e do mundo. É **pela** linguagem e **com** a linguagem que os movimentos em direção a esse conhecimento são engendrados, num fluir constante e irregular de interações com o mundo, caracterizando-se, de fato, como um trabalho, uma **ação** (BATISTA, 1997, p.15) que o homem é, dada a sua essência social, chamado a exercer.

Nesse conjunto, sempre incompleto, de interações que o homem estabelece com o mundo, incluem-se aquelas que estabelece com a própria linguagem. Essa não lhe é dada como um pacote fechado e acabado, do qual lhe restaria simplesmente fazer uso. Por outro lado, a linguagem não se apresenta ao homem como algo difuso, desconexo e sem lastros com conteúdos valorativos e significativos: é sim, detentora de uma forma que, por sua vez, é o que lhe permite a constituição como fenômeno social, já que é possível reconhecer-lhe a manifestação. Assim, é possível dizer que nas interações que há entre homem e linguagem, sentidos vão sendo redimensionados, tanto para servirem ao propósito enunciativo do locutor, como para fazê-lo reajustar os seus modelos lingüísticos às situações enunciativas.

No processo de aquisição escrita, a relação do sujeito com a linguagem torna-se mais evidente, dadas as características próprias dessa modalidade, que exige, de alguma forma, uma

³³ Recupero aqui uma citação de Geraldi (1993, p.16): "...há ações que os sujeitos fazem *com* a linguagem e ações que fazem *sobre* a linguagem; no agenciamento de recursos expressivos e na produção de sistemas de referências, pode-se dizer que há uma ação *da* linguagem." (Grifos do autor)

atividade distinta daquela que envolve a aquisição da linguagem oral. É nesse processo que tem início, talvez pela primeira vez, uma atividade consciente sobre a linguagem, como nos diz Vygotsky (1998a), que dá base às seguintes palavras de Cardoso (2000, p.184/5):

...estamos falando do caráter consciente da escrita e a hipótese fundamental de Vygotsky com relação a isso é clara: a linguagem escrita, como a linguagem interior, é uma função particular de linguagem que se desenvolve pela diferenciação a partir da linguagem falada. A um certo nível, adquire uma função independente, autônoma, com uma estrutura e um funcionamento próprios, caracterizados, notadamente, pelos aspectos voluntários e conscientes.

Sócio-historicamente, a escrita se coloca como possibilidade de participação do sujeito na construção de sentidos, de significados, da língua como um conceito social e como negação da noção de língua como objeto de conhecimento, inerte e asséptico. No processo de aquisição da escrita ocorre a reflexão sobre um modelo de interação já adquirido e, de uma certa forma, em uma transformação desse modelo em um novo modelo, diferenciado especialmente pelo modo como provoca/instaura as interações.

Parece possível afirmar, então, que a aquisição da linguagem escrita desencadeia um trabalho lingüístico diferenciado daquele desencadeado durante a aquisição da linguagem oral. Reconhece-se, por exemplo, que a gênese da modalidade oral no homem dá-se de forma natural, instaurada pela busca do conhecimento e do reconhecimento do/no mundo no qual está inserido. Assim, é a própria necessidade de interação, instalada porque o homem é um ser social, que desencadeia o processo de aquisição da linguagem, em sua modalidade oral, num jogo constante de tentativas, até que ocorra a identificação com os modelos lingüísticos utilizados no meio em que vive. São essas tentativas que caracterizam o período de aquisição da linguagem oral e, portanto, são partes fundamentais desse processo. É um trabalho/uma ação que a criança faz **com e pela** linguagem, buscando, com isso, um conhecimento **sobre** a linguagem.

A gênese da modalidade escrita no homem poderia percorrer uma trajetória semelhante se essa modalidade fosse reconhecida como estando na base de algumas interações, só possíveis por meio da escrita. São interações das quais, cada vez mais, o sujeito é constringido a tomar parte, para que certas possibilidades de circulação num mundo progressiva e diferencialmente letrado sejam obtidas e mantidas. Crescentemente novos usos são dados à escrita. De instrumento de armazenamento e transmissão de informações, transformou-se em uma supratecnologia, possibilitando o avanço de novas tecnologias de retenção e transmissão de informações. Desenvolvimento econômico e avanço tecnológico cada vez mais passam a estar associados a altos índices de alfabetização das sociedades. Esse reconhecimento significa, a grosso modo, considerar

que a aquisição da modalidade escrita da língua poderia ocorrer da mesma forma que ocorre a aquisição da modalidade oral, já que também aqui é a necessidade de interação com um mundo marcado por símbolos socialmente imbuídos de um significado que instauraria o processo de aquisição — a alfabetização. Também aqui, o jogo constante de tentativas seria parte constitutiva do processo. Também aqui ocorreria um trabalho **com** e **pela** linguagem, na busca do conhecimento **sobre** a linguagem.

A alfabetização talvez seja o momento da trajetória escolar (ainda na maioria dos casos) no qual mais se trabalha **sobre** a linguagem. É quando o alfabetizando passa a perceber que a sua fala, sempre tão fluida e abundante, pode ser segmentada em unidades tão pequenas quanto o são os fonemas e que esses, por sua vez, são representados por determinados sinais — as letras. Não são sinais quaisquer, mas um conjunto de símbolos socialmente aceitos com a função de representar por escrito uma língua, amplamente utilizada em sua modalidade oral. Assim, é natural que a criança (ou o alfabetizando, de um modo geral) faça experiências com a escrita, levantando hipóteses sobre a representação de uma dada palavra ou segmento. Trata-se de um trabalho que é exercido **sobre** a língua, mas **com** e **pela** língua. É com base no conhecimento que tem sobre a língua, que a criança levanta as hipóteses, num trabalho constante de testagem feito, essencialmente, através da própria língua.

Desse modo, a testagem das hipóteses que a criança levanta acerca da escrita de uma palavra encontra, na interação com outros, em diferentes contextos e situações, uma dinâmica que lhe confere agilidade e progressão, inexistentes num trabalho isolado no qual a criança teria apenas o seu conhecimento acumulado até então, para fazer a testagem. Mas, muito mais do que permitir a construção do conhecimento ortográfico, a interação possibilita que essa construção ocorra de uma dada maneira, que se diferencia daquela resultante de um trabalho isolado, por possibilitar ao aluno a percepção da escrita como uma atividade discursiva. De acordo com Perez e Sampaio (1996, p.68): “A escrita passa a ser considerada como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual da palavra, e não apenas como atividade cognitiva, (...) Emerge o papel transformador da linguagem como atividade criadora e constitutiva de conhecimento.”

Trata-se, contudo, de uma modalidade cujo acesso é fortemente institucionalizado: há uma idade específica para esse acesso, um local específico, um material específico; tudo isso servindo para descaracterizar a escrita como forma de mediação, mas como um saber a ser imposto e adquirido de uma determinada forma. Perde-se, assim, o aspecto instaurador da

escrita como habilidade lingüística — o seu caráter interativo —, para reduzi-la a um mero conteúdo a ser retido (avaliado e, posteriormente, esquecido?!).

Vygotsky (1998a) comenta acerca da fraca motivação por parte das crianças no processo de aquisição da escrita. Segundo o autor, a criança não “...sente nenhuma necessidade da escrita, e só tem uma vaga idéia de sua utilidade.” (Op.cit., p.123) Ao se perder de vista o caráter dialógico que marca também a linguagem escrita, está-se perdendo de vista as esferas de utilização dessa modalidade, em especial e, por extensão, as possibilidades de construção de um estilo de dizer nessa modalidade. A linguagem escrita fica reduzida a uma mera tecnologia a qual a criança deve, sem saber por que, ter acesso em um dado tempo.

Tal situação parece recorrente em algumas atividades com a escrita propostas pela escola que é, por si só, um local marcado pela artificialidade em suas propostas de ensino de diferentes conteúdos. Sobre as atividades de produção escrita propostas na escola, Besson *et al.* (1998, p.180) comentam: “A tarefa de escrita, como é apresentada, está desvinculada da sua função de comunicação e da possibilidade de influenciar outras pessoas. É concebida como um tema escolar: os alunos escrevem por escrever ou, no máximo, para demonstrar que são capazes de fazê-lo.”

Faz-se necessário um trabalho sobre a linguagem, crescentemente consciente e reflexivo, para que, finalmente, seu caráter dialógico se concretize. É um trabalho, por assim dizer, prévio ou anterior ao próprio ato discursivo. Talvez seja esse lapso de tempo que separa a elaboração do dizer (do “escrever”) e a sua efetivação enquanto tal (um dizer/escrever que se dirige a alguém) que torna ainda mais complexo o processo de aquisição da linguagem escrita. Quanto do caráter dialógico da linguagem não se perde justamente nesse lapso?

Assim, nesse trabalho sobre a linguagem, a dialogia se constitui como característica essencial. As interações se fundam sobre o caráter dialógico da linguagem, caso contrário, não haveria *inter-ação* e sim, manifestações lingüísticas isoladas (a própria linguagem seria desnudada de sua roupagem sócio-histórica, o que, talvez, a reduzisse a uma mera substância sonora). Assim, é no diálogo e a partir dele que se encontram os sujeitos que vão, desse modo, se constituindo enquanto sujeitos discursivos. Parece possível afirmar, então, que a linguagem participa não somente do processo de constituição do sujeito que diz/escreve, mas também dos modos como esse sujeito diz/escreve. Ou seja, afeta não só o seu desenvolvimento como ser social, mas também como

ser que pensa³⁴, que se constitui como sujeito discursivo.

A singularidade desse sujeito que se constitui se dá, então, a partir das interações das quais participa. Ora, essas interações são acontecimentos reais que ocorrem em um dado tempo e em um dado lugar e que, portanto, estão sujeitas às condições ditadas por esse dado tempo e por esse dado lugar. O sujeito, ao constituir-se em sua singularidade através da linguagem, é, também, afetado pela singularidade que constitui a linguagem enquanto instrumento sócio-histórico de interação. Como nos diz Geraldi (1993, p.05):

Antes de qualquer outro componente, a linguagem (Osakabe, 1988) fulcra-se como evento, faz-se na linha do tempo e só tem consistência enquanto “real” na singularidade do momento em que se enuncia. A relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos de discurso. Evidentemente, os acontecimentos discursivos, precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção fazem-se no tempo e constroem história. Estruturas lingüísticas que inevitavelmente se reiteram também se alteram, a cada passo, em sua consistência significativa. Passado no presente, que se faz passado: trabalho de constituição de sujeitos e de linguagem.

É preciso reconhecer que o processo de constituição/participação dos sujeitos como sujeitos discursivos não se dá de forma homogênea para todos os envolvidos em atividades de interação. No caso da criança, essa participação assume características nitidamente diferenciadas daquelas que marcam a participação dos já “discursivamente proficientes”. Enquanto que, para esses, o interagir implica no reconhecimento do contexto que sustenta a ação discursiva e dos elementos nela sócio-historicamente situados, para as crianças em fase de aquisição (seja da linguagem oral como da linguagem escrita) há a dependência do (re)conhecimento do mecanismo que possibilita a ação discursiva: a própria linguagem. É o momento em que o objeto do dizer cede lugar ao próprio dizer como elemento desencadeador das interações, evidenciando a relação que se estabelece entre sujeito e linguagem, como constitutiva do próprio processo de aquisição. De acordo com Mayrink-Sabinson (*in* ABAURRE *et al.*, 1997, p.41):

O processo de aquisição da linguagem, tanto em suas modalidades orais quanto na escrita, é visto como parte de um mesmo processo geral de constituição da relação sujeito/linguagem. O lugar desse processo é a interlocução entre sujeitos que se constituem em outros para seus interlocutores, constituindo-os assim como sujeitos, num constante movimento: um movimento que implica em incorporação/tomada da palavra do outro ao mesmo tempo em que dela se afasta, contrapondo-se a ela para torná-la palavra própria (...)

³⁴ Ao discutir a questão de como a fala introduz alterações qualitativas na sua relação com várias funções psicológicas, Vygotsky (1998b [1930], p.43) ressalta o papel mediador da fala: “A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção ‘natural’ é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança.”

É no espaço da renovação e da atualização, provocadas pelas interações infinitas e sempre originais que se estabelecem entre os sujeitos lingüísticos, que se coloca a possibilidade do individual, do modo particular de estabelecer interações, de dizer o objeto do discurso. Segundo Bakhtin (1998 [1934, 1935], p.100):

A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva. (...) A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo.

Assim, no contexto dialógico no qual se inscrevem as interações, a palavra existe para o locutor, segundo Bakhtin (2000 [1952, 1953], p.313³⁵), sob três aspectos: como **palavra neutra**, não pertencente a ninguém; como **palavra do outro**, preenchendo o eco dos enunciados alheios; e como **palavra minha**, impregnada de expressividade própria, a partir do seu uso numa determinada situação e com uma dada intenção discursiva.

A palavra, pode-se assim dizer, constitui o elemento fundador dos enunciados, aquilo que atualiza o pensar dos que interagem. O pensar manifesta-se a partir de um dizer, organizado segundo a percepção pelo locutor de um conjunto de condições que caracterizam o contexto desse dizer. É nas condições reais de uma comunicação verbal que a palavra se coloca como fundadora de enunciados e portadora da expressividade dos que dela fazem uso. A totalidade de um enunciado se concretiza quando da possibilidade de resposta do interlocutor.

O diálogo, portanto, constitui-se de um conjunto de enunciados construídos sob a perspectiva tanto da resposta que pretendem significar ao dizer do outro, como da resposta que pretendem provocar no dizer do outro. Dessa dinamicidade entre dizer e reagir ao dizer que se originam os enunciados, e em função dela que são elaborados, assumindo o seu papel constitutivo do discurso. O discurso se materializa, sob esta ótica, no fluxo responsivo dos enunciados, detentores da intencionalidade expressiva dos enunciadores, ao pretender veicular um determinado conteúdo. Como nos diz Bakhtin (Id.ibid., p.317): “A expressividade de um enunciado é sempre, em menor ou maior grau, uma **resposta**, em outras palavras: manifesta não só sua própria relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro.” (Grifo do autor) É, talvez, essa expressividade que dá maior visibilidade ao trabalho **sobre e com a**

³⁵ O texto foi escrito em 1952-1953 e publicado em Paris, nos anos 80.

linguagem empreendido por aqueles que interagem. Não há como conceber o diálogo sem expressividade; ela é inerente à linguagem. É ela, muito provavelmente, que extrai a língua de sua abstração enquanto sistema e lhe confere o caráter social que a transforma em fenômeno sócio-histórico-cultural.

Voltando o olhar para o processo de aquisição, tanto oral quanto escrita, pode-se acrescentar então que não é só o dizer/escrever que vai ganhando corpo nas interações que a criança estabelece no início do processo de aquisição, mas também o dizer/escrever de um certo modo. Esse dizer/escrever de um certo modo pode ser revelador dos modos como a criança vai percebendo os contextos das enunciações e das previsões que faz acerca dos efeitos de sentido que seu dizer/escrever pode provocar nesses contextos. Nesse contexto, está implicada a figura do outro, daquele que co-participa do fluxo interacional, seja de forma nitidamente determinante quando do sujeito em formação, ou de forma mais ou menos reguladora quando do sujeito já pressuposto como capaz de perceber os sentidos possíveis que permeiam os enunciados. De novo a linguagem se impregna do seu caráter essencialmente social: pelo seu aspecto cultural, resultante de uma trajetória com e por ela percorrida por um dado grupo, e pelo seu aspecto irrevogavelmente dialógico, que a renova e a atualiza, dando continuidade à trajetória já percorrida.

Nesse sentido, observar um discurso extraído de seu contexto de realização é anular sua constituição como tal, fazendo surgir em seu lugar, um corpo disforme e sem vida — um artefato lingüístico. No ato discursivo está implicada a dupla face de sua constituição: o dizer/escrever de um alguém sócio-historicamente situado para um outro alguém, igualmente sócio-historicamente situado. Não um dizer/escrever neutro, despreocupado com o seu entorno, mas ativo e perspicaz, que busca penetrar “...no horizonte alheio de seu ouvinte”, que “...constrói a sua enunciação no território de outrem, sobre o fundo aperceptivo do seu ouvinte.” (BAKHTIN, 1998 [1934, 1935], p.91) O enunciado se delimita pela alternância dos sujeitos discursivos, pela possibilidade de resposta que ele provoca. Para Bakhtin (Id.ibid., p.88), a

...orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso, trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do discurso alheio para o objeto.

Por vezes, a expressão *discurso* é aplicada com valor sinonímico à expressão **texto**. Fávero e Koch (1983, p.23) apontam para as diferentes concepções com as quais essas noções são

tomadas: “Assim diferentes concepções de *texto* e de *discurso* acabaram por criar uma confusão entre os dois termos, ora empregados como sinônimos, ora usados para designar entidades diferentes.” (Grifos das autoras) Depois de apresentarem algumas dessas concepções, ligadas a diferentes correntes e diferentes teóricos, as autoras concluem que **texto** é “...qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos”, e que o **discurso** seria a

...atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou por este e seu interlocutor, no caso do diálogo) e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado, lingüisticamente, por meio de textos... (Id.ibid., p.25)

Silva (1999), ao tratar dos gêneros discursivos e dos tipos textuais, numa perspectiva bakhtiniana, considera que o “...discurso se materializa no texto...” (Op.cit., p.101)

Machado, em um texto intitulado **Gêneros e tipos de discurso** (1998), apresenta o que entende por **texto** e **discurso**:

O conceito de texto é utilizado em dois sentidos: como conceito teórico, ele seria a maior unidade de produção verbal, composta de frases que se ligam entre si de acordo com determinadas regras e que veiculam uma mensagem que tende a ser coerente. É uma unidade lingüística, considerada de uma perspectiva interna e como produto material de uma ação verbal. Em termos empíricos, o conceito se refere a qualquer exemplar concreto e sempre único da realização dessa unidade.

Por sua vez, o *discurso*, unidade teórica, seria uma entidade mais ampla num certo sentido, uma vez que só pode ser apreendida levando-se em conta os elementos da situação de comunicação que produzem efeitos sobre a produção, tais como são representados pelo produtor. Podemos ter, assim, textos constituídos por um só tipo de discurso ou por vários tipos de discurso. Os discursos seriam segmentos de texto que traduzem uma certa relação com a situação de comunicação, através de subconjuntos de unidades lingüísticas. Dessa forma, os discursos podem ser delimitados e definidos pela combinação das operações subjacentes que se aplicam ao contexto e ao conteúdo e que se manifestam através de configurações de unidades lingüísticas mais ou menos específicas a cada um deles. (Op.cit., p.201) (Grifo da autora)

A idéia de organização é o que parece caracterizar a noção de texto, como pode ser depreendido do conceito de Bronckart (1999, p.71): “...a noção de texto designa *toda unidade de produção de linguagem* que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário.” (Grifo do autor) Também a idéia de acabamento, talvez conseqüência da organização inerente ao texto, parece estar associada à noção de texto, como se percebe em Geraldi (1993, p.101): “...um texto é uma seqüência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado.”

Nesse sentido, parece possível afirmar que a noção de **texto** remete-se mais à

materialidade lingüística dos dizeres, com uma estrutura interna que lhes dá sustentação e que a noção de **discurso** refere-se à atualização desses dizeres, em situações reais de interação. Não é o propósito, nesse trabalho, aprofundar essa questão que envolve as noções de discurso e texto. Ao abordá-la, o propósito foi o de mostrar que não são noções muito fáceis de serem resolvidas teoricamente. Contudo, são noções que estarão implicadas na noção de gêneros discursivos, a qual abordarei a seguir, e também na configuração do *corpus* que constitui o objeto da análise nesse estudo. Afinal, se retomarmos as idéias de organização e de acabamento como esboçadas mais acima, como aplicá-las em escritas infantis, como aquelas que abrem o primeiro capítulo? Constituem-se como textos? O que há de discursivo neles?

Talvez devam ser vistas tanto em sua materialidade lingüística como em sua atualização em situações reais de interação, como nos diz Possenti (1993a, p.49/0), ao tratar de uma nova abordagem dos fenômenos lingüísticos:

O objeto deste novo modo de abordagem dos fenômenos lingüísticos é o discurso, entendido como colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com certa finalidade, atividade que sempre se dá numa instância concreta e entre um locutor e um alocutário. Não se trata, pois, apenas de estabelecer relações entre formas, mas de descobrir por quais procedimentos (entre os quais as regras gramaticais, mas não só) se dá a atividade discursiva. É bem outro ponto de vista. Sua questão fundamental é: **como, com um sistema lingüístico indeterminado, pode-se, em circunstâncias dadas, produzir-se um discurso com exatamente tal forma e tal interpretação. E, dado que há, em geral, possibilidade de mais de uma interpretação, por quais mecanismos se chega eventualmente a determinar a interpretação desejada ou as interpretações possíveis.** (Grifos do autor)

Bronckart (1999), ao tratar da organização do texto, metaforicamente concebido como um *folhado*, propõe três camadas superpostas: a *infra-estrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*. As duas primeiras referem-se à estruturação do conteúdo temático, enquanto que a terceira, segundo o autor, está diretamente relacionada “...ao tipo de interação que se estabelece entre o agente-produtor e seus destinatários.” (Op.cit., p.119/0)

Parece, assim, possível afirmar então que parte da interpretação de que nos fala Possenti é determinada pelo reconhecimento da situação de interação em que um dado texto se atualiza como instrumento mediador entre os envolvidos. Ora, dado que o homem (se)conhece e (se)reconhece (n)o mundo essencialmente através das interações/diálogos que estabelece com seus iguais, e que é nessas interações/diálogos que os discursos se manifestam, é possível pressupor uma variabilidade quase infinita de **contatos dialógicos** o que, por sua vez, permite pressupor uma variabilidade quase infinita de discursos. Essa variabilidade é determinada por uma série de condições ligadas ao ato concreto da ação discursiva, todas elas mais ou menos controladas pela intencionalidade dos

interlocutores. São essas condições que circunscrevem os discursos em modos determinados de funcionamento, que lhes permitem o reconhecimento e, portanto, a inscrição dos interlocutores na atividade discursiva. Chega-se, aqui, à noção de **gênero discursivo**, como proposto por Bakhtin (2000 [1952, 1953], p.279) como “...tipos relativamente estáveis de enunciados...”

A noção de gênero proposta por Bakhtin redimensionou o emprego da expressão *gênero*, tradicionalmente ligada à atividade literária ou retórica. A partir do autor russo, a noção de gênero tem sido aplicada às produções verbais organizadas como um todo, tanto em suas formas escritas como em suas formas orais. Considerando-se a variabilidade dessas produções que nos rodeiam, chega-se, por extensão, à variabilidade de gêneros sugerida por Bakhtin (Id.ibid., p.279):

A riqueza e a variabilidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Talvez essa noção de *infinidade* melhor se aplique no plano das possibilidades interativas, que a humanidade, ao longo de sua história, criou e continuará criando. Se ficarmos no plano do que se oferece ao sujeito como possibilidade interativa em um dado momento histórico, é possível reconhecer uma certa estabilização de gêneros, o que não isenta o caráter difuso e aberto de sua identificação (cf. MARCUSCHI, 2000). De acordo com Schneuwly e Dolz (1999, p.07), o gênero

...atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de **regularidades** no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade **de facto**, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes. (Grifos dos autores)

É preciso não perder de vista a preocupação desses autores com as práticas escolares envolvendo os gêneros discursivos, o que remete às idéias de delimitação e de regularização, tão características do universo didático-pedagógico.

Ora, o modo como o mundo é visto não está engessado numa fôrma disposta numa dada posição, o que levaria a uma rigidez absoluta inclusive na produção dos discursos. Os pontos de vista vão se alterando, forçados, muitas vezes, pelas próprias alterações ocorrentes no mundo. Também os gêneros discursivos se alteram, já que são os porta-vozes dos dizeres. Nesse sentido, pode-se afirmar que, ao lado do aspecto relativamente estável dos gêneros discursivos, há, também, o aspecto instável, da variabilidade (BAKHTIN, 2000 [1952, 1953], p.302), típica da imprevisibilidade constitutiva das interações humanas possíveis.

Essa imprevisibilidade é determinada, em grande parte, pela intenção/motivação que promove e determina as interações humanas. A intenção do locutor materializa-se através dos modos seus particulares de promover/provocar o sentido ao seu dizer e também, numa instância mais ampla, a diversidade dos gêneros do discurso: “As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso.” (Id.,ibid., p.325)

Pode-se assim dizer que, à medida que se ampliam as interações nas quais os sujeitos se envolvem, amplia-se, também, o seu conhecimento sobre os gêneros que estão circunscritos a essas interações: não só o conhecimento sobre um dado gênero, mas, também, o conhecimento acerca dos diferentes gêneros e de suas esferas de utilização. Apropriamo-nos, assim, não só de um gênero, mas de diferentes gêneros e, na esteira dessa idéia, das suas diferentes possibilidades de uso (até porque a noção de uso é inerente à noção de gênero). É o aspecto estável de um gênero, como sugerido por Bakhtin, que torna possível a sua apropriação. É essa estabilidade que permite aos interlocutores reconhecerem em qual gênero discursivo devem inscrever os seus enunciados, o que remete à idéia de adequação discursiva. Cabe ao locutor reconhecer a esfera de comunicação na qual se encontra e qual o gênero discursivo que a ela se adéqua.

A determinação de um dado gênero como adequado a uma dada esfera da comunicação verbal é historicamente gerada no e pelo trabalho lingüístico efetivado pelos sujeitos (SILVA, 1999). Como diria Machado (1997, p.155/6), os gêneros discursivos “...representam unidades abertas da cultura. São depositários de formas particulares de ver o mundo, de consubstanciar visões de mundo e de épocas históricas.”

Ao trabalho lingüístico do sujeito soma-se a necessidade de **escolha** do gênero através do qual esse trabalho será manifestado. Ele precisa, em suma, fazer escolhas:

Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (BAKHTIN, 2000 [1952, 1953], p.301)

A escolha de um dado gênero discursivo está pautada, por assim dizer, na produção de um efeito de sentido desejado no destinatário dos enunciados produzidos por um dado locutor. Efetuar essa escolha implica em um conjunto de experiências já vivenciadas pelo locutor e que lhe permitirão a seleção mais adequada a uma dada situação. Há, pois, um domínio a ser conquistado: o

“...*domínio dos gêneros*, do jogo ‘dramático’ no diálogo, da subversão possível desses mesmos gêneros...”, como nos diz Faïta (1997, p.171) (Grifo do autor). De acordo com Bakhtin (2000 [1952, 1953]), no domínio dos gêneros os homens podem descobrir a sua individualidade, o que lhes permitiria realizar, com o “*máximo de perfeição*”, a sua intenção discursiva, que pode ser a de convencer, persuadir, agradar, impressionar, etc.; enfim, o locutor mantém-se em atitude responsiva, exigindo-a também de seu interlocutor para que a interação seja sustentada.

Esse almejado *domínio dos gêneros* (nunca plenamente alcançado, dada a variabilidade infinita das interações humanas) se constitui sob a ação intensa, contínua e permanente, exercida entre os enunciados individuais que constituem as interações. Discursos pré-existentes são interiorizados e atualizados no fluxo interlocutivo no qual o sujeito está inserido. Esse domínio é o que permite, posteriormente, a fácil e pronta captação do *intuito discursivo* (cf. BAKHTIN, 2000 [1952, 1953]), pressentindo o gênero no qual se inscreve o enunciado, adivinhando “...o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional), prever-lhe o fim...” (Op. cit., p.302). Pode-se dizer, assim, que no domínio dos gêneros inclui-se uma certa sensibilidade para a apreensão das características que os particularizam. E, de uma certa forma, é esse domínio que autoriza os sujeitos a alterar o funcionamento dos gêneros (cf. SILVA, 1999).

No processo de apropriação do gênero está, portanto, implicado o envolvimento do sujeito aprendiz em diferentes práticas discursivas as quais se concretizam através dos gêneros.

Levando-se em conta que cada sujeito é singular em sua história e, portanto, singular enquanto sujeito discursivo, tem-se que o conhecimento que tem/não tem dos gêneros é parte dessa singularidade. Em que está pautado, por exemplo, esse conhecimento? O que esse sujeito singular (re)conhece como sendo pertencente a um dado gênero coincide com o que o outro (re)conhece? Segundo Cardoso (2000, p.181/2):

...o conhecimento que um agente singular tem dos gêneros é difuso e não exaustivo. Em função do desenvolvimento pessoal, cada agente é exposto a um número mais ou menos importante de gêneros; ele aprende a reconhecer algumas de suas características estruturais, bem como, a experimentar praticamente a sua apropriação para determinadas situações de ação de linguagem. Portanto, cada novo texto nasce de uma espécie de empréstimo ao conjunto de interdiscurso disponível no rol do conhecimento lingüístico do agente produtor e pode apresentar-se como uma mescla de gêneros discursivos.

O texto, por assim dizer, é o dado empírico que atualiza os gêneros, que lhes dá visibilidade e que lhes garante a estabilidade e, ao mesmo tempo, provoca o deslocamento, consideradas as condições de produção e os sujeitos envolvidos, singularizados por suas trajetórias

sócio-históricas. De acordo com Bronckart (1999, p.108),

...um *texto empírico* (...) sempre é um produto da *dialética* que se instaura entre representações sobre os contextos de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros de texto. Todo texto empírico é o produto de uma ação *de linguagem*, é sua contraparte, seu correspondente verbal ou semiótico, todo texto empírico é realizado por meio de *empréstimo de um gênero* e, portanto, sempre pertence a um gênero; entretanto, todo texto empírico também procede de uma adaptação do gênero-modelo aos valores atribuídos pelo agente à sua situação de ação e, daí, além de apresentar as características comuns ao gênero, também apresenta propriedades singulares, que definem seu *estilo* particular. (Grifos do autor)

Pode-se concluir então, que o contexto enunciativo ou, as esferas de comunicação, ou, ainda, os gêneros discursivos, exercem poderosa influência sobre os modos de dizer/escrever do sujeito, dando-lhe menor ou maior liberdade na escolha dos recursos expressivos que veicularão o seu intuito discursivo. Gênero e estilo parecem, portanto, intrinsecamente relacionados. De acordo com Abaurre *et al.* (1997, p.156/7):

O estilo, entendido como a seleção dos recursos lingüísticos feita a partir das possibilidades oferecidas pela língua, não pode, portanto, ser estudado independentemente do gênero do discurso. Finalmente, tanto a escolha dos gêneros como a escolha do estilo do enunciado (ou seja, dos recursos lingüísticos) são decorrência da assunção de que cada enunciado tem autor e destinatário.

A escolha desses recursos lingüísticos está, portanto, diretamente relacionada aos três elementos que, segundo Bakhtin (2000 [1952, 1953], p.279), fundem-se “...indissolúvelmente no *todo* do enunciado.” (Grifo do autor): o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O enunciado, atualizando o gênero, dota-se de uma dada expressividade, que se consubstancia na fusão desses três elementos, determinada parte pela singularidade do sujeito que enuncia, e parte pela singularidade do próprio gênero (que é o seu caráter estável). De acordo com Bakhtin (Id.ibid., p.311/2):

...selecionamos as palavras segundo as especificidades de um gênero. O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma do enunciado que, como tal, recebe do gênero uma expressividade determinada, típica, própria do gênero dado. No gênero, a palavra comporta certa expressão típica. Os gêneros correspondem a circunstâncias e a temas, típicos da comunicação verbal e, por conseguinte, a certos pontos de contato típicos entre as *significações* da palavra e a realidade concreta. (Grifo do autor)

Um *trabalho* empreendido *com* e *sobre* a língua apresenta diferentes “frentes”: há um *intuito discursivo* que se materializa em *enunciados* que sustentam a atividade discursiva. Nessa atividade discursiva está implicado o aspecto *dialógico* que caracteriza as interações. O sujeito que enuncia escolhe os recursos expressivos que, segundo sua avaliação (fruto de sua história), melhor veiculem a sua intenção. Essa avaliação, contudo, no momento mesmo em que se instaura a

interação, passa a ser a condição para a sustentabilidade da atividade interativa, ou seja, o sujeito que enuncia está, cada vez que o faz, avaliando o contexto da enunciação (com tudo o que isso implica) para nele poder manter a sua intenção como sujeito discursivo. No contexto da enunciação estão implicados o *outro* para quem se dirige o enunciado (o que, por sua vez, implica no conhecimento que o sujeito que enuncia tem desse outro) e o *gênero* segundo o qual se organiza o ato enunciativo. É esse trabalho, realizado a partir de diferentes “frentes”, que marca o estilo individual.

É o aspecto dialógico, característico das interações, que funda o trabalho a ser feito **com** e **sobre** a língua e, por extensão, funda o estilo. É na interação que o estilo ganha visibilidade, como marca de trabalho de sujeitos que atuam, lingüisticamente, uns sobre os discursos dos outros. O estilo é, essencialmente, individual, mas é no coletivo que ele é percebido e é a partir desse coletivo que ele pode elaborar-se e re-elaborar-se. Ainda segundo Bakhtin (1998 [1934, 1935], p. 86),

...(…) discurso existente não se contrapõe da mesma maneira ao seu objeto: entre o discurso e o objeto, entre ele e a personalidade do falante interpõe-se um meio flexível, freqüentemente difícil de ser penetrado, de discursos de outrem, de discursos “alheios” sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema. E é particularmente no processo da mútua-interação existente com este meio específico que o discurso pode individualizar-se e elaborar-se estilisticamente.

Ao que acrescenta, mais adiante:

O estilo compreende organicamente em si as indicações externas, a correlação de seus elementos próprios com aqueles do contexto de outrem. A política interna do estilo (combinação dos elementos) determina sua política exterior (em relação ao discurso de outrem). O discurso como que vive na fronteira do seu próprio contexto e daquele de outrem. (Id.ibid., p. 92)

Dar (ou não) visibilidade a essas fronteiras pode ser um dos recursos que marca um estilo individual. Ou, ainda, os modos como a heterogeneidade que constitui o discurso se revela ou é controlada podem dar pistas acerca de um modo particular de organizar o discurso próprio.

O estilo individual é definido especialmente pelos aspectos expressivos dos enunciados. Assim é que não só os recursos lingüísticos atenderão às necessidades discursivas do locutor, mas também os elementos extra-lingüísticos (dialógicos), que perpassam inteiramente os enunciados. O locutor efetua uma série de operações textual-discursivas, que afetam a estruturação do seu dizer/escrever, tanto em seu aspecto formal quanto no conceitual. Entonação, inflexões na voz, gestos e expressões faciais, no caso da linguagem oral, e o uso de determinadas marcas, como os sinais de pontuação e de determinadas estruturas (sintáticas, entre outras), no caso da linguagem escrita, estão intimamente relacionados ao ato discursivo e às relações, pré-existentes ou em

formação, entre os interlocutores. Não seguem, portanto, a uma estrutura pré-definida.

De acordo com Possenti (1993a, p.198), “A existência desses múltiplos recursos é, pois, a primeira e mais importante das condições de possibilidade do estilo. A segunda condição de possibilidade do estilo definido como fruto da escolha está, pois, prevista: é a existência de quem escolhe.” Propõe, em outro texto, a rejeição de certas definições de estilo:

Antes de mais nada, é necessário rejeitar as definições de estilo que o consideram: a) um fenômeno literário; b) um desvio de algum padrão; c) uma idiossincrasia.

(...)

O abandono daquelas três formas de definir estilo implica o abandono: a) da divisão rígida entre a linguagem da literatura e as outras linguagens (na direção de considerar que o “uso” literário da linguagem é que é basicamente da mesma natureza dos outros, e não o inverso); b) de qualquer idéia de regularidade total, uniformidade ou estrutura em sentido estrito e rigoroso, em relação à língua; c) de qualquer sonho de uma expressão individual que não seja simultaneamente social. (Id., 1993b, p.202)

Para apresentar a sua concepção de estilo, Possenti baseia-se em Granger (1968), entendendo-o como marca de trabalho, “...um trabalho da (e sobre) a língua.” (Id.ib., p.203) Nesse sentido, o aspecto consciente/inconsciente tem valor secundário. Para Granger, é na atividade prática materializada em uma obra que o indivíduo pode ser apreendido. O individual é parte constitutiva de um processo concreto, do trabalho. E esse individual ganha visibilidade na escolha das estruturas, das formas que veiculam conteúdos, das relações que entre elas se estabelecem. Para Possenti (2001, p.16), tal escolha,

...não poderá ser definida como um gesto que decorre simplesmente de uma avaliação do peso das alternativas por parte de um sujeito/autor onisciente e todo-poderoso, livre de qualquer amarra institucional. (...), a escolha é uma necessidade estrutural (...), um dos efeitos da multiplicidade de recursos de expressão disponíveis, tanto no caso das línguas naturais quanto no de outras linguagens (...). Deste modo, pode-se recolocar a questão da escolha no interior de uma concepção de língua, de enunciado e de gênero, tais como desenhadas, digamos, pelo menos à moda bakhtiniana (fugindo das gramáticas e de seus desvios).

O estilo, visto sob a ótica da escolha (como proposto por Possenti), incidindo tanto no dizer/escrever como no modo de dizer/escrever, liga-se aos gêneros do discurso pelo que denuncia do trabalho empreendido por um sujeito, ao mesmo tempo único e coletivo, com e pela língua. Enquanto trabalho, a atividade de escolha é a face visível da subjetividade do sujeito discursivo. De acordo com Possenti (1993a), o simples fato de falar (de enunciar), o que necessariamente exige a atividade de escolha (de determinados recursos expressivos em detrimento de outros), já serve como indicação da subjetividade na linguagem: “Esta subjetividade, o locutor pode fazê-la ressaltar ou

apagar-se, segundo se submete mais ou menos fortemente às expectativas institucionais.” (Op.cit., p.56) Contudo, há a faceta, por assim dizer, menos visível dessa subjetividade, que se submete às *expectativas institucionais*, que se obriga a inscrever seus enunciados em determinados modos de dizer, ajustando-os a esses modos, como propõe Bakhtin (2000 [1952, 1953], p.301):

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. Esse tipo de gênero existe sobretudo nas esferas muito diversificadas da comunicação verbal oral da vida cotidiana (inclusive em suas áreas familiares e íntimas). (Grifo do autor)

Nesse sentido, talvez a idéia de que o sujeito “escolhe” o gênero deva ser redirecionada, já que, em muitas situações, não há, de fato, uma escolha, mas um gesto de inscrição no gênero que vinha fundando aquela dada atividade discursiva da qual o sujeito passa a fazer parte. De qualquer forma, mesmo nesses casos, o sujeito efetua escolhas relativas aos recursos lingüísticos disponíveis, conhecidos, orientado, bem ou mal, pelo seu intuito discursivo. Nisso se reflete “...uma ação individualizada desse sujeito sobre e no próprio trabalho lingüístico construído coletivamente nos processos interlocutivos de que vem participando.” (SILVA, 1999, p.99/00)

A visibilidade do trabalho lingüístico individual — o seu estilo —, parece, então, estar estreitamente relacionada com o contexto da enunciação. O domínio da linguagem e a sua submissão às próprias intenções e acentos caracterizam o estilo que individualiza o dizer (o escrever). Não é possível perder de vista, no entanto, que os dizeres (as escritas) individuais devem, por sua vez, submeter-se a certos modos de dizer/escrever socialmente aceitáveis, apoiados, ao mesmo tempo, em uma base rígida que estabelece padrões para dadas manifestações e em uma base flexível que permite deslocamentos desses padrões. Assim, de acordo com Bakhtin (2000 [1952, 1953]), o estilo pode ser associado tanto ao enunciado (o dizer individual) como às formas típicas de enunciados (modos de dizer socialmente aceitáveis — os gêneros). Ao estilo individual de dizer acrescenta-se um estilo socialmente pressuposto de dizer. O mesmo autor alerta para o fato de que “...nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual.” (Id.ibid., p.283)

Essa maior ou menor *aptidão* para refletir a individualidade leva à noção de que há gêneros que possibilitam que o trabalho lingüístico seja mais livre, talvez mais despreocupado ou, até, menos supervisionado; e outros em que esse trabalho deva obedecer a padrões rígidos de

organização, nos quais as possibilidades de manifestação do individual são quase remotas e, por vezes, até proibidas, com o risco do não-reconhecimento do gênero como tal. Parece possível afirmar, então, que a manifestação maior ou menor do estilo individual está na dependência direta do estilo do gênero no qual se inscreve o enunciado. E, especulando um pouco mais, parece possível concluir que a possibilidade de manifestação do estilo individual está naqueles gêneros cujas marcas estilísticas são menos rígidas, que permitem um certo deslocamento de seus limites, provocando, por vezes, uma confusão entre gêneros.

Bronckart (1999), ao propor a noção de *intertexto*, faz uso da expressão *nebulosa* para definir a confusão que, por vezes, há entre os limites dos gêneros:

O *intertexto* é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas. (...), a organização desses gêneros apresenta-se na forma de uma *nebulosa*, constituída por conjuntos de textos muito claramente delimitados e rotulados pelas avaliações sociais e por conjuntos mais vagos, compostos de espécies de textos para os quais os critérios de rotulação e de classificação ainda são móveis e/ou divergentes. Esses gêneros são necessariamente *indexados*, isto é, são portadores de um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social, um gênero é considerado como mais ou menos pertinente para uma determinada situação de ação. (Op.cit., p.100/1) (Grifos do autor)

Maingueneau (2000, p.271) propõe a noção de cenografia aplicada à noção de gênero:

Há gêneros do discurso que têm sua cena genérica, isto é, que não são *susceptíveis de permitir cenografias variadas* (cf. a lista telefônica, os textos de lei, etc.). Outros gêneros *exigem a escolha de uma cenografia*: é o caso dos gêneros publicitários, literários, filosóficos...: há publicidades que apresentam cenografias de conversação, outros de discurso científico, etc. Entre esses dois extremos se situam os gêneros susceptíveis de cenografias variadas mas que frequentemente se atém à sua cena genérica rotineira. É assim que existe, por exemplo, uma cena genérica rotineira dos manuais universitários. Mas o autor de um manual tem sempre a possibilidade de enunciar através de uma cenografia que se afasta dessa rotina: por exemplo, se ele apresenta o seu ensino através da cenografia de um romance de aventura.”³⁶ (Tradução livre minha) (Grifos do autor)

Marcuschi, em seu trabalho **Gêneros textuais: o que são e como se constituem** (2000), questiona acerca da possibilidade de enumeração dos gêneros. Segundo o autor, “...não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação.” (Op.cit., p.17) Propõe a idéia

³⁶ “Il existe des genres de discours qui s’en tiennent à leur scène générique, c’est-à-dire qui *ne sont pas susceptibles de permettre des scénographies variées* (cf. l’annuaire téléphonique, les textes de loi, etc.). D’autres genres *exigent le choix d’une scénographie*: c’est le cas des genres publicitaires, littéraires, philosophiques...: il y a des publicités qui présentent des scénographies de conversation, d’autres de discours scientifique, etc. Entre ces deux extrêmes se situent les genres susceptibles de scénographies variées mais que *le plus souvent* s’en tiennent à leur scène générique routinière. C’est ainsi qu’il existe par exemple une scène générique routinière des manuels universitaires. Mais l’auteur d’un manuel a toujours la possibilité d’enoncer à travers une scénographie qui s’ecarte de cette routine: par exemple s’il délivre son enseignement à travers la scénographie d’un roman d’aventure.” (Grifos do autor)

de *domínio discursivo*, que se refere às esferas sociais ou institucionais nas quais ocorrem determinadas formas de comunicação e estratégias de compreensão, ou seja, práticas sócio-discursivas organizadas. Modelos de ação comunicativa são produzidos nesses domínios. A recorrência desses modelos, transmitidos de geração a geração, provoca a sua estabilização. Nesse sentido, os “...domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa subordinando práticas sócio-discursivas orais e escritas que resultam nos gêneros que circulam nesses domínios.” (Id.ibid., p.119)

Talvez seja por essa perspectiva — de uma certa submissão das práticas sócio-discursivas a certos domínios discursivos — que se possa vislumbrar o processo de aquisição da linguagem escrita. Senão, como compreender a inscrição da produção escrita das crianças em gêneros socialmente reconhecidos? De acordo com Cardoso (2000), a aprendizagem da escrita significa “...um processo de expansão das possibilidades enunciativas...” (Op.cit., p.78) Ao que completa:

Novos signos, e novas formas de lidar com os signos entram em ação. E é deste modo que Bakhtin pensava a apropriação da escrita como um processo semiótico semelhante ao processo de apropriação da fala: aprendemos a falar através de *enunciados concretos* (gêneros discursivos) em circulação em nosso meio social; aprendemos a escrever nos apropriando dos gêneros discursivos dos textos. (Id.ibid., p.78/9) (Grifo da autora)

Ora, circular por estas formas típicas de enunciados — os gêneros —, com seus próprios dizeres (suas próprias escritas), implica em uma certa habilidade para fazê-lo, o que, por sua vez, remete à idéia de processo (*difícil e complexo*, segundo Bakhtin) de aquisição dessa habilidade. Assim, é possível especular que a criança, ao adquirir as habilidades lingüísticas da fala e da escrita, estaria, por extensão, dando início, também, a um modo particular de circular pelas formas típicas de enunciados — a um estilo. Tanto mais *difícil e complexo* quando se trata de aquisição da linguagem escrita, em que o controle dos recursos expressivos submete-se às limitações impostas pelos portadores de texto, em que a manifestação do estilo individual encontra-se cerceada pelo próprio aprender a manifestar-se.

Assim, o *trabalho da (e sobre) a língua* (cf. proposto por POSSENTI, 1993b), só é possível a partir do momento em que o sujeito toma posse da língua e reconhece-a como instrumento de trabalho. Talvez esteja nesse ponto o fator diferenciador dos sujeitos, já que essa tomada de posse é sempre individual e única. Possenti (1993a, p.161) sugere:

...verificar como cada locutor se apodera da língua (aqui a sua conjuntura) segundo sua situação

social, os papéis que exerce, etc. Porque a língua não se apresenta a todos da mesma maneira, a ordem da aquisição de certas estruturas não é idêntica em todos os falantes, e a utilização da linguagem é freqüentemente capaz de distinguir um locutor de outro.

E, acrescento, distinguir um estilo de dizer/escrever de outro.

Portanto, o que distingue um locutor de outro são as diferentes situações de interação em que cada um se encontra imerso, resultando em diferentes práticas discursivas. É exatamente nessa imersão que o sujeito se constitui em sua singularidade; é ela que influencia todo aspecto estilístico do seu dizer/de sua escrita, como diria Bakhtin (1998 [1934, 1935], p.88):

O objeto está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciação de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico.

Talvez seja mesmo essa *imersão* o único instrumento que possibilite àquele que enuncia manifestar a sua singularidade. É essa imersão que obriga o sujeito a efetuar as suas escolhas, dos mais diferentes tipos, a partir do seu intuito discursivo (recuperando aqui a fala de Bakhtin).

A criação de possibilidades de imersão dos sujeitos em atividades interativas, as mais variadas, constitui-se, então, como estratégia para a constituição/manifestação da singularidade desses sujeitos. No caso da aquisição da escrita, essas atividades interativas estariam relacionadas não só a atividades de produção escrita, mas também a contatos com diferentes materiais escritos. Contudo, não só a simples oferta possibilitará a imersão, mas a interação que se estabelece entre os autores e os leitores do seu texto, gerando o que diz Bakhtin, os *contatos dialógicos*. Mas para tal, é necessário buscar no texto do outro o seu intuito discursivo através do reconhecimento dos recursos expressivos por ele agenciados para veicular o seu dizer de um dado modo.

Olhar para o trabalho lingüístico empreendido por outro, pode fornecer pistas acerca de como o próprio trabalho pode ser exercido. É nesse espaço, muito provavelmente, que se dão as assimilações que inscrevem o dizer/escrever do sujeito em formas socialmente reconhecidas, e os deslocamentos dessas formas, que atualizam a singularidade do sujeito através de gestos lingüísticos na direção do não-reconhecimento. De acordo com Vidon (1999, p.25):

O contato com textos escritos revelará a ele [o sujeito] novos modos de estruturação da linguagem, novos recursos, novas formas de dizer. Somente esse contato poderá ir desvendando, aos poucos, estilos verbais e construções composicionais marcantes dos enunciados

produzidos/realizados no interior de certos campos discursivos. Sem esse contato, o sujeito não se insere numa cadeia comunicativa, não torna sua produção enunciativa mais um elo dessa cadeia, em síntese, não consegue se comunicar, já que não tem respostas para seus enunciados; eles não espelham outros enunciados pertencentes a uma mesma história.

Considerando-se que a aquisição da linguagem escrita se dá, em geral, no espaço escolar, então vale indagar sobre os modos como se dá, por conseqüência, a aquisição dos gêneros discursivos, ou melhor, como as escritas iniciais se inscrevem nos diferentes gêneros e sobre como isso afeta a atividade discursiva do sujeito escrevente, ou seja, como os alunos se constituem como sujeitos singulares, autores de suas escritas e não meros reprodutores de escritas alheias.

Cardoso (2000), ao investigar o que chamou de *a socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*, aponta para o duplo caráter que o gênero adquire na escola:

Ocorre que, na escola, o gênero adquire um duplo caráter: ser instrumento de comunicação e ser objeto de ensino sistemático. Essa particularidade faz com que as práticas de linguagem sejam, em alguma medida, fictícias, descoladas das situações comunicativas comuns do dia a dia. (...) Apesar de originados da tradição retórica, foram distanciados do seu quadro de origem, ganhando uma aparência autônoma de modos de apresentação da realidade tal e qual, transformando-se, portanto, em produtos escolares. Assim, a escola cria sua própria norma textual, os gêneros escolares, para os quais, diferentemente de qualquer escrita extra-escolar, não há referências textuais exteriores. (Op.cit., p.67)

Uma vez desvinculados de um propósito de manifestação concreta de um discurso, os gêneros escolares têm seu funcionamento regido por condições diferentes daquelas que regem o funcionamento dos gêneros nas esferas sociais de uso da linguagem. Assim, a artificialidade parece ser a “pedrinha no sapato” que acompanhará o aluno em sua trajetória escolar no que se relaciona às atividades de escrita. A mera transposição de práticas sociais de escrita para dentro do espaço escolar, por si só, já as descaracteriza enquanto práticas discursivas. Na verdade, há um problema de focalização dos objetivos que orientam a atividade de escrita, centrados mais na materialidade lingüística — na dimensão lingüístico-textual — do que é produzido do que no seu caráter discursivo. A própria artificialidade que cerca a produção escrita talvez esteja forçando essa focalização, numa espécie da busca da escola por coerência de suas ações. A materialidade lingüística, afinal, é visível, é observável; passível, portanto, de ser objeto de avaliação, de controle. (Como avaliar, por exemplo, a discursividade de uma produção de texto com tema livre?) Talvez seja por isso que algumas práticas escolares ainda estejam mais focalizadas na noção de **tipos textuais** do que na de **gêneros discursivos**. Os tipos prestam-se à homogeneização ou à modelização, enquanto que os gêneros são quase infinitos. De acordo com Marcuschi (2000, p.08):

É conveniente lembrar que numa *tipologia*, os tipos mantêm um caráter de idealidade e são

homogeneamente definidos como modelos (no sentido matemático do termo), embora não se realizem homogeneamente enquanto entidade empírica. A rigor, não se descreve, mas se *constrói* um tipo, já que por definição os tipos são construtos idealizados como modelos epistemologicamente úteis porque servem para operar sobre a realidade. (...) Já os gêneros, como entidades concretas empiricamente realizadas, apresentam-se com forma e conteúdo próprio e situam-se em contextos de uso localizados definidos por comunidades lingüísticas com práticas sociais e normas comuns. (Grifos do autor)

Nesse sentido, parece possível afirmar que em algumas práticas escolares (centralizadas no ensino gramatical, por exemplo) tem-se uma busca na materialidade lingüística do texto escrito somente aquilo que essa materialidade mostra do maior ou menor enquadramento do autor aos modelos por ela propostos. Olhar somente para a materialidade lingüística da produção escrita da criança é enxergar apenas parte do trabalho lingüístico que por ela foi empreendido. Propor atividades de escrita cujo objetivo seja unicamente verificar como se deu o uso lingüístico (muitas vezes em seus níveis mais sistemáticos, como o ortográfico e o morfossintático) é transformar o trabalho lingüístico em um mero cumprimento de uma dada tarefa escolar.

Talvez seja o reconhecimento da artificialidade que caracteriza o trabalho escolar com a escrita e não o seu sufocamento que possibilite à escola um trabalho mais coerente com a escrita, em que as propostas de escrita objetivem o contato e a familiarização com gêneros até então desconhecidos pelos alunos ou, ainda, a reflexão acerca do agenciamento dos recursos expressivos que se prestam a determinados gêneros.

Schneuwly e Dolz (1999), afirmam que há um *desdobramento* no que se refere aos gêneros na escola e a sua relação com as práticas de linguagem:

Trata-se de colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação que estejam o quanto mais próximas de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles a fim de melhor dominá-las como realmente o são, sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também!) outros. (Op.cit., p.10/1)

Propõem a noção de gênero como “mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.” (Id.ibid., p.07)

Parece, então, que um dos papéis da escola estaria na criação de possibilidades de imersão dos alunos em atividades interativas, as mais variadas. Possenti (1993b, p.204), ao abordar a questão do estilo e a aquisição da escrita, propõe:

Qual é o “gênero” de estilo mais possível? É o do aluno que se torna autor não pela manipulação das formas lingüísticas, mas no confronto de vários discursos, na elaboração de textos que permitem a presença nele de várias vozes. Trabalhar, nesse caso, é menos manipular

“criativamente” as marcas formais, e mais operar na organização dos discursos que circulam. Textos polifônicos, eis a receita que sugiro a quem sonha com alunos que mantenham sua individualidade. Aluno sujeito de seu texto é o que pesa os vários discursos, que trabalha sobre os resultados históricos e continua fazendo história, fazendo sua história de relação com a linguagem.

Não se pode perder de vista, entretanto, que na escola o contato com textos escritos é quase que totalmente controlado. Nesse sentido, essa oferta da escola pode ser vista, assim como em suas propostas de escrita, como mais uma forma de controle. Novamente a questão da singularidade, do estilo individual fica comprometida. De acordo com Fiad (*in* ABAURRE *et al.*, 1997, p.157), “...o papel da escola na constituição da individualidade vai na contramão desse processo, isto é, há a produção de um ‘estilo escolar’ que visa a homogeneização.” Até que ponto é possível perceber a manifestação do individual em produções escritas que, além de fortemente orientadas em uma dada direção, quase que devem espelhar-se em determinados estilos aos quais os alunos foram previamente apresentados (quando foram!)?

Talvez fosse o caso propor uma redefinição da noção de **trabalho lingüístico** de Possenti, desdobrando-a em trabalho como em uma linha de produção e trabalho artesanal. Há trabalho, ação de um sujeito, nos dois casos, mas no primeiro, a ação se resume a uma reprodução quase *ad nauseum* de um mesmo gesto (como nas atividades de reescritura e nas propostas de produção escrita sob o mesmo tema, todos os anos, etc.). O estilo é único, de outro, que não se sabe ao certo quem é. Talvez se possa falar de *estilo da escola*?³⁷

Possenti (1993b, p.203) fala das “redações” como os textos tipicamente escolares,

Se se acredita que a escola uniformiza os alunos, elimina sua individualidade, etc., significa que a escola tende a promover a adoção de um estilo homogêneo por parte de sua clientela. Quando ela é bem sucedida nessa tarefa, acaba produzindo alunos que escrevem (sempre) as mesmas coisas do mesmo jeito. Isto é, textos tipicamente escolares, as conhecidas ‘redações’.

Já no trabalho artesanal, há estilo, no sentido de escolha possível, inerente à própria ação. Mas como tornar possível esse trabalho artesanal no ambiente escolar, quase sempre lugar da homogeneização, dadas as suas próprias condições de funcionamento? Orientações como “*seja*

³⁷ Bakhtin (1998 [1934, 1935], p.142) faz um interessante comentário sobre o “ensino das disciplinas verbais” se considerarmos a época em que foi feito e a atualidade que o comentário mantém: “O ensino de disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares da transmissão que assimila o de outrem (do texto, das regras, dos exemplos): ‘de cor’ e ‘com suas próprias palavras’. Esta última modalidade coloca em pequena escala um problema puramente estilístico para a prosa literária: relatar um texto com nossas próprias palavras é, até um certo ponto, fazer um relato bivocal das palavras de outrem, pois as ‘nossas palavras’ não devem dissolver completamente a originalidade das palavras alheias, o relato com nossas próprias palavras deve trazer um caráter misto, reproduzir nos lugares necessários o estilo e as expressões do texto transmitido.”

criativo”, “*procure ser original*” tentam, provavelmente, resgatar um pouco da individualidade que se busca na produção escrita. Contudo, são orientações que, em sua maioria, não tornam claro o que com elas se pretende, como comentam Besson *et al.* (1998, p.185): “Inventar, ser original, ter imaginação são valores absolutos dos quais em nenhum momento é dada definição alguma. Além disso, não se oferece aos alunos qualquer instrumento para que seus textos possam mostrar estes valores...”

É de se questionar se, de fato, há algum instrumento que realmente possa possibilitar o trabalho artesanal com a língua, sem que se caia, mais uma vez, em uma espécie de homogeneização. Isso não tornaria possível falar de *construção de um estilo individual*, no sentido de controle mais ou menos rigoroso das escolhas, dos recursos expressivos, para veicular um determinado dizer, controle esse feito a partir de critérios *aprendidos*? Até que ponto é possível *aprender* a escolher recursos expressivos para veicular dizeres de um modo singular e original? Como isso se aplicaria nos casos em que as crianças escrevem espontaneamente?

Ora, mesmo que a intenção em algumas práticas escolares com a escrita seja a repetição de modelos (até porque é difícil imaginar um trabalho que ignore a produção escrita existente no mundo), é preciso levar em conta que cada aluno é um sujeito sócio-historicamente situado e que, portanto, apresenta trajetórias prévias e contemporâneas (de contato com a escrita) diferenciadas. Nesse sentido, pode-se afirmar, com Vygotsky (1998a, p.145), que “...o aprendizado não se inicia na escola.” É essa pré-história (apropriando-me aqui de um termo também usado por Vygotsky em **A formação social da mente**, 1998 [1930]) com a escrita que transforma a pretensão da repetição em ilusão. Não há como não crer que a trajetória individual do sujeito não emergja em pequenas erupções estilísticas, apontando para uma certa singularidade. Afinal, há diferentes modos de repetir!³⁸ Talvez seja necessário olhar para a produção escolar exatamente como produção escolar; ou seja, como atividade praticada em um dado contexto, sob determinadas condições e com determinadas finalidades (aliás, esse olhar deve dirigir toda investigação sobre produção escrita). Talvez seja necessário ter em mente que se trata de um “*estilo escolar*” e, então, verificar como as crianças vão moldando as suas produções escritas nesse estilo ou, melhor ainda, como vão rompendo com essa moldura.

³⁸ Está-se, aqui, fazendo uma distinção entre repetir e copiar, entendendo o primeiro como uma tentativa do aluno de reproduzir em sua produção escrita, o formato (incluindo-se a estrutura composicional e até os recursos expressivos) que lhe foi apresentado como modelo; e o segundo, como uma mera transcrição, na íntegra, da produção escrita do outro.

Pelo até aqui exposto, cabe o questionamento: onde buscar o indício de uma manifestação de estilo individual? Em quais produções escritas ele pode ser melhor percebido? sob quais circunstâncias? em quais gêneros? Talvez os textos produzidos de forma espontânea (isso não significa que neles não haja a presença de diferentes vozes) possam servir de resposta a esses questionamentos. Abaurre *et al.* (1995b, p.11) afirmam crer que “...cada texto espontaneamente produzido por uma criança pode sempre ser visto como fonte riquíssima de indícios sobre a relação sujeito/linguagem.” A espontaneidade garantiria, de uma certa forma, a produção de textos (ou ensaios de texto) cuja elaboração estaria estreitamente vinculada a um querer dizer efetivo (e não a um ter que dizer sem querer dizer, como ocorre em algumas práticas escolares), e, portanto, ao agenciamento dos recursos expressivos que, na avaliação da criança, melhor informem o seu intuito discursivo. Ou seja, a criança estaria inserida, pode-se dizer, em práticas reais de escrita, que conferem a essa modalidade lingüística um caráter interativo, dialógico.

Não se está ignorando aqui o fato de que a criança brinca com a escrita, fazendo de conta, por vezes, que está escrevendo (como será visto no início do capítulo 5). Apesar da situação imaginária na qual se coloca, a criança simula o real, buscando aproximar-se dele tanto quanto possível, como informa Leontiev (*in* VYGOTSKY *et al.*, 1988 [1981], p.130): “Nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e as ações da criança são, (...), sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana.” Vygotsky (1998b [1930], p.146) considera a “...brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita...” Talvez seja na esteira desses posicionamentos acerca do brincar que se possa dizer que a criança, ao escrever espontaneamente, estaria inserida em práticas reais de escrita.

Os textos produzidos espontaneamente³⁹ durante o processo de aquisição da escrita são reveladores de como está se processando essa aquisição e, nesse processo, a inscrição das produções das crianças nos diferentes gêneros discursivos em circulação no seu contexto social, sem perder de vista as influências que esse contexto exerce sobre a própria atividade de produção. É nesse cenário que a individualidade, a singularidade, o estilo individual vão se manifestar. É aqui que a relação sujeito/linguagem se redimensiona a partir da aquisição de uma nova forma de manifestação lingüística. É quando, mais uma vez, ele aprende a ser sujeito exercendo um duplo trabalho: de inscrição em práticas formalizadas de uso social da escrita e de manifestação do individual, atualizando-se como ser sócio-historicamente situado.

³⁹ Por *escrita espontânea* está-se entendendo aquelas produções feitas de forma deliberada pela criança, atendendo a um desejo seu de manifestar-se por escrito.

Esse duplo trabalho empreendido por sujeitos durante a aquisição da escrita ganha visibilidade nas produções escritas através da ocorrência de certas marcas que singularizam esse trabalho. São marcas que, sem sabermos como, indicam que um e não outro aspecto da relação entre sujeito e linguagem ganhou relevância. Nessa direção, Abaurre *et al.* (1995a, p.80) comentam:

...por trás de tais movimentos [de *idas e vindas*, no texto, entre oral e escrito] está um comportamento à primeira vista *misterioso* do sujeito. Não temos como explicar esse comportamento, a não ser assumindo teoricamente a existência de características muito particulares de sujeitos singulares para quem, na relação com a linguagem, aspectos específicos relativos à forma, conteúdo e contexto de produção dos textos podem adquirir uma saliência que é determinante, em última análise, de ocorrências singulares, sinalizadoras, por sua vez, da singularidade do próprio sujeito. (Grifo das autoras)

Olhar para os textos produzidos por crianças em fase de aquisição da escrita, buscando neles essas *características muito particulares*, é conferir a esses dados uma relevância teórica que ultrapassa em muito os limites da compreensão que se pretende do processo de aquisição. Não são só informações de como se dá esse processo, mas de como, nele, a criança vai se singularizando (ou, então, simplesmente manifestando a sua singularidade em uma nova modalidade lingüística) e se constituindo estilisticamente (como pode ser observado nos trabalhos resultantes do PI, aos quais se fez menção no capítulo 2).

Se se compreende estilo como escolha, não há como negar que a elaboração estilística do sujeito inicia com a instauração do processo de aquisição da escrita e, por conseqüência, com a inscrição em práticas sociais da escrita, sempre manifestadas através dos gêneros discursivos, uma vez que já aí há escolha (mesmo que seja uma escolha altamente dirigida, como ocorre em um modelo tradicional de alfabetização, baseado na repetição exaustiva). É claro que dados de escrita espontânea tornam muito mais visíveis as escolhas efetuadas pelas crianças; daí a importância que assumem em estudos (como é o caso do presente trabalho) sobre a emergência do estilo. As produções dirigidas (efetuadas, em geral, na escola) podem fornecer pistas de como a criança está se submetendo (ou não) à direção que lhe dão. Talvez devam ser vistas como um rico material no que têm a informar sobre o risco de assujeitamento a que, por vezes, as crianças são expostas.

É nesse sentido que reconheço, com Abaurre *et al.* (1995b, p07), a importância que têm os dados da escrita inicial:

Acreditamos que os dados da escrita inicial, por sua freqüente singularidade, são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem. Acreditamos também que, em última análise, pelo fato de darem uma maior visibilidade a alguns aspectos desse processo, podem esses dados

contribuir de forma significativa para uma discussão mais profícua da natureza da relação sujeito/linguagem no âmbito da teoria lingüística.

Ora, buscar nos dados da escrita inicial, indícios da singularidade da relação sujeito/linguagem que ali se tornam mais visíveis, implica na tomada de rumos metodológicos que tornem essa busca menos aleatória. Um certo rigor metodológico se faz necessário (embora com sentido diferente daquele preconizado em investigações de outra natureza, o que será melhor explicado no próximo capítulo), definido a partir do estabelecimento de determinados procedimentos de investigação. Esses procedimentos que caracterizam o encaminhamento metodológico dado ao presente estudo, bem como o sujeito cujas produções escritas são o objeto da análise, serão apresentados no capítulo que segue.

CAPÍTULO 4 O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

“O meu texto do meu texto é um texto que fala sobre um texto que trouxe pra escola.” (R, texto produzido na 4ª série)

A produção escrita, em momentos do que se tem chamado de aquisição da linguagem escrita, pode ser vista sob diferentes pontos de vista, como já foi comentado no capítulo introdutório. O que está sendo levado em consideração neste estudo é o seu caráter dialógico e, portanto, interativo. Busca-se o sujeito interlocutor, suas intenções, o seu dizer e o modo como diz, as operações textuais-discursivas que empreende para evidenciar/provocar sentido, ou seja, buscam-se as marcas que possam indicar a emergência de um estilo individual de dizer. A escrita está sendo vista aqui como atividade discursiva e não como atividade cognitiva, no que é capaz de revelar sobre o conhecimento que a criança tem do funcionamento do sistema de escrita da língua.

Nesse sentido, e considerando que pretendo investigar como uma criança em fase de aquisição inscreve sua escrita nos gêneros que circulam em seu contexto social e como neles se manifesta seu estilo individual (apontando para uma certa estabilidade), assumo as mesmas questões teóricas e metodológicas propostas pelas coordenadoras do PI, **Subjetividade, Alteridade e Construção do Estilo: pode o estilo individual ser transgenérico?** (ABAURRE *et al.*, 2001, p.5/6), ao qual o presente estudo encontra-se filiado:

Questões teóricas:

1. Até que ponto o estilo individual é transgenérico (ou seja, é possível identificar um estilo individual que se manifesta em vários gêneros)?
2. Onde se estabelece o limite entre o estilo individual e o estilo social (o estilo do gênero)?
3. É possível falar de estilo sem um conhecimento “estabelecido” sobre um determinado gênero

(ou seja, sem que se tenha já definido um conjunto de características relativamente estáveis e socialmente reconhecidas para tal gênero)?

Questões metodológicas:

1. Como é possível demonstrar, a partir da análise de diferentes enunciados, que o estilo individual é transgênico?
2. Como se podem identificar, em termos de estilo, as características individuais e aquelas socialmente determinadas?
3. Como identificar as marcas de um estilo individual em um gênero em construção?

São questões cruciais quando se coloca como objetivo ampliar a compreensão do processo de aquisição da escrita. Para que respostas sejam dadas, contudo, é preciso buscar uma direção do olhar investigativo sobre os dados de aquisição da escrita, para evitar o risco de se deixar ofuscar pelo brilho que emana da riqueza desses dados. Não só as questões de investigação fornecem pistas sobre a direção a ser tomada, mas também as características dos dados empíricos coletados podem tornar possível a decisão por um certo modelo de investigação. No caso do presente estudo, o *corpus* está constituído por produções escritas de uma criança — R —, durante o processo de aquisição, coletadas de forma naturalística. Com a pretensão de observar como essas produções se inscrevem nos gêneros discursivos em circulação e buscar marcas que indiquem um estilo individual de escrever, optou-se pelo paradigma indiciário de investigação, como encaminhamento metodológico.

Com base em Ginzburg (1986), Abaurre *et al.* (1997, p.83) definem o paradigma indiciário como “...um modelo epistemológico fundado no detalhe, no ‘resíduo’, no episódio, no singular, a partir do pressuposto de que, se identificados a partir de princípios metodológicos previamente definidos, os dados singulares podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer (...).”

Segundo Ginzburg, esse modelo de fazer pesquisas teria surgido no âmbito das ciências humanas no final do século XIX. Buscando justificativas históricas e gerais para um modo de fazer pesquisas em que a contraposição *racionalismo e irracionalismo* não ditasse os rumos, Ginzburg analisa o modelo, que teria emergido com Giovanni Morelli, um historiador da arte. A preocupação de Morelli estava na busca por um método de investigação que lhe fosse mais interessante para analisar obras de arte originais. O seu método consistia na busca por pormenores, difíceis de serem imitados. Nesse sentido, os pormenores eram os pontos nos quais o historiador mais se detinha, já que seriam eles que possibilitariam o vislumbre da singularidade do artista. Dadas essas

características de investigação, é que o grupo de pesquisadoras do IEL-UNICAMP, formado pelas professoras Maria Bernadete Marques Abaurre, Maria Laura Mayrink-Sabinson e Raquel Salek Fiad⁴⁰, vem adotando o paradigma indiciário em seus estudos sobre aquisição da escrita, desde 1992, quando teve início o Projeto Integrado **O estatuto teórico dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita**. As autoras justificam a sua opção metodológica, afirmando que:

No caso específico da aquisição da escrita, consideramos especialmente interessante trabalhar com o paradigma indiciário por ele nos permitir lidar com as diferenças mais do que com as semelhanças, com os fenômenos ‘anormais’ mais do que com a norma, com a possibilidade de ir em busca de explicações mais do que tentar encontrar evidências para explicações já existentes. (ABAURRE *et al.*, 1997, p.156)

Ainda de acordo com as autoras:

O trabalho com indícios pressupõe procedimentos abduativos de investigação, e as questões metodológicas cruciais dizem respeito: 1. aos critérios de identificação dos dados a serem tomados como representativos do que se quer tomar como a “singularidade que revela”, uma vez que, em um sentido trivial do termo, qualquer dado é um dado singular; 2. ao conceito mesmo de “rigor metodológico”, que não pode aqui ser entendido no mesmo sentido em que é tomado no âmbito de paradigmas de investigação centrados nos procedimentos experimentais⁴¹, na replicabilidade e na quantificação. (Id. *ibid.*, p.14)

É a partir dos dados que se poderá concluir (creio que por se tratar de dados de aquisição, são conclusões relativamente provisórias) acerca de uma trajetória de inscrição em diferentes gêneros e nela, acerca da manifestação de marcas estilísticas singulares, apontando a individualidade do sujeito que escreve:

...aceita-se uma hipótese de partida: os enunciados, materialmente presentes num texto, resultam de um processo de produção e portanto cada dado é um exemplo desse processo. Acontece que o que se pretende compreender é precisamente este processo, à medida que a hipótese de partida pode aparentar um sentido muito preciso, mas é absolutamente vaga. Há um processo de produção? Sim. A questão central é tornar visível este processo. Sua visibilidade, obviamente, não é um “dado” acessível e disponível no real, mas uma construção da análise, e releva por isso mesmo de uma interpretação. (ABAURRE *et al.*, 1995b, p.21)

Reconhecer o que nos dados possibilita essa visibilidade é um desafio a ser enfrentado. Por vezes, como apontam Abaurre *et al.* (Id. *ibid.*, p.09), há ocorrências únicas, episódicas, estreitamente relacionadas a um dado momento da “...relação em construção, entre o sujeito e a

⁴⁰ Já fiz menção ao grupo no capítulo 2 desse trabalho, quando abordei o estado da arte dos estudos em aquisição da escrita. Torno a mencioná-lo, uma vez que o presente estudo se inscreve no Projeto Integrado (2001-2003) desenvolvido pelo grupo.

⁴¹ Aliás, com relação ao domínio que esses procedimentos experimentais exerciam nos estudos de aquisição da escrita até tempos atrás, observa-se o radicalismo, explicitado pelo uso da palavra “só” na seguinte fala de Luria (*in* VYGOTSKY *et al.*, 1988 [1929], p.147): “A pré-história da escrita só pode ser estudada, na criança, de forma experimental, e para tanto esta habilidade deve, primeiramente, surgir.” (Grifo meu)

linguagem.” Tornam-se dados preciosos pelo que podem informar acerca dessa relação. Contudo, alertam as autoras:

...cabe aqui, (...), deixar marcada uma distinção importante entre o estudo de eventos singulares que devem ser tomados como meramente episódicos (embora relevantes para a compreensão da história individual da relação de cada criança com a escrita) e, o estudo voltado para a constituição, ao longo do processo de aquisição, de uma singularidade estilística, fruto do trabalho que a criança passa a desenvolver na e com a linguagem, e que pode também ser entendido como investimento mais ou menos consciente nos recursos formais e semânticos colocados, na escrita, à sua disposição. (Id., 1997, p.176)

E desse investimento deve ser possível depreender uma certa regularidade. Segundo Possenti (1993a, p.176), baseando-se em Granger (1968), “...se não houver nenhuma regularidade, o estilo não é analisável (não se pode abordar de nenhuma maneira, isto é, em nenhum estilo, algo que não se pode minimamente estruturar; a questão é o que se faz com o novo resíduo)...” Para tal, no que se refere a dados de aquisição da escrita, a depreensão dessa regularidade só é possível a partir da constituição de um *corpus*, cujos dados tenham uma dimensão temporal tal que a torne visível, a partir da reincidência (ou não) “*dos recursos formais e semânticos*”, implicando em uma escolha feita pelos sujeitos para veicular o seu intuito discursivo.

A dimensão temporal é um dos aspectos que caracterizam os dados e a perspectiva das pesquisas longitudinais, como é o caso do presente estudo. Os dados que compõem o *corpus*, objeto de análise nesse trabalho, foram coletados de forma naturalística durante o período que corresponde ao início (provável) da atividade escrita de R até o final da 4ª série do Ensino Fundamental. Concordo, nesse ponto, com o que afirmam Abaurre *et al.* (1995b, p.07) sobre essa forma de coleta:

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

Os dados referem-se, essencialmente, a produções escritas feitas por uma criança — R (que a seguir será apresentada) —, tanto de forma espontânea (na maioria das vezes em situação doméstica), como de forma direcionada, em ambiente escolar. São escritas as mais variadas, produzidas sob diferentes circunstâncias e para diferentes interlocutores. Devido ao grande número de dados utilizados nesta tese, optei pelas seguintes formas de apresentação:

a) os dados que consistem em trechos de textos, para cuja análise não há necessidade da apresentação do texto completo, serão apresentados no corpo do trabalho;

b) os dados que consistem em textos completos serão colocados no Anexo. Serão apresentados de acordo com a letra inicial — R —, seguida por um número que obedece à seqüência de aparecimento no trabalho (por exemplo: R-01). A idade de R será, em geral, apresentada junto aos textos, aparecendo com a abreviação das palavras *anos* (a), *meses* (m) e *dias* (d).

Todo o *corpus* constituído de textos do sujeito R está incorporado ao Banco de Dados do Projeto Integrado **Subjetividade, Alteridade e Construção do Estilo: pode o estilo individual ser transgenérico?**

O contexto de produção dos dados será, sempre que possível, tornado explícito, uma vez que, sobretudo na perspectiva bakhtiniana, ele é de suma importância.

R é uma criança sempre muito interessada em materiais escritos, motivada, possivelmente, pela intensa circulação, em casa, de livros e de revistas, além dos textos produzidos pela irmã, quatro anos mais velha. Todos ao seu redor são usuários da modalidade escrita, seja como leitores, seja como escreventes. Os pais são professores universitários, embora de áreas bem distintas. Durante o seu processo de aquisição da escrita (aos 4 anos e meio, mais explicitamente), R viu os pais (especialmente a mãe, pelas próprias condições de trabalho) intensamente envolvidos com a produção escrita de trabalhos acadêmicos⁴².

Além dos trabalhos acadêmicos, a mãe utiliza-se da escrita em diferentes contextos: anotando receitas culinárias ditadas em programas de TV, elaborando listas de atividades a serem desenvolvidas, deixando recados para o marido ou para a empregada, elaborando listas de compras, anotando recados telefônicos. A irmã que, nesse período, freqüentava as séries iniciais do Ensino Fundamental também é uma intensa usuária da linguagem escrita. Além das atividades tipicamente escolares, também usa a escrita de forma variada: na elaboração de bilhetes, livros, quadrinhos, propostas de campanha (em extensão às campanhas políticas divulgadas pela TV), etc., todas elas com ampla circulação/exposição pela casa.

Todo esse contexto familiar certamente contribuiu para que R, nesses quase seis anos de atividade escrita, cobertos por este estudo, produzisse uma variabilidade relativamente extensa de textos escritos. Todo o material recolhido da escrita feita em casa corresponde a quase uma centena

⁴² Trata-se de trabalhos referentes aos cursos de Mestrado e Doutorado que os pais estavam/estão cursando e que compreendem exatamente a faixa etária de R que vai dos 4 até os 10 anos

de textos⁴³. Da atividade escolar, serão considerados os textos registrados nos cadernos de redações, em livros ou outros materiais, que compreendem as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. R frequentou uma mesma escola desde o Jardim (aos 3 anos e meio) até quase a metade da 3ª série, quando teve que trocar de escola. Da escola que seguia uma abordagem de ensino sócio-interacionista, com turmas pequenas (aproximadamente 15 alunos) e com professoras preocupadas em permitir à criança a construção de conceitos, R passou a frequentar uma escola bem maior, com turmas com mais de 30 alunos. Durante o primeiro mês nessa nova escola, R teve uma professora preocupada com o desenho da letra, com nomenclaturas e com memorização. A ênfase das atividades que propunha recaía, quase sempre, no ensino da Matemática, mais especificamente da divisão. Como R mostrava-se não adaptada a esse modelo de ensino, os pais resolveram intervir, solicitando à escola a mudança de sala. Assim, na segunda metade da 3ª série, R teve uma professora que, ao contrário da anterior, deslumbrava-se com sua produção escrita⁴⁴, o que acabou por repetir-se na 4ª série, última série a ser coberta nesse estudo.

Considerando que há a possibilidade de questionar R sobre algum ponto de sua produção, adotarei, em alguns momentos e sempre que possível, o procedimento metodológico do **protocolo verbal**. Esse procedimento constitui-se em solicitar ao autor do texto que comente acerca de sua produção. Tais comentários podem, eventualmente, fornecer pistas sobre como as crianças estão enxergando a sua relação com a escrita e, nessa relação, optando por um ou outro recurso para veicular o seu dizer. Que fatores podem, por exemplo, estar exercendo maior influência nessa escolha? De alguma forma, os comentários dos sujeitos autores sobre a sua própria produção podem produzir o efeito tanto de atenuar as expectativas dos pesquisadores, muitas vezes ávidos por “manobras” mirabolantes das crianças durante as suas produções, como surpreendê-los com comentários inesperados. Essa verbalização pode ser concomitante ou simultânea, feita durante o processo de produção ou após o seu encerramento. Sobre esse caso, Gufoni (1996, p.21) comenta: “No caso ideal, as verbalizações retrospectivas deveriam ser produzidas imediatamente após o fim da tarefa afim de que a maioria das informações estejam ainda na memória de curto prazo e possam

⁴³ É claro que se está entendendo texto aqui como enunciado e, portanto, não se levando em conta a sua dimensão. Como nos diz Bakhtin (2000 [1952, 1953], p.297): “...nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade da fala...”

⁴⁴ Será enfocada, em algum momento da análise, a avaliação feita pelas professoras dos textos produzidos pelas crianças. Talvez isso possa indicar de que forma está sendo construído o interlocutor dos textos de R, produzidos na escola.

ser diretamente verbalizadas ou utilizadas como índices de recuperação.”⁴⁵ (Tradução livre minha)

Tem-se claro, para este trabalho, que o aspecto da imediação não estará contemplado, considerando-se que já há um certo distanciamento temporal entre o momento da produção e a idade atual do sujeito. Apesar disso, o procedimento será esporadicamente adotado como uma espécie de tentativa de melhor compreender como se deu o processo de aquisição da escrita nesse sujeito.

O próximo capítulo refere-se à análise dos dados de aquisição da escrita de R, buscando neles indícios de um estilo individual. Considerando a estreita relação que há entre gênero e estilo (abordada no capítulo anterior), inicio a análise expondo a trajetória de inscrição da escrita de R nos diferentes gêneros discursivos. Segundo Bakhtin (2000 [1952, 1953], p.283), “A definição de um estilo em geral e de um estilo individual em particular requer um estudo aprofundado da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros do discurso.” Em seguida, procuro apontar para as marcas que indiquem um estilo individual de escrever, observando a sua manifestação nos diferentes gêneros. Essas marcas ganham visibilidade nos modos como R organiza o heterogêneo em seu discurso e como circula por diferentes posições enunciativas, falando delas por meio de diferentes vozes.

⁴⁵ “*Dans le cas idéal, les verbalisations rétrospectives devraient être produits immédiatement après la fin de la tâche afin que la plupart des informations soient encore em mémoire à court terme et puissent être directement verbalisées ou utilisées comme indices de récupération.*”

CAPÍTULO 5

ESTILOS E(M) GÊNEROS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE R

“Nesta ‘unidade’, você verá as minhas matérias e seus assuntos. Irei, também, classificar, se é chata, legal, difícil ou fácil. Aproveite, pois tem capítulos nesta ‘unidade’.” (R, do livro **Minha vida na escola**, escrito aos 10 anos)

No esforço por inscrever-se em práticas sociais já estabilizadas – os gêneros do discurso -, a criança atua/trabalha com a linguagem tanto no que se refere à forma como veiculará o seu discurso como ao conteúdo que o constitui. Há de se considerar, portanto, que em dados de aquisição há um discurso em construção. Como ninguém mais vive a experiência do Adão mítico (cf. BAKHTIN, 2000 [1952, 1953], p.88), a construção de um discurso próprio implica no confronto e na assimilação de discursos alheios, a partir do envolvimento em diferentes contatos dialógicos. Assim, é dialogicamente que se forma o discurso próprio. Como informa Bakhtin (Id.ib., p.405/6):

As influências extratextuais têm uma importância especial nas primeiras fases da evolução do homem. Essas influências se envolvem na palavra (ou noutros signos), e tal palavra é a dos outros, e, acima de tudo, a da mãe. Depois disso, a “palavra do outro”, se transforma, dialogicamente, para tornar-se “palavra pessoal-alheia” com a ajuda de outras “palavras do outro”, e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas). A palavra já tem, então, um caráter criativo.

Parte-se, portanto, do pressuposto de que o discurso é heterogeneamente constituído, permeado pelos discursos alheios. De acordo ainda com Bakhtin:

A palavra alheia introduzida no contexto do discurso estabelece com o discurso que a enquadra não um contexto mecânico, mas uma amálgama química (no plano do sentido e da expressão); o grau de influência mútua do diálogo pode ser imenso. Por isso, ao se estudar as diversas formas de transmissão do discurso de outrem, não se pode separar os procedimentos de elaboração deste discurso dos procedimentos de seu enquadramento contextual (dialógico): um se relaciona

indissoluvelmente ao outro. (Id.ibid., p.141)

Assim, os discursos alheios podem, ou não, encontrar-se explicitamente mostrados no discurso que lhes confere uma aparente unidade (cf. AUTHIER-REVUZ, 1990, p.29). De acordo com Fiorin (1997, p.230/1):

A heterogeneidade mostrada pode ser marcada, quando se circunscreve explicitamente, por meio de marcas lingüísticas, a presença do outro (por exemplo, discurso direto, discurso indireto, negação, aspas, metadiscurso do enunciador), e não marcada, quando o outro está inscrito no discurso, mas sua presença não é explicitamente demarcada (por exemplo, discurso indireto livre, imitação) (...)

Authier-Revuz (1990), resgatando trechos da fala de Benveniste (1970), comenta acerca dos papéis que as formas marcadas da heterogeneidade marcada desempenham na elaboração do discurso:

...além do “eu” que se coloca como *sujeito de seu discurso*, “por esse ato individual de apropriação que introduz aquele que fala em sua fala”, as formas marcadas da heterogeneidade marcada reforçam, confirmam, asseguram esse “eu” por uma especificação de identidade, *dando corpo ao discurso* – pela forma, pelo contorno, pelas bordas, pelos limites que elas traçam – e *dando forma ao sujeito enunciador* – pela posição e atividade metalingüística que encenam. (Grifos da autora)

Na pretensão de restringir-se somente às formas marcadas de heterogeneidade mostrada, a autora enumera uma série de pontos pelos quais a heterogeneidade pode se fazer presente no discurso:

- uma outra língua;
- um outro registro discursivo;
- um outro discurso;
- uma outra modalidade de consideração de sentido;
- uma outra palavra;
- um outro, o interlocutor.⁴⁶

De acordo com Authier-Revuz (1998, p.85),

⁴⁶ Retomo, aqui, apenas a parte do enunciado que foi destacada pela própria autora, como sendo o fragmento que resume o item abordado.

... é em cada um desses pontos, onde o enunciador apresenta sua enunciação como afetada por um heterogêneo que lhe escapa, isto é, que lhe subtrai uma parte do domínio de seu dizer, que, desdobrando-se em metaenunciador, o enunciador produz a figura de um sujeito que ocupa diretamente uma posição de domínio, de exterioridade, em relação ao seu dizer, posição exterior “dominante” a partir da qual ele poderá objetivar o dizer, reafirmando assim a ficção narcísica de seu domínio instrumental sobre a linguagem.

Há “*formas inumeráveis*” (Id., 1990, p.30) de um discurso revelar a heterogeneidade de sua constituição. O desafio, uma vez localizado cada ponto de heterogeneidade, é, segundo Authier-Revuz (1990, p.31), “...*circunscrever* este ponto, ou seja, opô-lo por diferença do resto da cadeia [do discurso], à homogeneidade ou à unicidade da língua, do discurso, do sentido etc.” No seu trabalho de 1998, a autora encara esse desafio, dedicando-se à identificação, ao inventário, à classificação e à descrição dessas formas, para, em seguida, “...compreender sua função na economia enunciativa em geral e demonstrar suas realizações diversificadas, suas manifestações de ‘posições enunciativas’ particulares a discursos, gêneros, sujeitos.” (Op.cit., p.14)

É, pois, no confronto com outros discursos que se instaura o processo de elaboração do próprio discurso, que tem, aí, o espaço para a sua singularização, como nos diz Bakhtin (1998 [1934, 1935], p.87): “Ao irromper com seu sentido e com sua expressão através do meio de expressões de acentos estrangeiros, harmonizando-se e dissociando-se com ele em diversos aspectos, o discurso pode dar forma a sua imagem e ao seu tom estilístico neste processo dialógico.”

Verificar como o sujeito organiza o que constrói como os discursos alheios em seu próprio discurso pode, assim, fornecer pistas quanto ao seu tom estilístico, a um estilo individual de enunciar – mais especificamente, no presente caso, de escrever.

O objetivo deste capítulo é, portanto, apontar para uma singularidade estilística na produção escrita de R a partir do levantamento de marcas que explicitem o trabalho **na** e **com** a linguagem por ela empreendido ao longo da trajetória de aquisição coberta por esse estudo. Para tanto, busco apoio especialmente nas idéias de Abaurre *et al.* (1997), Geraldi (1993), Chacon (1998), Barros (2002), Possenti (1993a e 2001) e Authier-Revuz (1990 e 1998).

O olhar atento e prolongado para os dados de aquisição da escrita de R possibilitou-me vislumbrar uma certa tendência estilística, perceptível especialmente a partir dos pontos de retenção do olhar – naqueles lugares ou, talvez, naquelas características que parecem provocar uma maior atenção. Na produção escrita de R, são os modos como o ato interlocutivo ganha saliência na tessitura textual, especialmente através da organização do heterogêneo em suas diferentes

possibilidades de infiltração no discurso, que ocupam os principais lugares de retenção do olhar. Essa saliência materializa-se nos diversos gêneros através da escolha que R faz de recursos empregados para buscar tanto uma certa aproximação com o seu interlocutor, como para deixar-lhe claro que ela – R - assume-se plenamente como sujeito provocador/controlador da interação. São recursos que revelam, de alguma forma, uma tendência de natureza metaenunciativa, tornada explícita na organização do heterogêneo, nos lugares em que R assume diferentes posições enunciativas e orquestra as diferentes vozes que falam em seus textos e, principalmente, quando expõe a sua exterioridade de enunciativa, colocando-se distante do seu próprio discurso, que se transforma, momentaneamente, em objeto do seu dizer (cf. AUTHIER-REVUZ, 1990, p.32).

Na tentativa de melhor explicitar essa tendência metaenunciativa de R, recorro, em diferentes pontos da análise dos dados, ao trabalho de Authier-Revuz (1998), anteriormente já referenciado, resgatando algumas de suas conclusões acerca de determinadas formas marcadas de heterogeneidade sem, contudo, esgotá-las. A minha intenção, não se pode perder de vista, é verificar quais os recursos que são usados por um único sujeito para dar (ou não) visibilidade a formas por meio das quais singulariza-se enquanto sujeito enunciativo. Espera-se, assim, colaborar para a ampliação das discussões propostas pela autora, estendendo-as para o espaço da aquisição da linguagem escrita e, nele, para a possibilidade de manifestação de uma tendência estilística.

Os recursos empregados por R são variados e cobrem diferentes aspectos que envolvem a produção escrita. Muitas vezes, escapam da esfera do meramente lingüístico, como acontece com o uso que R faz de desenhos, escapam da esfera do meramente lingüístico e os modos como se assume como enunciativa se de certos recursos gráficos, especialmente presentes em um momento mais inicial de sua trajetória com a escrita. Quando, em sua produção, o domínio do sistema de escrita já é claramente perceptível, R faz uso intenso da pontuação, de intercalações e de operações metadiscursivas. Há momentos em que ocorre uma sobreposição de gêneros. Também a heterogeneidade da escrita mostra-se como um dos recursos empregados por R para organizar o seu discurso.

O uso desses recursos parece estar condicionado por diferentes fatores implicados no ato de escrever: o tipo de relação que R mantém com o seu interlocutor, cuja maior ou menor proximidade orienta certas escolhas; o estilo do gênero no qual se inscreve o texto, e a possibilidade de subversão desse estilo de acordo com o que cada gênero oferece; o seu crescente domínio do sistema de escrita, que se reflete na sofisticação de certos usos, especialmente de ordem gramatical;

o contexto de produção do texto, que determina, por exemplo, a sua maior ou menor liberdade de criação. A justificativa para o emprego de tais recursos parece estar, na maioria das vezes, na focalização de R na interação que busca com o seu interlocutor e na compreensão/interpretação que esse fará do seu intuito discursivo.

Certamente não há como controlar ou, mesmo, identificar todos os fatores que estão exercendo pressão para que a escrita de R se dê de um certo modo. Contudo, atentar para aqueles acima indicados já servirá para vislumbrar os modos como R manifesta-se por escrito em sua singularidade estilística.

É preciso, portanto, buscar as marcas que indiciem esse trabalho se se pretende reconhecer uma tendência estilística. Em dados de aquisição, essas marcas podem ser tanto episódicas, ocorrendo esporadicamente em um ou outro evento, ou recorrentes, perceptíveis ao longo do processo. Abaurre (1993) chama a atenção para uma importante distinção a ser feita com relação à ocorrência dessas marcas:

...cabe aqui, (...), deixar marcada uma distinção importante entre o estudo de eventos singulares que devem ser tomados como meramente episódicos (embora relevantes para a compreensão da história individual da relação de cada criança com a escrita) e, o estudo voltado para a constituição, ao longo do processo de aquisição, de uma singularidade estilística, fruto do trabalho que a criança passa a desenvolver na e com a linguagem, trabalho que pode também ser entendido como investimento mais ou menos consciente nos recursos formais e semânticos colocados, na escrita, à sua disposição. (Op.cit., p.196)

A reincidência de certos recursos formais e semânticos pode ser tanto um sinal de uma certa tendência estilística quanto uma tentativa da criança de realizar a sua tarefa de escrita. O olhar sobre a trajetória de aquisição e, nela, a inscrição da produção escrita em diferentes gêneros discursivos poderá apontar para algumas interpretações possíveis. É esse olhar que apresento em seguida.

Uma vez feito esse panorama, explicito os indícios do estilo individual de R, a partir dos aspectos que ganham, a nosso ver, maior visibilidade em sua produção escrita.

5.1 A PRODUÇÃO ESCRITA DE R

Os sujeitos que se inscrevem em práticas de linguagem já estabelecidas são sujeitos únicos, singulares em sua própria história de inserção nessas práticas. É, pois, inevitável que essa singularidade se manifeste, mais ou menos, no uso dos diferentes gêneros que fundam essas práticas. Nas palavras de Bakhtin (2000 [1952, 1953], p.304):

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (...), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos.

Há uma certa estabilidade pretendida (o estilo do gênero) que garante a inscrição de um dado texto em um dado gênero, e que lhe permite a identificação enquanto tal. Mas há, ao mesmo tempo, o paradoxo da instabilidade possível, gerada pelo conflito entre o social e o individual, inerente às práticas de linguagem. Além desses fatores, há a instabilidade do próprio processo de aquisição. É, pois, no processo de estabilização dos gêneros que a singularidade do sujeito torna-se mais visível. O modo como R inscreve sua escrita nos diferentes gêneros, ou como por entre eles circula, certamente é diferente dos modos como outras crianças inscrevem suas escritas. Onde estão as diferenças? Como percebê-las?

O processo de inscrição da escrita nos diferentes gêneros implica na apresentação a diferentes tipos, de tal forma que não só a estabilidade que lhes garante o reconhecimento seja passível de ser percebida, mas também as marcas que os distinguem. De acordo com Bronckart (1999, p.103): “A apropriação dos gêneros é, (...), um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. E, (...), é nesse processo geral de apropriação dos gêneros que se molda a pessoa humana.” Não diria *pessoa humana*, mas o sujeito discursivo, com toda sua singularidade. E essa singularidade, pode-se dizer, é inerente a todo sujeito discursivo já que cada um é exposto a múltiplos e diferentes gêneros discursivos, das mais diversas formas e sob as mais diversas circunstâncias. Não há, portanto, como “controlar” essa exposição. Faço uso, ainda, das palavras de Bronckart (1999), sobre a apropriação que os sujeitos fazem dos gêneros:

..., nenhum agente dispõe de um conhecimento exaustivo sobre os gêneros, sua indexação funcional e suas características lingüísticas. Em função das circunstâncias de seu desenvolvimento pessoal, cada um foi exposto a um número mais ou menos importante de gêneros, aprendeu a reconhecer algumas de suas características estruturais e experimentou praticamente (em uma aprendizagem social por *ensaios e erros*) sua adequação a determinadas situações de ação. (...), não é com base na intertextualidade em si, mas com base em seu conhecimento *efetivo* dos gêneros e de suas condições de utilização, que o agente escolhe um modelo textual. (Op.cit., p.101) (Grifos do autor)

Talvez durante a aquisição da linguagem escrita essa escolha seja da ordem do instável, da incerteza, da tentativa, quando o sujeito tateia, quase às cegas, por entre os conhecimentos de que dispõe, para dentre eles selecionar aqueles que, em sua avaliação, melhor veiculem o seu dizer. Por certo, quanto mais no início da aquisição, menor o leque de opções, que se amplia à medida que o sujeito vai ampliando suas práticas discursivas em diferentes esferas da comunicação.

A escrita mostrou-se para R, desde cedo, como uma prática comum e corriqueira, interente às atividades domésticas. A artificialidade que marca, em geral, o processo de inscrição da escrita para a maioria dos sujeitos não pode ser atribuída ao seu caso. Além da naturalidade que caracterizou os usos da escrita no contexto de convívio de R, havia, ainda, a valorização de cada gesto seu na direção de uma inscrição nesses usos. Certamente tanto essa naturalidade como essa valorização exerceram influência no seu processo de inscrição em práticas sociais de uso da escrita, singularizando-o.

Os processos de inscrição da escrita de R nos vários gêneros foram tão diversos quanto as situações de uso da escrita pelas quais circulou. E essa variação é resultante de uma série de fatores que, de modo nem sempre perceptível, interferiram em sua produção escrita. São fatores relacionados com o *contexto de produção*: os textos domésticos mostraram-se mais flexíveis em relação à apresentação das marcas que determinam o estilo de um dado gênero do que os textos escolares, em geral, já concebidos dentro desse estilo. Outro fator, como parte significativa desse contexto, foram os diferentes interlocutores, com os quais R interage de modo mais ou menos aproximado, e cuja aproximação interfere significativamente na forma e no conteúdo e na possibilidade de compreensão dos seus textos. A discursividade de seu dizer está estreitamente relacionada ao estatuto que R confere aos seus interlocutores. Também o seu maior ou menor domínio da linguagem escrita e o estatuto dos gêneros primário e secundário interferem na produção escrita de R, não só pelos ambientes onde se dá a aquisição e o uso desses gêneros, mas também pelas possibilidades que lhe oferecem para manifestar a sua individualidade.

A variabilidade de gêneros na produção escrita de R, aqui tomada como *corpus*, encontra-se tanto na produção doméstica quanto na escolar. O início da atividade de escrita de R, pode-se dizer, é marcado pela inscrição dos seus textos em *gêneros primários*, com o surgimento, aos poucos, de textos que se inscrevem nos *gêneros secundários*, de acordo com a distinção proposta por Bakhtin (2000 [1952, 1953]).

Bakhtin propõe uma distinção entre *gêneros primários* e *gêneros secundários*, os

primeiros tidos como *simples* e os segundos como *complexos* (2000 [1952, 1953], p.281). O critério para tal distinção parece repousar sobre as circunstâncias em que se dão as comunicações. De acordo com o referido autor, nos gêneros primários há uma “...relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios...” (Id.ibid., p.281). Já os gêneros secundários “...aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita...” (Id.ibid., p.281). Os gêneros **primários** seriam aqueles relativos a situações discursivas de contextos privados, das experiências cotidianas e/ou íntimas: conversas espontâneas em casa, ou com amigos; cartas; bilhetes; diário íntimo; anotações em agendas; convites informais e os **secundários** a situações discursivas em instâncias públicas, de caráter mais formal: conferências; palestras; entrevistas; reuniões; aulas; cultos religiosos; orações; cartas comerciais; atas; formulários; biografias; autobiografias; documentos jurídicos e legislativos; receitas culinárias e médicas; reportagens; notícias; poemas; romances; teatro; teses, etc.

Bakhtin entende que o reconhecimento da distinção entre gêneros primários e gêneros secundários, de sua natureza e de sua inter-relação, é importante para a compreensão da natureza dos enunciados. Uma das questões envolvidas refere-se à apropriação dos gêneros e aos modos como se dá essa apropriação. A criança, ao iniciar sua atividade discursiva, inscreve sua ação lingüística em um dado gênero, já que toda esfera da atividade humana organiza-se a partir de enunciados que atualizam gêneros. Os gêneros primários nascem em situação natural de interação. Estão quase que indissolúvelmente ligados a essa situação, tornando quase impossível a possibilidade de escolha (cf. SCHNEUWLY, 1994). Já nos gêneros secundários, a apropriação não se faz diretamente a partir das situações de comunicação. O contexto não é imediato; há um deslocamento da ação discursiva, que assume outras características, distintas daquelas que marcam os gêneros primários. A distância/proximidade do destinatário é uma delas, o que influi, diretamente, no fluxo responsivo dos enunciados.

Na esteira dessa reflexão parece situar-se a seguinte afirmação de Schneuwly (1994, p.11), comentando acerca da dimensão implicado/autônomo, que serve para caracterizar gêneros primários e secundários: “Tomemos, (...), a dimensão implicado/autônomo. Poderíamos dizer, num primeiro nível de análise, que esta dimensão corresponde, de certa maneira, aos gêneros primário e secundário; a saber, estar implicado ou não na própria situação de produção.”

As **primeiras produções escritas** de R, feitas em sua maioria, em casa, de forma espontânea, caracterizam-se por uma estreita relação com o contexto de produção, inscrevendo-se

em gêneros em que tal situação é mais evidenciada (gêneros epistolares, especialmente os **bilhetes**). Nesses casos, é possível perceber o dizer de R como uma resposta quase imediata (há de se levar em consideração a fisiologia da atividade escrita, na qual a noção do *imediato* deve ser redimensionada) a algo estreitamente relacionado ao contexto de produção, como, por exemplo, um enunciado alheio. Trata-se de um gênero de relativa circulação entre as pessoas do convívio mais imediato de R: a mãe costumava deixar recados para a empregada e vice-versa, além daqueles deixados principalmente para a irmã e, algumas vezes, para o pai.

A interlocutora de R, na maioria dos gêneros epistolares, é sua mãe, a quem diferentes papéis são conferidos. Um deles refere-se à função de repressora de comportamentos inadequados, daí a existência de bilhetes denunciando ações indesejadas, do ponto de vista de R, cometidas pela irmã (R-02 é exemplar desse papel que R parece obrigar a mãe a assumir: “*Espero que tu faças aquela cara e diga ‘Hunf’.*”). Em outros (ou até em um mesmo texto, como é o caso de R-03), a mãe parece potencializar o sentimento de R, manifestado, em geral, pela expressão “*Eu te amo*”, sempre inserida, contudo, em um texto maior. Em alguns casos, a expressão parece servir de pretexto para um questionamento sobre os sentimentos da mãe: “*Mãe eu te amo muito e você me ama? Heim? Sim () Não ()*”, ou para constrangê-la/seduzi-la a fazer algo que deseja, como em R-02 (“*Espero que tu faças aquela cara e diga ‘Hunf’.*”).

Há, ainda, a mãe como aquela que toma as decisões (sobre uma dada brincadeira, por exemplo); que é responsável pela alimentação das filhas e, portanto, “deve” atender aos seus desejos (“*A Raquel qué suco*”); que é provedora do lanche da escola (“*Não se esqueça do lãche e da moeda*”) e do material escolar; ou, ainda, que resolve algum problema momentâneo, como em R-04. Além da mãe, R produz textos epistolares para o pai, os colegas da escola, a irmã e a professora da mãe. Também nesses casos R expressa sentimento, faz denúncias/fofocas ou cobranças, pedidos.

Muitos desses textos só terão o sentido completado a partir do reconhecimento da situação interativa que envolveu a sua produção, conhecido pelo interlocutor presumido, algo de que R parece ter consciência. É preciso, portanto, reconhecer, em alguns dos textos escritos por R, uma relação de dependência com o contexto, como sugerida por Costa Val (1997, p.70): “Não se pode deixar de reconhecer a existência de textos escritos bastante dependentes do contexto imediato e que assinalam essa dependência na sua própria formulação, como acontece nos avisos, rótulos e textos de embalagens, nas legendas de fotografias, etc.” Essa relação de dependência com o

contexto pode sugerir, ainda, um certo reconhecimento da função interativa da escrita, como uma alternativa à modalidade oral, até então amplamente utilizada. Na verdade, é difícil falar de um “reconhecimento” já que não é possível saber se há, até mesmo, um “conhecimento” dessa função. A criança circula, aleatoriamente, por diferentes gêneros e faz suas escolhas a partir do que sabe, como já foi discutido mais acima (ver citação de Bronckart , 1999, na página 85).

Com relação à marcação do destinatário (como elemento que pode compor a estrutura composicional de um bilhete, assim como o remetente), por vezes é feita (“*Papai*”, “*Oi gente*”), por vezes não (“*Jesus te ama e eu também Jesus te adora*”). Já no que se refere ao remetente, em dois deles R se faz presente no corpo do texto, e não em seu final (“*Eu sou a Raquel...*”). Em algumas produções, destinatário/interlocutor e remetente só são passíveis de reconhecimento pelos envolvidos na situação de interação: uma vez isoladas, contudo, essas produções perdem a função interativa, e a sua inscrição em algum dado gênero torna-se difícil.

Nas produções mais tardias, há uma certa diversificação nos modos como destinatário e remetente são apresentados. Nesse sentido, parece possível assinalar algumas das maneiras pelas quais esses elementos são identificáveis:

1. de modo explícito (“*Oi, mamãe*”) (como sempre acontece no gênero **carta**);
2. de modo implícito (pelo teor e pela entrega em mãos) e
3. sob forma de desenho, estabelecendo uma relação de complementaridade com o texto escrito.

Tal situação se repete nas formas de abertura e fechamento dos seus **textos epistolares**. No *corpus* há alguns exemplos de aberturas que se distinguem, talvez, pela função que cumprem no todo do texto. A situação mais recorrente é a de introduzir o assunto: “*Escrevo este texto para lhe dizer que quero...*”, “*temos algo para te pedir*” (produzido junto com a irmã) e ainda “*Hoje a Ester aprontou a seguintes coisas...*” (início de R-02). Há, também, o fator sedutor: “*Eu te amo!*”.

No caso dos fechamentos, tem-se o uso de fórmulas um tanto padrão para a modalidade escrita (“*Com amor e carinho*”, por exemplo), como outras, aproximando-se da informalidade que marca as formas orais de despedida cujo registro escrito é relativamente freqüente em quadrinhos e/ou em cartões (como no caso de “*Smac*” – onomatopéia relativa ao som de um beijo). Há casos que encerram com a solicitação para que o leitor se mobilize em função do que foi solicitado: “*Espero que tu faças aquela cara e diga ‘Hunf’.*” (R-02) e “*Espero que deixe!!*” Em outros, o

fechamento é feito com uma pergunta para que o leitor responda: “*Você me ama assim?*” e “*Pode?*” Há casos em que não ocorre qualquer tipo de fechamento. Tal variação de formas se estende ao longo da produção escrita coberta por esse estudo, não sendo possível perceber um padrão. A distância entre o contexto de produção e o de recepção parece, mais uma vez, ser o fator determinante para a ocorrência de determinadas formas de fechamento. Isso é perceptível especialmente nos casos de textos em que essa distância é maior (R-05 e R-06), quando R faz uso de um fechamento mais modelar.

O aspecto data, marca característica do gênero **carta**, passa a ser preocupação de R somente a partir dos sete anos, já na 2ª série, ainda assim, não encabeçando o texto, como seria de se esperar. Já o registro do local não representa uma preocupação de R, talvez porque nenhuma das cartas tenha sido enviada para pessoas desconhecidas, que não soubessem o local de onde o texto foi emitido. Nas duas únicas cartas em que isso ocorre – uma endereçada a um programa de TV (escrita aos sete anos) e a outra, uma simulação feita na escola, na 4ª série -, o nome da cidade aparece ou abreviado (“*Jlle*”) – o que pouco ajuda na identificação -, ou por extenso (“*Joinville*”). Nesse caso, o interlocutor de R lhe era desconhecido, o que pode tê-la levado a anotar o local.

Também nos **cartões** e **convites** ocorre a gradativa preocupação com a marcação da data e do local onde ocorrerá o evento. Em casa, cartões e convites eram relativamente comuns por ocasião de datas festivas. Não se pode perder de vista que a irmã já os produzia na escola, por um certo tempo, o que, possivelmente, chamava a atenção de R. Na escola é comum a produção desses textos também por ocasião de algumas datas. Nesse sentido, percebe-se uma distinção entre os textos produzidos em casa e na escola, que se refere à apresentação do portador e nela, a distribuição do conteúdo. Os convites e cartões produzidos na escola seguem sempre o formato de uma folha dobrada ao meio, com uma capa e uma página interna, o que não acontece nas produções domésticas (à exceção de duas, produzidas em um momento mais tardio da trajetória de inscrição). Percebe-se, com essa constatação, que a escola ofereceu um modelo para que a criança o seguisse (talvez seja mesmo essa a tarefa da escola, no que se refere ao ensino dos gêneros). Segundo Schneuwly e Dolz (1999, p.07):

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem.

A produção de **listas** é bem variada, percorrendo toda trajetória coberta por esse estudo, ocorrendo tanto na escola quanto em casa (entendendo-se lista como a enumeração de diferentes itens, que obedecem a um critério prévio). Com base em Schiffrin (1994), Paredes Silva (1999, p.88) comenta sobre as diferenças entre lista e narrativas:

Basicamente nas *listas* enumeram-se categorias, e não se apresentam eventos, como em *narrativas*, não havendo seqüência temporal. Há, no entanto, listas que se assemelham a narrativas, já que a enumeração incide sobre eventos, embora não experienciados. Nesse caso, o que marca a diferença entre *narrativas* e *listas* é a inexistência, nestas últimas, de elementos avaliativos, uma vez que com uma lista não se visa chegar a um ponto, mas simplesmente enumerar exemplares de uma categoria. Às vezes os itens da lista se expressam em orações, (...), e nesse caso a proximidade com narrativas é maior.” (Grifos da autora)

Os interlocutores dessas listas nem sempre são facilmente identificados, podendo ser, quando muito em alguns casos, apenas presumidos.

Há listas de “regras” (R-07) para os participantes do “clube” presidido por R, de pratos a serem oferecidos pelo seu “restaurante” (R-08) e de atividades futuras a serem desenvolvidas pela própria R (R-09), funcionando, nesse caso, como um registro para a memória. Em todos esses casos, a produção é doméstica e participa de situações de brinquedo. Apesar disso, não deixa de ser uma atividade de aprendizagem ou de experimentação com o próprio gênero, perceptível, inclusive, nos modos como apresenta os itens nas diferentes listas (desde enquadramentos, até travessões e vírgulas). Em momentos posteriores, há listas que compõem a estrutura de outros textos, como as histórias, como será visto mais adiante. Na escola, a produção de listas refere-se a registros relativos a um dado assunto.

Um outro gênero, cuja nomeação gera dificuldades⁴⁷, refere-se àquelas atividades propostas geralmente em revistas ou em páginas recreativas do jornal, chamadas de **passatempos**. Apesar das dificuldades de ordem ortográfica das primeiras produções (aos cinco anos e seis meses, aproximadamente, como em R-10), R usa verbos do tipo injuntivo, característicos nesse gênero, além de estabelecer sempre uma relação entre o enunciado e o desenho a que esse se refere. Esse “domínio” do estilo do gênero talvez deva ser creditado, nesse caso, ao acesso que R tem a esse tipo de material, através de uma revista dirigida ao público infantil, mensalmente recebida pela irmã com quem compartilha a resolução dos passatempos. Trata-se de uma revista em que há uma variedade de gêneros. R costuma ler a revista toda, atividade que lhe dá muito prazer.

⁴⁷ De acordo com Marcuschi (2000, p.24): “Com certeza as designações que usamos para os gêneros não são uma invenção pessoal nem *ad hoc*, mas histórica e socialmente constituídas. Contudo, é difícil determinar o nome de cada texto ou exemplar textual empiricamente realizados.”

Nas produções domésticas posteriores, há uma sofisticação dos desenhos e dos tipos de passatempos, mantendo-se, contudo, as características quanto às formas de apresentação. Na escola, esse gênero é usado como forma de fixação de algum assunto, cabendo às crianças a sua resolução. Nesse sentido, pode-se afirmar que há diferentes modos de circulação do gênero nos diferentes ambientes, cumprindo, neles, funções distintas. Na produção doméstica, não só as respostas eram dadas por R, mas também as questões que as suscitaram. De certa forma, nesses casos, é possível afirmar que ela era a sua própria interlocutora, já que sempre resolvia seus passatempos, enquanto que na atividade escolar era a professora.

No caso do gênero **receitas**, ocorre um fenômeno que parece contradizer o que se defendeu logo acima. Apesar da ampla circulação em casa de textos desse gênero, as primeiras produções de R, feitas por volta dos 5 anos e 6 meses, como é o caso de R-11 (ao contrário do que ocorreu com os passatempos, aos quais também tinha acesso) resumem-se à simples enumeração dos ingredientes. Vale lembrar que se trata de um gênero dirigido a um público distinto daquele das revistas infantis. Muito provavelmente R pressupunha que bastariam essas informações para que sua interlocutora — a mãe — satisfizesse o seu desejo pelo prato. Em uma produção posterior, aos nove anos, o gênero já apresenta as marcas que o caracterizam com indicação do nome do prato, dos ingredientes e do modo de preparo, incluindo a ilustração, como aparece em alguns livros de receita.

A **propaganda** é um dos poucos gêneros secundários que R produz somente em casa. Apesar da precariedade dos contatos com textos de propaganda, em um dos poucos exemplares (R-12), R demonstra ter um certo domínio do conteúdo que é próprio desse tipo de texto. Embora seja nítido tratar-se de uma propaganda, R falou-me do exemplar referindo-se a ele como *jornal* e, por vezes, *notícia* (que será abordado a seguir). Se pensarmos nos classificados, há, de fato, uma certa semelhança.

Observe-se que o texto cumpre o seu intuito discursivo (enquanto propaganda), fornecendo informações a um interlocutor indefinido, sobre o que a “*Agência Estrela do Mar*” faz, o endereço, os dias de funcionamento e a qualidade dos serviços, além de um apelo sugestivo ao final. R não sabe nomear o gênero, mas domina o seu funcionamento discursivo.

Há, ainda, produções que podem ser tidas como **propagandas políticas**, em que R apresenta, sob a forma de listas (ocorre aqui uma sobreposição de gêneros), as suas propostas de campanha (como em R-13). Numa nítida intertextualidade estabelecida com as campanhas políticas

na TV, e seguindo o modelo apresentado pela irmã, as propostas de R misturam desejos pessoais (“brincar”) com orientações próprias da casa (“organizar as coisas”), o que indica a sua não percepção, naquele momento (5 anos e 10 meses), do conteúdo que é inerente a esse gênero. Alguns textos de campanha assemelham-se àqueles veiculados em adesivos de automóveis ou na TV, propondo um engajamento de todos (os interlocutores, os mais variados) a favor de uma dada causa (“Não deixe que a guerra invada a sua casa! É assim que ela cresce e se espalha. O mundo depende da colaboração de vocês!”, escrito aos 9 anos e 10 meses).

Assim como aconteceu com as propagandas, há pouca produção do gênero **notícias**: dois textos, um doméstico (R-14) e outro escolar (R-15), aos 8 e 9 anos, respectivamente. Trata-se de um gênero que, em sua versão escrita, tem circulação pela casa somente através de uma revista infantil a que R tinha acesso. Talvez tenha ocorrido algum contato na escola, no formato de jornal. Nos dois exemplares, R parece misturar notícia com aconselhamento/propaganda (veja-se a semelhança entre R-12 e R-14), o que indica o caráter instável em que se encontra sua produção nesse gênero. Aliás, poucas coisas distinguem os dois textos: a aparente manchete em R-12, bem como as imagens e o uso da palavra *notícia* permitem a inscrição do texto nesse gênero, embora de modo muito provisório.

A produção escolar refere-se a uma orientação dada pela autora do livro de História e de Geografia para que fossem escritas notícias positivas sobre educação, empregos, direitos da infância e da adolescência e saúde. Na página anterior há a apresentação de um conjunto de textos a que a autora chama de notícias, em que se misturam manchetes, depoimentos e notícias. Contudo, o espaço dado é tão exíguo que o máximo que é possível escrever é uma manchete, resultando em textos como “100 hospitais em todos os estados! Carteirinha médica para todos, já ao nascerem”. Parece ser possível afirmar que o baixo acesso de R a jornais escritos, no caso das notícias, resultou em uma aquisição apenas parcial do gênero, com todas as suas características, apesar do seu domínio da escrita. Daí conclui-se sobre a importância que há na apresentação para a criança de textos de diferentes gêneros, além de uma adequada orientação quanto à sua produção, especialmente no caso dos gêneros secundários, cujo ensino se credita, em geral, à escola. De acordo com Besson *et al.* (1998, p.173):

...cada gênero de discurso apresenta problemas específicos de escrita que os alunos devem aprender a dominar através de situações que respondam aos seguintes princípios: definição rigorosa da tarefa de escrita que conduza à produção de gêneros que correspondam a situações de escrita reais a partir da observação e da análise de textos autênticos que representem um gênero determinado, elaboração de instrumentos úteis para a redação de textos que levem em

consideração todas as dimensões lingüísticas: contextuais, textuais, transfrásticas e frásticas.

O gênero **relato** é um dos poucos do tipo secundário⁴⁸ em que R, em sua fase inicial de aquisição da escrita, produz textos tanto em casa como na escola. Nos relatos que compõem o *corpus* é facilmente perceptível a diferença entre aqueles que foram produzidos em situação espontânea, doméstica, e aqueles escritos na escola, sob a orientação da professora, a começar pela quantidade, muito superior no caso da escola. Os relatos caracterizam-se, essencialmente, pelo teor narrativo de fatos ocorridos em um dado espaço de tempo, cuja linguagem deve alcançar uma certa objetividade. Parece ser um dos gêneros privilegiados pela escola, sempre preocupada com registros e com a necessidade de verificação do quanto o aluno reteve de um gênero de uso amplo em todas as disciplinas, diferentemente do que ocorre com o gênero histórias, por exemplo, uma prática de escrita restrita à disciplina Língua Portuguesa. O teor narrativo e a objetividade são aspectos que são, gradativamente, observados por R em sua produção escolar, mas que, em sua totalidade, encontram-se ausentes nos textos domésticos. É o que pode ser percebido em R-16, em que R registra/relata acontecimentos de uma viagem durante a sua ocorrência. A dimensão temporal é a do presente, o que permite definir o texto como uma espécie de diário de bordo⁴⁹. Além disso, a objetividade inicial vai dando lugar, aos poucos, à manifestação de impressões pessoais.

As **histórias** são produzidas tanto em casa, de forma espontânea, como na escola, como atividade de produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa. As histórias escritas em casa apresentam-se em suportes distintos, sugerindo, em alguns momentos, que a sua preocupação não estava só no conteúdo, mas também na forma como esse conteúdo seria veiculado. Têm-se histórias em quadrinhos (que, dadas as suas características, já pode ser considerado um gênero distinto),

⁴⁸ Reconheço, nesse ponto, a dificuldade gerada pela distinção entre gêneros primários e gêneros secundários, e a conseqüente classificação em um e outro da multiplicidade de textos que se produzem no dia-a-dia. O relato, por exemplo, pode, em alguns casos, relacionar-se a um evento pertencente às “*esferas mais íntimas*” (para manter as expressões usadas por Bakhtin, 2000 [1952, 1953], como quando um filho relata para a mãe como foi o seu dia na escola. Mantenho, aqui, contudo, a distinção, para dar mais visibilidade ao processo de inscrição de R em gêneros mais ou menos implicados no contexto de produção, conforme propõe Schneuwly (1994).

⁴⁹ A expressão *relato* talvez seja um daqueles termos “guarda-chuva”, sob o qual se agrupam diferentes gêneros que mantêm algum ponto em comum. O caráter narrativo é o ponto em comum que permite um certo agrupamento de gêneros sob essa denominação, embora seja preciso admitir a fragilidade dessa observação. Na verdade, está-se, o tempo todo, correndo o risco de incorrer em erros de nomeação e de classificação, dado o tênue limite que separa um gênero do outro. Há de se considerar, ainda, as noções de gênero discursivo e tipo textual, como discutidas no capítulo 3, que facilmente podem se entrecruzar, já que se trata de categorias de análise. De acordo com Silva (1999, p.105), “...as expressões ‘gênero discursivo’ e ‘tipo textual’, tomadas como categorias de análise, recobrem realidades distintas do funcionamento do discurso, o que, do ponto de vista teórico-metodológico, não impede que haja entre elas uma relação de entrecruzamento, para pensar e caracterizar como se manifesta o discurso no texto.”

histórias que foram datilografadas⁵⁰, ou escritas à mão e histórias que são apresentadas no suporte livro. Os quadrinhos e os livros são os suportes mais usados por R, talvez pela possibilidade de aliar texto e ilustração, atividade por ela muito apreciada. Na verdade, sua produção doméstica dá pistas claras, já pelo suporte, dos materiais escritos com os quais mantinha contato.

O caráter descritivo sobrepõe-se ao caráter narrativo na produção dos textos domésticos. Na realidade, em alguns dos exemplares, não se tem uma história, mas uma espécie de **tratado** sobre um dado tema: as partes do corpo, a vida das fadas e das bruxas, com índice e divisão em capítulos. O primeiro “livro” escrito por R, aos 5 anos e 10 meses, trata da vida de um anjo e de Jesus. Embora inicie com “*Era uma vez*”, próprio das histórias infantis, resume-se à apresentação das personagens. A abertura típica parece pretender a inscrição do texto em um dado gênero que, contudo, não se mantém em função do conteúdo.

As histórias produzidas na escola apresentam-se sempre registradas nos cadernos de redações ou em folhas soltas. Muitas delas referem-se a recontos, que também passaram a acontecer no ambiente doméstico, embora em um formato distinto daquele exigido pela escola. Nesse ambiente, a atividade de recontar é feita logo após a leitura do texto original, geralmente no caderno de redações. Resume-se a seguir a ordem: “*Escreva com as suas próprias palavras.*” Trata-se, nada mais, de uma espécie de “tradução” de um texto escrito na linguagem de um autor (geralmente, já consagrado) para a linguagem da criança, menos elaborada. Já os recontos feitos em casa indicam que houve a apropriação de certos aspectos do texto original (geralmente ligados ao conteúdo) que são apresentados de acordo com o modo particular de R escrever. Não se trata de uma mera mudança de linguagem, mas de uma mudança no modo de se expressar, em que R veicula o conteúdo proposto por um outro de acordo com o seu modo particular.

Há, ainda, a produção de textos livres, sem que uma temática fosse previamente estabelecida ou textos em que ocorreu esse procedimento. Percebe-se que R circula mais livremente naqueles textos em que essa liberdade lhe foi dada, como será visto em 5.1.2.

Apesar de ter sido apresentada a diferentes **poemas** durante a 2ª e a 3ª séries (nas apostilas e nos livros), é somente aos 9 anos, na 4ª série, que R ensaia os seus primeiros poemas, gênero de produção primordialmente escolar (só há um poema feito em casa, dirigido para uma de suas professoras da 4ª série). Todos os poemas produzidos na escola eram uma proposta de

⁵⁰ Nesse caso, parece que o interesse maior era pela atividade de datilografar. A história é só um pretexto.

atividade ligada a um determinado tema ou unidade do livro. Em geral, tratam de temas comuns a esse gênero, como amor, paz e amizade, em que parece se esperar que a criança expresse os seus sentimentos. Qual o propósito da escola ao propor tais temas? Por que são temas recorrentes quando se trata da produção de poemas? Tem-se a impressão, por vezes, de que a escola supõe que tais sentimentos estariam ainda em estado puro na mente da criança e, por isso mesmo, ela os expressaria de um modo mais ingênuo. Ou talvez seja a representação que a escola constrói do que seja o texto poético. Outro aspecto enfocado pela escola e que parece sublinhar essa suposição, é a questão da rima, nitidamente associada à produção desse gênero, como pode ser percebido nas seguintes orientações: “*Crie um novo poema sobre o tema que você preferir, no mínimo 3 estrofes e capriche nas rimas*”, “*Em grupo, criem um poema, formando versos com as palavras e as rimas trabalhadas por vocês.*” (Grifos meus)

Há, ainda, alguns **gêneros produzidos somente em ambiente escolar**. São respostas dadas a um conjunto de perguntas, registros de pesquisa, definições, paralelos que devem ser feitos entre textos, definições ou situações (“*o que atrai nas cidades grandes*” e “*O que afasta das cidades grandes*”, por exemplo), regras gramaticais, fichas de leitura, para ficar nas ocorrências mais comuns, especialmente a partir da 3ª série em que há o uso intensificado de livros didáticos. R inscreve sua escrita nesses gêneros de acordo com o que lhe é orientado e, nesse sentido, assimila de imediato os estilos que os caracterizam. É difícil aqui falar de um processo de inscrição; melhor talvez seja falar de um momento de inscrição. Cabe indagar se isto, por si só, indica que o gênero já está estabilizado. Nesse sentido, no que se refere às funções da escrita, parece ser possível afirmar que os gêneros produzidos na escola limitam-se, em boa parte, a um uso próprio do ambiente escolar, numa espécie de retroalimentação: aprende-se a escrever para se aprender a escrever. Pode-se ver a escola, então, como uma esfera de comunicação verbal que geraria os seus próprios “gêneros”.

De acordo com Bronckart (1999, p.212):

As múltiplas pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento das capacidades discursivas (cf. principalmente de Week, 1991; Fayol, 1985; Golder, 1996) mostram que as condições de emprego de unidades específicas dos relatos interativos, das narrações ou dos discursos teóricos não são adquiridas nem precocemente, nem espontaneamente. O domínio do funcionamento desses tipos de discurso, na verdade, requer um procedimento didático explícito, que consiste em confrontar os alunos com segmentos-padrão, isto é, com segmentos de discursos que apresentam as características típicas...

A questão é: o *procedimento didático explícito* é garantia para o domínio de um

determinado gênero? Como esse domínio poderá ser conferido se não for somente a partir do uso em situações reais de interação? É possível haver essas situações no ambiente escolar? A resposta é positiva se pensarmos em determinados gêneros em que se estabelece uma clara interação entre o aluno e a escola. É o caso das opiniões ou comentários que a escola solicita que os alunos façam acerca de um determinado aspecto e das auto-avaliações, em que os alunos devem procurar avaliar o seu desempenho escolar. As últimas, mais que as primeiras, fornecem pistas para a escola sobre o seu próprio desempenho e possibilitam ajustes dos procedimentos de ensino.

R iniciou a escrita de **opiniões** ou **comentários** somente a partir da 3ª série, em livros didáticos ou em cadernos. São opiniões acerca de um fato, de um dado comportamento ou sobre um livro lido, em que há espaço para a manifestação do próprio dizer. R aproveita intensamente esse espaço e não se omite em fazer críticas, embora de forma cautelosa, como se observa no seguinte trecho de uma opinião que deveria dar sobre uma experiência de preparar salada de frutas e suco de limão: *“Eu achei que foi legal, mas eu também achei que o responsável pelo limão devia trabalhar mais. Eu acho importante comer frutas porque elas fazem bem e podem servir de remédio.”* Parece ter compreendido a dimensão de subjetividade que é inerente a esse gênero. Apesar disso, percebe-se que há uma nítida orientação da escola no que se refere ao conteúdo de certas opiniões, como as que devem ser dadas sobre livros que foram lidos espontaneamente pelas crianças. As opiniões de R sobre todos os livros de literatura infantil que leu ao longo do primeiro semestre da 4ª série iniciam sempre com frases que dizem o que achou do livro (é intenso o uso da palavra *legal*). Por vezes há a retomada do tema ou a descrição da mensagem do livro. A repetição dessa mesma estrutura facilmente conduz à idéia de um modelo pré-estabelecido.

Isso parece ocorrer também nas auto-avaliações em que se percebe que R escreve contemplando uma série de itens que foram previamente propostos como um roteiro a ser seguido. Em geral, o roteiro propõe um comentário sobre o desempenho em todas as disciplinas e a atribuição de um conceito a esse desempenho, como pode ser visto no comentário a seguir sobre o seu desempenho em Língua Portuguesa, escrito na 3ª série: *“2. O meu português foi ótimo, nem isso, excelente, porque eu escrevo sem um errinho, ao menos, um erro que todo mundo erra.”*

Não há, portanto, como ignorar o contexto em que se instaurou o processo de aquisição da linguagem escrita de R. E ao olhar para os textos resultantes desse processo, na tentativa de ali enxergar uma certa tendência estilística, não há como perder de vista que se trata de uma singularidade em construção e que, por isso mesmo, representa um campo ainda muito movediço,

em que nada é definitivo. Além disso, não há como esquecer a ameaça a essa singularidade representada pelas interferências pedagógicas, que podem tanto servir como um reforço a certos tipos de manifestação, como uma interrupção a algo que vinha se constituindo. Em dados de aquisição, essa ameaça ganha maior visibilidade, dado à compreensão que subjaz a algumas práticas escolares, mais centradas na aprendizagem da língua-padrão (tidas como fundamentais) no processo de inscrição das crianças no mundo da escrita, o que autorizaria a escola a fazer todas as interferências que julgasse necessárias.

Contudo, tem-se também aí, muito provavelmente, um espaço para a manifestação da singularidade estilística, no esforço que a criança faz para inscrever-se nas práticas sociais com a escrita, no modo como as reconhece (ou não). Cardoso (2000), analisando a produção escrita de crianças de séries iniciais do Ensino Fundamental, comenta que:

O início da produção textual das crianças é marcado por um processo de desenvolvimento de conhecimentos de natureza variada sobre a linguagem escrita. Esses conhecimentos não se organizam e nem se manifestam como o conhecimento convencional dos adultos. Interagindo com a escrita, as crianças vão apreendendo esses conhecimentos, ao mesmo tempo e em várias ordens, como também desenvolvem estratégias de monitoramento e autocorreção para a sua produção escrita. Grande parte dessas estratégias permanecem no nível epilingüístico; outras tantas são objeto de uma reflexão metalingüística, ou seja, uma reflexão deliberada. (Op.cit., p.247/8)

Essa *reflexão deliberada* está, no caso da linguagem escrita, diretamente relacionada à consciência de que se trata de uma modalidade lingüística com características diferenciadas em relação à modalidade oral. É uma consciência que não vem como num passe de mágica, mas que surge e se amplia durante o processo de aquisição, marcando-o fortemente. Como diria Vygotsky (1998a [1934], p.123):

A escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração. É a fala em pensamento e imagens apenas, carecendo das qualidades musicais, expressivas e de entoação da fala oral. Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras.

Um conceito de escrita, por vezes adotado em algumas práticas escolares, que se pautem sobre a polarização oral x escrito, na qual se encontra, segundo Signorini (2001, p.114), tanto “...a idéia do universo letrado se contrapondo a e excluindo o uso da oralidade, quanto com o ideal de pureza de uma escrita que não se confunde com a fala...”, certamente não dá conta da complexidade que envolve as escritas iniciais. Para entendê-las como tais – como escritas - , é preciso propor novos conceitos, mais amplos, que dêem conta dos modos diversos pelos quais se manifestam.

Nesse sentido, a compreensão de escrita como proposta por Corrêa (2001, p.143/4) parece ser mais apropriada para a percepção dos fatos que ocorrem nos dados de aquisição:

Ao referir-me à relação oral/escrito, ligo propositalmente uma prática social do campo das práticas orais (aquilo a que chamo “o modo de enunciação oral”) a uma prática social do campo dos fatos lingüísticos (aquilo a que chamo “o modo de enunciação escrito”). Tenciono, com essa aproximação, chamar a atenção para a coincidência de marcas lingüísticas dessas práticas nos vários eventos discursivos, inclusive nos diversos gêneros escritos produzidos em diferentes níveis de escolaridade. Concebo, portanto, a heterogeneidade como constitutiva da escrita, e não como uma característica pontual e acessória desta.

Não só a idéia de *heterogeneidade constitutiva* da escrita é interessante para a análise das escritas iniciais, mas também a noção de que a escrita deve ser vista como “...uma fase de um processo contínuo, um elo de uma cadeia em fluxo...” (SIGNORINI, 2001, p.126). Ainda de acordo com a autora,

...a escrita é compreendida, (...), como um modo de intervenção na/pela linguagem, numa dada conjuntura sociocultural e histórica, e, portanto, numa dada dinâmica multifacetada e complexa, envolvendo objetivos, recursos e instrumentos variados não só os de natureza propriamente tecno-formal, como o código e as tipologias textuais, por exemplo. (Id.ibid., p.126)

Talvez seja sob essa ótica que se possam explicar as incompletudes dos textos produzidos no que se refere à ausência de certas marcas que caracterizam o estilo de um dado gênero; a hibridez que dificulta a identificação dos gêneros a que pertencem certos textos; a presença de fragmentos de enunciados de diferentes gêneros; a infiltração de recursos não-verbais com a circulação por diferentes práticas, envolvendo, inclusive, outras dimensões semióticas (como o desenho, por exemplo); em resumo, uma escrita cuja *mixagem*⁵¹ é, nesse momento, extremamente visível. Essas e outras características marcam (eu diria que são *inerentes* à) e, ao mesmo tempo, singularizam a produção escrita inicial de R, autora dos textos que se constituem no objeto de análise dessa tese.

Pelo que foi exposto até aqui, muitos foram os fatores que interferiram no processo de inscrição da escrita de R em diferentes gêneros discursivos: o contexto de produção (situação doméstica e situação escolar), os diferentes interlocutores, o seu domínio da linguagem escrita, o estatuto dos gêneros primário e secundário. Não há, pois, como ignorar que nesse processo há a concorrência do que Bakhtin (1998, p.82) chamou de “*forças centrípetas*” e “*forças centrífugas*”:

⁵¹ Empréstimo o termo a Signorini (2001, p.15), quando menciona a presença “...não só de formas percebidas como próprias das modalidades oral e escrita, como também de códigos gráfico-visuais, gêneros discursivos e modelos textuais.”

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilingüismo, tornando-se seu participante ativo.

São forças que, muito provavelmente, atuam de modo específico no caso do processo de aquisição da escrita, em que a subjetividade de cada um é fator determinante, não só na apropriação da escrita enquanto herança social, mas também nos usos que dela são feitos pelo indivíduo. Ou seja, o individual e o social são os elementos constitutivos do processo de aquisição. Os gêneros discursivos, socialmente elaborados, por possibilitarem a atualização dos dizeres individuais, revelam-se como o “espaço lingüístico”, por excelência, onde melhor possam ser vislumbradas as atuações do social e do individual, num jogo constante de deslocamentos, de submissões, de subversões, de acomodamentos. É nesse jogo que certos aspectos relativos aos modos como os recursos expressivos são agenciados para veicular o intuito discursivo do sujeito enunciador ganham maior visibilidade que outros. São esses modos, distintos para cada um, que singularizam os discursos. Nesse sentido, para a verificação da manifestação do estilo individual de R, assumo os mesmos pressupostos sugeridos por Fiad (2000, p.134, baseada em Bakhtin, 1992 [1974]):

Considerando, então, que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados por cada esfera de utilização da língua, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias, a questão do estilo individual será discutida entendendo que o estilo dos gêneros pode ser modificado pelos estilos individuais. A relativa estabilidade dos gêneros permite esta interpretação, sabendo-se que, de gênero para gênero, haverá maior ou menor probabilidade de ocorrerem as modificações individuais.

É claro que não se pode perder de vista que a estabilidade dos gêneros é tanto mais relativa quanto mais no início da aquisição da escrita as crianças se encontrarem, em que a própria escrita ainda se encontra no nível do instável. Talvez essa instabilidade já possa indiciar o trabalho que o sujeito faz sobre a linguagem e com a linguagem, e nele manifestar a sua singularidade, como nos dizem Abaurre *et al.* (1995b, p.12):

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

Nesse sentido, R pode ser tida como sujeito de seu discurso, ainda em construção, atualizado em seus textos, porque neles se manifesta o seu trabalho de agenciamento de recursos expressivos, feito a partir de diferentes posições enunciativas que assume em diferentes planos da tecitura textual de sua escrita. No esforço por constituir-se como sujeito do seu discurso, ganha

visibilidade a atividade metaenunciativa de R voltada para o ato interlocutivo, especialmente para o seu leitor. Isso se mostra tanto na organização do heterogêneo do discurso como na organização do heterogêneo do enunciador, através da orquestração de diferentes vozes que, ora se cruzam e ora se sintonizam, mostrando a heterogeneidade constitutiva de seus textos. A intenção, na continuidade dessa análise, é apontar para os modos como R organiza esses recursos, a heterogeneidade de seu discurso, em quais gêneros e em que ponto de sua trajetória de inscrição.

5.1.1 A HETEROGENEIDADE DO DISCURSO

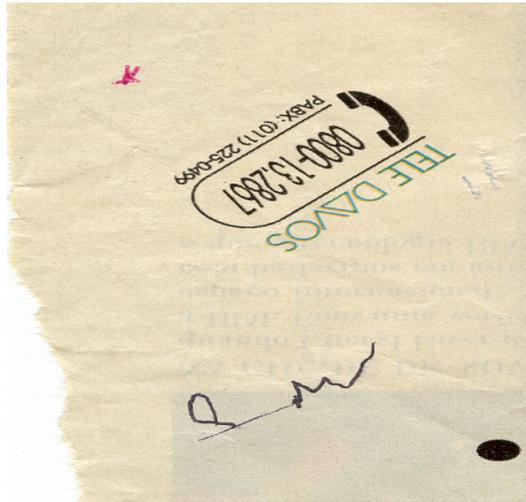
Os modos pelos quais R organiza a heterogeneidade que constitui o seu discurso e os modos como se assume como enunciativa são diversos e estreitamente relacionados à sua trajetória de aquisição da escrita e de inscrição nos diferentes gêneros discursivos. São reveladores de seu olhar mais atento para o ato interlocutivo, que orienta a escolha que faz dos recursos expressivos, dando-lhes estatutos diferenciados de acordo com o tipo de interação possível e/ou desejado.

. Os Momentos Iniciais:

Muito antes de inscrever-se nos usos de uma escrita alfabética, R protagonizou algumas cenas que envolviam a modalidade escrita em situações de brincar, mas que, de alguma forma, já indicavam uma certa reflexão sua acerca do funcionamento da escrita e uma certa preocupação para com a dispersão possível. De acordo com Vygotsky (1998b [1930], p1129/0):

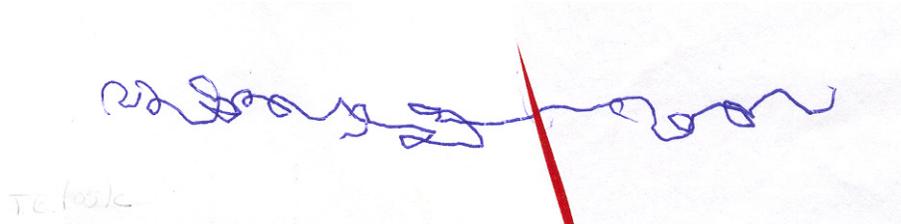
No brincar, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brincar, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isto caracteriza a natureza de transição da atividade do brincar: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais.

Uma dessas cenas, a primeira de que tenho registro, refere-se a um gesto seu com a caneta em um pedaço de papel de revista, aos 2 anos, 7 meses e 12 dias.



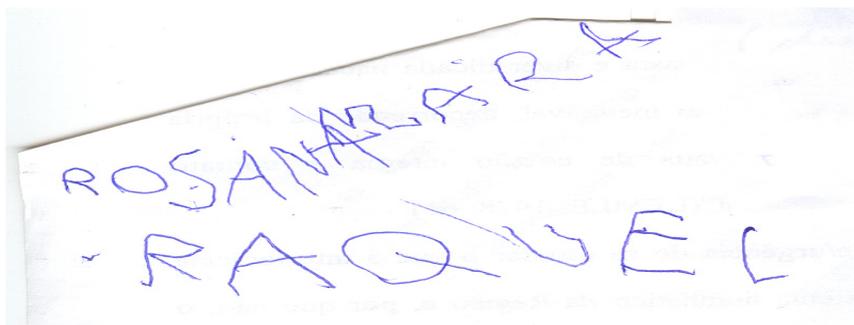
R comentou sobre a sua escrita como sendo o *m* de *mamãe*. Tal comentário só é possível se aceitarmos que R já tenha visto a palavra *mamãe* escrita e que tenha, de alguma forma, memorizado a letra/o contorno inicial de uma palavra que se tornará, mais tarde, muito utilizada em sua escrita (a mãe é a sua principal interlocutora da produção doméstica). Pode-se afirmar aqui, sem querer abusar da pretensão, que R já procura assimilar, inconscientemente, uma marca que lhe possibilitará, mais tarde, a interação com sua maior interlocutora. Muito provavelmente R esteja imitando, parcialmente, um gesto bastante recorrente na escrita de sua irmã, quatro anos mais velha, já alfabetizada por essa época. As duas sempre tiveram muito material de escrita à disposição e escrever era uma das atividades preferidas. A irmã costumava escrever bilhetes, recados, cartões para a mãe e, na época em que R produziu o “gesto” acima, a irmã já usava a letra de fôrma em sua escrita. De uma certa forma, ao afirmar tratar-se do *m* de *mamãe*, R empresta um certo valor simbólico ao “resultado” de seu gesto, sem que tivesse tido previamente essa intenção que era, a princípio, de imitar a irmã.

A questão da letra, de alguma forma, intrigava R em sua fase inicial de aquisição da escrita. Posterior à produção do gesto de escrita acima, R envolveu-se em uma interessante discussão gerada por um gesto seu de escrever com letra cursiva (na época, usada pela irmã, que abandonara a letra de fôrma):



Segundo informou, o gesto de escrita refere-se ao nome da mãe (*Rosana Mara*), escrito em inglês. Como inglês é uma língua que lhe era então totalmente desconhecida, R associa esse desconhecimento a um tipo de escrita que também lhe era desconhecido. Apesar disso, R faz um corte no meio do rabisco com o fim de separar os dois nomes, o que pode servir já como um indício de sua preocupação para com a dispersão que uma escrita “não-cortada” poderia gerar.

Nesse mesmo dia, pouco antes da escrita do nome da mãe em *inglês*, aos 5 anos e 2 meses, houve um outro gesto, no qual R escreve o nome da mãe, a pedido desta, usando as mesmas letras que usa para escrever o seu próprio nome (por *mesmas letras*, a mãe estava querendo dizer, pelo mesmo tipo de letra). Inicialmente, ela escreve o próprio nome (esse gesto pode significar uma tentativa de estabelecimento de uma “base” da qual partir para atender a solicitação? até que ponto as crianças, em fase de aquisição, não necessitam de uma “base”?). Após a insistência da mãe, R escreve o seu nome, iniciando pelo nome do meio, empregado com maior frequência em casa. A escrita é feita de um fôlego só. O mesmo não ocorre com a escrita do primeiro nome, cujo *s* com som de *z* e o primeiro *a* com característica nasal representou uma certa dificuldade para R, fazendo-a perguntar antes de escrever.



É interessante observar que R encontra-se, nesse momento, fazendo uso de mais de uma possibilidade de representação escrita: tanto os grafismos indistintos em “inglês” que, no entanto, para ela têm significado, quanto o uso convencional das letras para representar o nome da mãe. O significado, ou, talvez, a possibilidade de leitura dessas escritas, está, segundo R, estreitamente relacionada a um dado sistema lingüístico que ela conhece ou não (no caso, a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa) e que parece estar determinando a sua representação escrita. Braggio (1999, p.169), ao discutir a representação escrita feita por crianças indígenas no processo de aquisição, em que concorrem elementos advindos de sistemas lingüísticos distintos, comenta acerca dos grafismos produzidos:

...estabelece-se uma teia de relações semânticas, em que cada tipo (forma de grafismo) possui

elementos que existem numa relação de oposição e de semelhança dentro de um dado grafismo e entre os inúmeros outros tipos, i.e., com traços que, ao contraporem um dado conjunto a outro, simbolizam coisas diferentes.

Essas poucas cenas aqui descritas revelam que as crianças fazem uso de diferentes estratégias no seu esforço de escrever. De um gesto quase imitativo, R passa para uma situação de nítida reflexão sobre o funcionamento gráfico da língua, indicando, por exemplo, já um certo trabalho com os aspectos fonológicos da linguagem, como pôde ser visto no caso da escrita do nome da mãe, em que houve questionamentos acerca do uso de determinadas letras. Pode-se dizer que de uma atividade com função inicialmente lúdica, a escrita vai assumindo, cada vez mais, as funções que socialmente lhe foram dispensadas. Ao final de seu ensaio sobre o *desenvolvimento da escrita na criança* (1988 [1929]), no qual aborda as tentativas de escrita de diferentes crianças em situação de laboratório, Luria afirma que:

...no topo das formas primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói, agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma. (Op.cit., p.189)

O próprio processamento da escrita impõe-lhe essa transformação. De acordo com Vygotsky (1998a [1934], p.124):

A escrita (...) exige uma ação analítica deliberada por parte da criança. Na fala, a criança mal tem consciência dos sons que emite e está bastante inconsciente das operações mentais que executa. Na escrita, ela tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que devem ser estudados e memorizados antes.

Esse *estudo* e essa *memorização* de que fala Vygotsky referem-se muito mais ao contato da criança com materiais escritos em situações de brinquedo do que a uma sistematização rigorosa do ensino da linguagem escrita, como pode ser percebido no trecho seguinte, em que o referido autor aborda a questão do método de ensinar a ler e a escrever:

...o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e a escrever mas, sim, descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala. Da mesma forma que as crianças aprendem a falar, elas podem muito bem aprender a ler e a escrever. Métodos naturais de ensino da leitura e da escrita implicam operações apropriadas sobre o meio ambiente das crianças. Elas devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo. (VYGOTSKY, 1998b [1935], p.156)

R brinca com a linguagem escrita, não só com as letras (que representam, de certa forma, o nível mais básico dessa modalidade), mas também com palavras (R-17) e com frases (R-

18), aparentemente dispersas.

Em R-17, uma aparente lista de palavras, há a intenção de R de exibir, em situação de brinquedo, o conhecimento que tem acerca da escrita, a partir do registro de palavras de diferentes extensões (no caso, especialmente, palavras longas⁵²). E pode fazê-lo já em sua versão alfabética e ortográfica, apesar de algumas incorreções. Ao mesmo tempo, R parece estar experimentando diferentes possibilidades fonológicas, a partir da organização de parte das palavras tendo como princípio algum critério fonológico. Além da enumeração, à esquerda, privilegiar palavras longas, tem-se alguns momentos de uma certa seqüência, como em “*orangotango, ornitorinco*” e “*orquídea*” iniciando com a letra *o* e “*amitorio*” e “*iscritorio*” terminando em *-rio*, além das palavras terminadas em *-ista*. É possível afirmar aqui que R está buscando o efeito sonoro provocado pela rima? Mayrink-Sabinson, na análise dos textos produzidos por LM, chama a atenção para a recorrência a rimas em alguns momentos que, segundo a autora, pode ser uma tentativa de causar humor.

Ao final, há uma espécie de organização das palavras de acordo com o campo semântico referente a um ambiente de consulta médica. Esse agrupamento final (*sala de estar, orrtodontista, otorrinolaringlogista*) talvez possa ser visto como um rudimento de gênero, se lembrarmos dos enunciados afixados nos ambientes de consultório, esporadicamente freqüentados por R. As palavras mais curtas (*Rafael, carro*) e as escritas “incompreensíveis” (“*esimn*”, “*éu*” e “*míssi*”), registradas ao lado das palavras “longas”, parecem reforçar a idéia da experimentação que pode estar se dando em outros planos, difíceis de serem detectados. Talvez o “*éu*” seja uma espécie de eco de *Rafael* (mais uma tentativa de rima?). No caso de “*míssi*”, pode-se tratar do registro escrito do modo como é costume, na casa, de chamar os gatos.

O caráter de experimentação, novamente em situação de brinquedo, parece marcar também os enunciados de R-18, agora no nível da frase. R resgata enunciados de diferentes esferas da experiência humana e organiza-os a partir de uma certa demarcação por meio de campos semânticos: o discurso religioso separado de uma espécie de informação sobre a localização da lanchonete. Interessante observar que a frase “*As flores são bonitas*” também encontra-se separada daquelas de cunho religioso, mas não por um efeito de enquadramento como ocorre com as demais e sim por um espaço maior. Parece sugerir que, embora não se refira a algo do discurso

⁵² A idéia de tamanho aqui é totalmente diferente daquela levantada por Teberosky e Ferreiro (1991), quando afirmam que há uma “...tendência da criança a tratar de refletir na escrita algumas das características do objeto.” (Op.cit., p.184)

explicitamente religioso, também não se opõe a ele. O trecho mais à direita parece ultrapassar os limites da simples reprodução de enunciados, dirigindo-se para o que se pode chamar de “texto”, constituído por duas frases, separadas por um semi-risco, mas que, semanticamente, remetem-se uma a outra. R produz uma espécie de triangulação entre os elementos *Jesus*, *coração* e *crianças*, alternando-os nas posições do sujeito e do predicativo do sujeito. Talvez para ela, ainda não acostumada a tanta produção escrita (estava com 5 anos, 7 meses e 24 dias), o resultado desse esforço tenha sido, de fato, um texto, como parece indicar a inclusão da palavra *fim*, abaixo da última palavra.

R-19 é outro exemplo de como R brinca com a escrita. Apesar do preenchimento da extensão toda do papel dar-se pela mistura de desenhos com a escrita de palavras e frases, há uma certa organização alcançada a partir dos diferentes enquadramentos que R faz dos diferentes segmentos que compõem a sua produção, tanto dos desenhos como dos elementos lingüísticos. Parece haver sempre uma preocupação de distinguir diferentes campos por meio de linhas.

Diferentemente do que ocorre em R-17 e R-18, cujos destinatários não são explícitos, R-19 representa não só o resultado de uma brincadeira, mas também uma produção feita para alguém; ou seja, há nele, de alguma forma, a preocupação para com o ato interlocutivo e, mais especificamente, para com um destinatário previamente explicitado: no caso, a irmã, quatro anos mais velha.

Por se tratar de uma escrita ainda muito inicial, a preocupação com o destinatário é perceptível em poucos indícios, claramente associados a uma espécie de pressuposição de R sobre o que a irmã avaliaria da melhor forma desejada. É o que parece justificar a expressão *Jesus te adora* e o uso recorrente de palavras de cunho religioso, refletindo os dizeres que circulam nos ambientes freqüentados pelas duas. Observe-se que a irmã parece corresponder à expectativa de R com relação à aceitação da expressão, complementando-a com *amou*, escrito entre as letras das expressões *adora* e *continua amando*. As palavras, todas devidamente enquadradas – *Raquel*, *Selner*, *Jesus*, *coração*, *ordem* e *Deus* –, podem servir para R mostrar para a irmã o quanto já sabe escrever, ação constantemente elogiada no ambiente familiar; prática que não poderia ser, segundo R, desprezada pela irmã. Foi a preocupação com ela – sua companheira nas situações de brinquedo (nas quais se inclui o escrever) –, e com um dado contexto que, muito provavelmente, orientaram R na escolha das palavras e na sua disposição gráfica.

Nesse sentido, as situações de brinquedo até aqui apresentadas podem ser vistas como

momentos de aprendizagem, em que a criança se insere, das mais variadas formas, em múltiplas práticas sociais de uso da linguagem (no presente caso). A escrita, de mero objeto de brinquedo, passa a mecanismo de interação, assumindo sua função discursiva, embora ainda de modo muito incipiente. Apesar do caráter lúdico desses momentos iniciais com a escrita, já é possível enxergar neles indícios de certos modos de organização do heterogêneo que acabam por se repetir, mais tarde, quando da inscrição nos diferentes gêneros. As disposições gráficas e os enquadramentos, presentes desde o início da relação de R com a escrita, mantêm-se ao longo de sua trajetória de inscrição, sofisticando-se à medida que aumenta o seu domínio da modalidade escrita. Transmutam-se, adquirindo novas formas de manifestação.

. A Disposição dos Elementos no Papel:

Embora eu já tenha feito referência a uma certa disposição dos elementos no papel, passo a olhá-la agora a partir do processo de inscrição de R em diferentes gêneros discursivos, entendendo-a como um dos primeiros recursos por ela usados para organizar a heterogeneidade de seu discurso. Essa disposição apresenta diferentes motivações, advindas ora do nível fonológico, ora do nível semântico, ou, ainda, pode relacionar-se ao momento em que R se encontra na tentativa de inscrever-se em um dado gênero. É um recurso que ocorre em diferentes gêneros e que aparece em diferentes momentos da trajetória de inscrição. Há uma incidência maior nos gêneros epistolares, de produção doméstica, talvez por terem sido os primeiros gêneros nos quais R circulou no início de sua trajetória e para os quais estendeu o uso de recursos já presentes nos momentos bem iniciais. Apesar disso, há ocorrências em outros gêneros e em diferentes momentos da trajetória de inscrição. Em casa, são mais utilizados **enquadramentos e disposições gráficas** de certos fragmentos, enquanto que, na escola, há o uso mais intenso da disposição gráfica de palavras e letras.

Em R-01, R, em meio a uma multiplicidade de enunciados e de desenhos produzidos pela irmã e pela empregada, registra o seu pedido (“*A Raquel qué suco*”) dirigido à mãe. Note-se que há enquadramento que o separa do restante dos enunciados e desenhos da folha numa clara tentativa de determinar o próprio dizer. Esse enquadramento parece ter sofrido um reajuste, considerando que a letra *l* de *Raquel* ultrapassou os limites previamente estabelecidos. É provável que R tenha primeiramente feito o enquadramento e depois nele registrado o bilhete.

Em R-20, o enquadramento parcial serve para separar duas produções distintas: um bilhete (“*Mamãe eu estou com saudade de você*”) e um convite (“*Convidarei voçe para o meu aniversario mamãe*”) **corre em mpos por meio de linhas, como tambntos que R faz dos palavras e frases, he. parece ter sofrido um reajuste, conside.** O nome “*Raquel*”, bem ao centro, pode, à primeira vista, sugerir que houve a intenção de assinar o bilhete, o que no caso de R-01 não ocorreu, até porque o nome aparecia no corpo do texto. Ao mesmo tempo, parece encabeçar o convite, dando a impressão de que se trata da pessoa a quem se dirige o texto. A escrita da palavra “*mamãe*”, mais embaixo, reforça essa impressão, sugerindo que seja essa que esteja fazendo o convite. Contudo, em um outro convite (R-21), produzido no mesmo dia (aos 4 anos e 10 meses), situação idêntica se repete, ocorrendo, no entanto, uma inversão na localização da palavra “*mamãe*”, que, nesse caso, aparece em cima, na posição normalmente prevista para o destinatário. O nome “*Raquel*”, como em R-20, aparece contornado o que leva a crer que se trata de uma tentativa de R de se firmar como autora do convite, em ambos os casos. Ao mesmo tempo, a presença marcada do autor e do destinatário do convite e também do bilhete (veja-se que a palavra “*mamãe*” aparece encabeçando o texto do bilhete em R-20 e sublinhada nos dois casos) possibilita que haja um certo distanciamento da situação de produção sem que ocorra a perda do sentido.

Pode-se pensar também que a própria disposição gráfica dos elementos constituintes de um bilhete e de um convite (remetente e destinatário) esteja em construção e que R tenta, através dos enquadramentos, dar-lhes uma certa visibilidade. Também a questão da linearidade na escrita encontra-se em construção, nitidamente perceptível em R-01, em que não há nenhuma atenção a esse aspecto da escrita. No entanto, a produção desse recado serviu, naquele momento, para (im)pressionar sua interlocutora a ponto de movê-la para o atendimento do seu desejo. O gesto parece refletir, de alguma forma, as impressões que R tinha, na ocasião (4 anos e 8 meses), sobre a escrita, vindas de um ambiente em que essa modalidade é amplamente usada.

Em R-22, os enquadramentos parecem servir para organizar os diferentes tópicos que R aborda ao longo de sua carta. Tal situação, não ocorrida nos bilhetes dada a exigüidade da mensagem constante nesse gênero, parece indicar um modo muito particular de percepção de R quanto à composição do gênero carta. Especialmente no caso desse exemplar, com cuja interlocutora havia a interação somente por escrito, a variedade de tópicos parece provocar em R a necessidade de uma apresentação distinta de cada um deles até para lhes dar mais visibilidade. É interessante observar, ainda, que os enquadramentos não só organizam os diferentes tópicos, mas também a apresentação desses tópicos em gênero distinto, no caso, bilhetes. Servem, ainda, para

demarcar a intercalação (no retângulo, mais à direita) e o fechamento do texto (bem embaixo). Também em R-09 tem-se uma série de enquadramentos que demarcam as intercalações distribuídas em diferentes locais do texto. Há uma clara organização das diferentes informações que compõem a tessitura textual, incidindo a ação de R no nível da estruturação do próprio texto.

Ainda em R-22, observa-se a preocupação de R com a leitura que será feita de seu texto e, em função disso, com a busca de controle sobre as dispersões possíveis. Um exemplo disso é quando faz o uso de setas indicativas, ligando as referências aos seus respectivos referentes. No lado direito, quase ao centro da folha, há um quadro, no qual R informa a sua leitora que acabou de receber um esclarecimento da irmã (referência aqui a uma situação do contexto físico de produção) sobre um determinado desenho que havia feito no início da carta, cujo nome não sabia. A autora parece reconhecer isso como algo bem imediato, tanto é que inicia com um “há”⁵³, típico das retificações que se fazem em conversas, e faz uso dos parênteses, provavelmente separando esse conteúdo do restante (além da própria emolduração). No entanto, com receio de que sua interlocutora não entenda a que o anafórico “*daquilo*” estaria se referindo, R desenha uma longa seta ligando o pronome a seu referente.

Na maioria das ocorrências de setas indicativas, elas servem para relacionar um dado desenho ao seu respectivo valor, como em R-23 em que os desenhos são nomeados, evitando, dessa forma, a dispersão que poderiam gerar. Por vezes, o uso das setas seria dispensável, dado o próprio contexto linguístico no qual os desenhos ou as informações estão plenamente inseridos, como ocorre em R-24. A expressão “*Esta rosa...*” e “*Veja pelas assinaturas:*” (em mais um enquadramento) não parece ser suficiente para que R se sinta confortável quanto aos elementos aos quais está se referindo, o que a faz colocar uma seta indicativa entre referente e referido.

Em R-25, uma descrição produzida em ambiente escolar aos 7 anos, tem-se novamente o uso de uma seta indicativa, cujo objetivo, nesse caso, segundo me informou R, era o de ligar o texto anterior ao acróstico formado com a palavra *pai*, ao texto que lhe é posterior. A configuração do acróstico promove uma espécie de “quebra” na disposição gráfica da descrição (o que poderia gerar dispersão), geralmente prevista como algo distribuído em muitas linhas seguidamente preenchidas e que parece incomodar R, daí o uso da seta para orientar a leitura.

Em R-26, um cartão de Natal produzido aos 7 anos durante as aulas de inglês, além das

⁵³ Na verdade, a forma mais adequada de grafar seria “Ah!”

setas indicativas, há a mudança de cores que R faz de acordo com os seus diferentes interlocutores. É interessante observar que também o teor dos textos se altera e que, mais uma vez, tem-se o uso de linhas separando-os. Há, nesse caso, diferentes recursos gráficos controlando tanto a heterogeneidade dos sentidos como dos interlocutores.

Aspectos gráficos estão particularmente presentes no gênero **lista**, cuja apresentação geralmente se dá pelo destaque aos itens que a compõem. As formas como esse destaque é feito nas produções de R vão desde um enquadramento de cada item, até a utilização de travessões ou bolinhas. Há casos em que a simples troca de linha garante o destaque; outros em que R faz uso apenas de vírgulas e do conetivo *e*. A variedade de formas apenas reflete a variedade que caracteriza esse aspecto do gênero lista, amplamente usado na escola, sempre tão propensa a solicitar enumerações. Trata-se, de fato, de um gênero de uso muito amplo e, não raras vezes, localizado no interior de outros gêneros, como acontece em um longo texto intitulado **Fadas, Fadas e Fadas**, apresentado no formato livro, que se assemelha a um “tratado” sobre tais personagens, em que as listas são recorrentes (“*lista de amigos*”, por exemplo).

Em R-09, além do uso de bolinhas para destacar os itens, percebe-se uma certa organização por meio de campos semânticos (como já referido mais acima, no caso de R-18). R inicia listando atividades de lazer, depois aborda a questão da alimentação e da higiene pessoal, voltando para atividades as quais aprecia e encerrando com aquilo que faz antes de ir para a escola. Apesar disso, há alguns itens que parecem deslocados (como *pescar* e *Regar as plantas*) cuja dispersão, de uma certa forma se dissipa no comentário abaixo: “*Tudo isso devo fazer, pelo menos, quase todos os dias.*” Também em R-10, há enquadramentos separando as atividades propostas, já que elas aparecem todas na mesma folha.

Em momentos mais tardios do processo de aquisição da escrita, R faz uso de diferentes disposições gráficas de palavras ou de letras para reforçar algum sentido pretendido, tanto nas produções domésticas como nas escolares. Em geral, têm sua motivação no nível fonológico. Em R-27, um relato de um passeio feito pela turma, ocorre a repetição da palavra “*pocotoc*”, que dá a idéia do quanto durou o passeio da personagem. Além da duração, sugerida pela repetição da palavra, a gradativa diminuição do tamanho das letras propõe a noção de deslocamento da personagem, que vai, aos poucos, se distanciando. A disposição gráfica da palavra não só complementa o texto, mas suscita o acréscimo de comentários explicativos, ou seja, é geradora de texto verbal: “*...E sabe por que tantos ‘pocotoc?’ É por causa que Roberto andou muuuuuuuuuito*

longe.” A própria repetição da letra *u* de *muito* reforça a idéia da distância percorrida pela personagem. Tem-se, na verdade, o uso da disposição gráfica dos elementos como uma recorrência a aspectos relacionados ao nível fonológico. A repetição de letras ou a sua crescente diminuição pode ser vista como uma estratégia de R para reproduzir por escrito, uma manifestação que, de fato, se dá no plano oral, compreendido por ela, possivelmente, como muito mais significativo; daí o seu esforço por reproduzi-lo.

Em outro texto, cujo tema envolvia situações de assombração, R reproduz pela repetição da letra *a*, repetida várias vezes, também com a gradativa diminuição de tamanho, a extensão do grito dado pelas narradoras do texto (que foi produzido em dupla), complementando a seguinte frase: “*Nós duas entramos nessa casa e encontramos um morcego e berramos bem assim ó:*” Também no uso da expressão “*Tutatôôôô...*” (uma onomatopéia que reproduz a repetição constante da expressão *por favor*), em R-28 - um bilhete -, a escrita, como aparece, pretende produzir o modo como R e a irmã tentavam, oralmente, convencer a mãe a fazer algo que desejavam. Em R-29, há uma escrita feita por linhas pontilhadas, sugerindo a idéia de um sussurro. A preocupação de R para com a leitura que sua interlocutora faria desse fragmento se manifesta na frase que se segue: “*Entendeu isso aí do lado?*”. Tem-se, em boa parte desses casos, um criativo esforço de transformar a oralidade em caracteres gráficos. Tais ocorrências, a nosso ver, reforçam a idéia da heterogeneidade da escrita tal como proposta por Corrêa (2001).

O uso desse tipo de recurso ocorre principalmente a partir da 2ª série e no início da 3ª, período em que R teve como professoras pessoas muito envolvidas com leitura e que promoviam, com relativa intensidade, a produção de textos (foi a fase em que R mais produziu textos, tanto ficcionais como recontos, relatos e descrições). Tal ênfase fazia parte da política da escola, mais preocupada com os processos do que com os resultados. No final da 3ª e na 4ª série (já em outra escola) o uso vai rareando, já que há um aumento de textos do tipo mais “acadêmico” (trabalhos de pesquisa, por exemplo), em que tal manifestação não encontra muito espaço. Nas produções domésticas, contudo, continua ocorrendo.

. Desenhos:

Os desenhos, presentes ao longo da trajetória de inscrição, parecem cumprir diferentes funções na produção escrita de R; todas, de alguma forma, objetivando a compreensão do leitor.

Participam, portanto, das atividades de formulação textual, assumindo espaços distintos no todo do texto. R confere-lhes valores distintos em seus textos, que acabam por interferir na veiculação de seu intuito discursivo. Nesse sentido, é interessante verificar quais são esses valores e como ocorrem nos diferentes gêneros.

A mistura de texto verbal e desenho ocorre especialmente nas produções domésticas, principalmente no caso dos textos apresentados sob o suporte livro, em que se misturam listas e descrições e nos bilhetes e cartas. Há uns poucos casos de listas (R-09) e de receitas em que isso também ocorre⁵⁴. R parece valer-se desse recurso principalmente depois dos 6 anos. Antes disso, o desenho é meramente uma ilustração. Um exemplo disso encontra-se na página 04 do seu “livro”, produzido por R por volta dos 7 a 8 anos, intitulado **Fadas, fadas e fadas** (R-30). É também o caso de todos os desenhos presentes em outro “livro” - **Uma aventura muito maluquinha**. Nesse último caso não se tem aquilo que eu denominei mais acima como “tratado”, mas a produção de uma narrativa ficcional. Nesse caso, a ocorrência dos desenhos assemelha-se ao uso que deles é feito na produção dos livros de literatura infantil, aos quais R tinha acesso.

Por vezes os desenhos substituem o texto verbal, como pode ser percebido na página 07 de R-31, no desenho da pauta em R-22 e na expressão de tristeza em R-03. Nesse último caso, os desenhos parecem funcionar como uma espécie de garantia quanto ao sentido que R pretende veicular, muito mais explícito e significativo do que se o tivesse veiculado verbalmente. No caso das varinhas (R-31), por exemplo, a descrição lingüística de cada uma não traria os mesmos resultados. De alguma forma, a heterogeneidade de sentidos que o texto verbal poderia suscitar é controlada pela representação visual. Ainda no caso dos “tipos de varinha”, observe-se que R preocupa-se em informar, agora verbalmente, o porquê de uma delas estar circulada, indicando com isso, que também o heterogêneo do desenho está sob o seu controle. Em R-03, R se reproduziu com olhos fechados, com lágrimas correndo pela face, com o contorno da boca indicando tristeza, o que poderia facilmente ser condensado pela palavra *triste*. A força de expressão do desenho, naquela idade (6 anos e 7 meses, aproximadamente) e naquele contexto (a ausência da mãe por duas semanas), pareceu-lhe, provavelmente, ser mais forte do que o registro escrito (no caso, a palavra *triste*) que, contudo, aparece para reforçar a reprodução figurativa de seu rosto. É o que pode ser percebido no balão, saindo da boca de R, em que se lê uma quase interminável onomatopéia: “*Búaaaaaaaaa...*”.

⁵⁴ Não estou considerando aqui os passatempos e as histórias em quadrinhos em que a ocorrência simultânea de texto verbal e desenho é inerente ao próprio estilo desses gêneros.

Em R-29 tem-se uma situação muito próxima daquela das varinhas, em R-31, em que R faz uma espécie de lista das pessoas que ama, apresentando-as dentro de corações. A própria disposição gráfica dos elementos citados parece atender a um critério de proximidade: os primeiros que aparecem são as pessoas que estão próximas; ao meio há aqueles elementos com os quais costuma brincar e mais ao lado direito, há os elementos relacionados com a escola. Interessante o que acontece com a apresentação do nome da irmã, feita de forma muito reduzida, e que, por isso mesmo, suscita uma explicação: “*mixuruca!*”.

Muito próximos a essa situação, há alguns casos em que R promove um interessante jogo entre texto verbal e desenho, em que este último não só substitui aquele, mas também provoca comentários posteriores; ou seja, é gerador de texto verbal, como pode ser visto na página de outro “livro”, que tratava de bruxas (página 09 do livro **Bruxas**) (R-32).

O texto ao lado daquilo que seria uma tentativa de reprodução de uma página de lista telefônica (a expressão *desenho*, nesse caso, não é suficientemente adequada. Mantenho-a, contudo, por melhor caracterizar a noção de que não se trata de texto verbal), incide sobre a ausência de texto verbal no quadro maior, em que deveriam aparecer os nomes e os números dos telefones das bruxas. A ausência é justificada logo em seguida: “...*porque bruxa não existe!*” Observe-se a atividade metaenunciativa de R ao referir-se às linhas em branco, colocando-as entre aspas. É nítido o seu esforço por controlar a dispersão que tal apresentação poderia suscitar em seu leitor.

Há, em alguns casos, uma certa insistência de R em nomear os seus desenhos. Isso ocorre em diferentes gêneros, como histórias (página 11 do livro **Fadas, fadas e fadas**, R-33) e notícias (R-14) mas especialmente em bilhetes (R-23 e R-28) e cartas (R-24 e R-22). Parece que R não quer deixar dúvidas a seu interlocutor sobre o significado dos desenhos que compõem o texto. Em R-28, isso é perceptível com a identificação explicitada do significado do desenho bem acima da folha — “*simbolo do tutatô*” —, referindo-se a duas mãos postas em forma de prece. Note-se, mais uma vez, o recurso ao enquadramento, separando os diferentes fragmentos que compõem o seu texto e o uso da seta indicativa ligando o desenho ao seu significado.

No caso dos bilhetes e das cartas, o uso do desenho parece preencher alguns elementos próprios aos gêneros, não apresentados por escrito. É o caso de R-23, em que R se apresenta por uma espécie de auto-retrato (com a marcação do *eu*, para evitar dúvidas...) e representa o destinatário (a mãe) já na postura que corresponde à intenção da mensagem (nesse caso, a marcação é feita pelo pronome *você*). A figura da irmã (com nomeação explícita do desenho), desenhada em

tamanho bem menor e com o traço da boca para baixo, indicando indignação, complementa a intenção buscada. A identificação do remetente e do destinatário não explicitados, pode ser feita somente a partir do conhecimento do contexto da produção e dos sujeitos nele envolvidos (por exclusão, como em R-34, se se sabe que se trata de somente duas irmãs e tendo o nome de uma delas aparecido no texto). Nos casos em que não ocorre a identificação por escrito da autora, há a entrega em mãos, do bilhete ao seu destinatário. Nesse sentido, é possível afirmar que R “resolveu” o problema da não-imediação da escrita, ora usando mecanismos próprios da escrita, ora substituindo-os por gestos cujo significado lhe é equivalente.

O uso dos pronomes *eu* e *você* em substituição ao nome do remetente e do destinatário indica uma certa preocupação de R para com o reconhecimento das personagens retratadas. Contudo, a aparente dispersão, tanto do desenho como dos pronomes, fica plenamente resolvida pelo caráter interlocutivo do gênero, uma vez que o texto se dirige a alguém que conhece esse contexto e esses sujeitos. Vale questionar, então, até que medida o uso desses pronomes pessoais reflete o seu reconhecimento da implicação com a situação imediata? Ou então, em situação quase oposta, a sua escrita não indica um certo reconhecimento de uma certa função explicativa dessa modalidade, compensando a dubiedade que o desenho poderia suscitar? Mais uma vez mostra-se a heterogeneidade que marca a escrita de R, naquele momento, revelando, com isso, os modos como ela lida com a representação da fala pela escrita. Corrêa (2001, p.153) assim se posiciona:

Em termos lingüísticos, defino a circulação do escrevente pelos dois primeiros eixos (o da gênese da escrita e o do código institucionalizado), a partir de marcas lingüísticas presentes nas várias dimensões da linguagem: marcas prosódicas e/ou lexicais (incluindo marcas gráficas), marcas sintáticas, marcas organizacionais do texto e marcas dos recursos argumentativos utilizados.

Vale ressaltar que no caso das cartas, em que não há a implicação com um contexto imediato, não há esse tipo de ocorrência. Em todos os casos o destinatário aparece nitidamente marcado no início do texto: “*tia Sandra*”, “*Rafa*”, “*Raquel Salek*”, etc. À exceção de uma carta dirigida à mãe (que facilmente identificaria a autora), todas as demais produções desse gênero apresentam o registro do remetente, seja através da assinatura, seja através de expressões como “*De Raquel para Rafael*”, escritas tanto ao final do texto como no verso da folha, simulando, talvez, um envelope. Interessante observar que em algumas produções há a preocupação em escrever a palavra *assinado* (especialmente nas primeiras). Pode ser um indício de incorporação de marcas percebidas em textos de outros, aos quais teve acesso.

Nos primeiros quadrinhos produzidos em casa, o caráter descritivo mencionado mais

acima, igualmente se sobrepõe ao caráter narrativo, visualizado a partir do jogo que R estabelece entre desenho e texto verbal; em geral, de complementariedade do primeiro em relação ao segundo, como em R-35, uma história em quadrinhos escrita em casa, provavelmente por volta dos 7 anos.

Nas produções escolares (em número muito pequeno) (R-36), isso não acontece, embora sejam concomitantes às produções domésticas. O diferencial, nesse caso, está no fato de que o tema dos quadrinhos foi previamente estabelecido, além do número de quadros e, por vezes, do próprio desenho. A narrativa ocorre, e a identificação das personagens e do contexto torna-se possível a partir do desenho e não mais, lingüisticamente, como na produção doméstica. O fato de haver um leitor explícito para os textos escolares pode estar gerando a distinção com os textos domésticos, em que o leitor é presumido e para quem, portanto, as personagens precisam ser previamente apresentadas. Qual é o intuito discursivo de R nos textos domésticos, em que não há narrativa, só descrição? Nas produções domésticas, mais tardias, o caráter narrativo toma o lugar do descritivo, talvez por influência de um repertório agora muito maior de leituras desse tipo de gênero.

Em R-37 tem-se a produção de um poema cujos versos parecem emanar do ícone que aparece no início da linha. O que levou R a escrevê-lo, segundo me informou, foram os diferentes ícones que ia selecionando no computador e a partir deles, ia produzindo os versos. Não houve a preocupação com a rima, mas com a relação entre desenho e texto. Parece, na verdade, tratar-se de uma espécie de “acróstico” com ícone ou de um texto em que se misturam diferentes bases semióticas que, contudo, se complementam.

O poema cumpre o seu intuito discursivo que é o de demonstrar carinho a uma professora que lhe era muito querida e com quem mantinha correspondência por meio eletrônico⁵⁵. Como seria o texto se fosse dirigido a uma professora cuja relação fosse de distanciamento? Haveria esse jogo entre palavras e ícones? De acordo com Bakhtin (2000 [1952, 1953], p.325): “As diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso.” Eu acrescentaria: determinam as possibilidades de atualização de um mesmo gênero.

⁵⁵ Infelizmente não tive a oportunidade de reter o texto digitado. O texto que aqui aparece foi escrito no “Livro de Poesias” que R começou a produzir na 4ª série. O seu propósito era fazer uma coletânea dos seus poemas. O texto digitado permitiria verificar, por exemplo, como R registrou a palavra “forma” do título e as palavras em que aparecem ícones no lugar de letras. Isso daria pistas, por exemplo, do modo como o tipo de letra pode gerar novos sentidos.

Nas atividades escolares, o desenho, em geral, aparece apenas para ilustrar um dado assunto ou uma dada produção escrita. No entanto, há alguns eventos que podem indicar uma reincidência de R no uso do recurso de misturar texto verbal e desenho, embora de um modo um tanto distinto daquele empregado nas produções domésticas, como pode ser percebido em um dos poucos acrósticos por ela produzidos. Em R-38, R deveria escrever um verso iniciando com cada letra do alfabeto. Ao final de cada verso, R faz um pequeno desenho a ele relativo, inversamente àquilo que ocorre em R-37. Apesar de uma certa desconexão entre os versos, a leitura do texto todo permite que se deduza tratar-se de uma relação (seria um acróstico ou uma lista com uma estrutura pré-fixada?) de coisas que R gosta de fazer, o que, de alguma forma, serve para organizar a aparente dispersão.

Em síntese, o desenho participa da formulação textual, servindo para ilustrar o dito, para substituí-lo, para complementá-lo, para dar destaque a algum ponto ou para suscitar novos ditos. De alguma forma R usa o desenho para dar completeza ao seu texto e isto, talvez, esteja pautado em sua preocupação para com a compreensão que o seu leitor terá de sua escrita.

O uso desses recursos, tanto os desenhos como os recursos gráficos, um tanto incomuns à linguagem escrita, parece representar um momento de experimentação, de busca de diferentes possibilidades. Suas ocorrências, no entanto, vão rareando à medida que R vai aumentando o seu domínio da linguagem escrita. Aparecem, em momentos mais tardios, na produção doméstica (por exemplo, no “livro” **Minha vida na escola**), mas não se repetem na produção escolar, a não ser para ilustrar algum texto, no caso dos desenhos.⁵⁶ Por que isso acontece?

Uma resposta possível talvez esteja na preocupação crescente da escola com um texto cada vez mais reflexivo ou, eu diria, mais acadêmico; “higienizado”, portanto, de todo e qualquer recurso que não seja próprio do sistema de escrita. O uso intensivo, na escola onde freqüentou a 3ª e a 4ª série, de livros didáticos em quase todas as disciplinas, certamente favoreceu essa “higiene”. Embora haja uma multiplicidade de ilustrações nos livros, os espaços dados ao aluno são para que ele se manifeste essencialmente por escrito. Não se poderia, nisso, estar decretando o apagamento ou, talvez melhor dizendo, o abafamento de um estilo em emergência? Poersch (1992, p.122/3) comenta acerca da influência da escolaridade na aquisição de uma linguagem mais trabalhada:

Escolaridade é uma variável que exerce sua influência para a aquisição de uma linguagem mais

⁵⁶ Em 5.1.2 há a referência ao uso de desenhos na 4ª série, mas com funções distintas das aqui apresentadas.

trabalhada com o objetivo de ordenar o pensamento, de expressá-lo com mais precisão e, como tal, de utilizar todos os recursos da língua, principalmente construções mais complexas não exigidas por uma linguagem oral.

Esses *recursos* que o autor menciona, certamente referem-se àqueles pertencentes ao domínio da linguagem escrita e que estão previstos nas gramáticas, o que não é o caso dos recursos vistos até aqui, que R emprega em seus textos, especialmente nas histórias. Contudo, não há porque não enxergar neles uma certa complexidade, representada, principalmente, pelas relações de sentido que se constroem entre as palavras, sua disposição gráfica e os ícones ou desenhos que, somados, sustentam o intuito discursivo de R. Não são recursos comuns ao sistema de escrita, mas também não o são, em sua totalidade, da linguagem oral. A que esfera de uso pertencem, então? Talvez se possa falar de uma esfera intermediária, como intermediário é o próprio processo de aquisição da linguagem escrita. Na verdade, deve-se buscar nessa escrita, a sua *heterogeneidade constitutiva*, como proposto por Corrêa (2001). O referido autor afirma que essa heterogeneidade pode ser constatada nas várias dimensões da linguagem e indica dois de seus “...modos de manifestação: (A) na relação da escrita com a dimensão gráfica do texto; e (B) na relação da escrita com a dimensão gramatical (morfofossintática e semântica).” (Op.cit., p.154)

Assim como ocorre na aprendizagem da fala, não basta à criança apenas saber o som das palavras, mas também um certo modo de emití-las — um ritmo, na aprendizagem da escrita não basta aprender as letras e suas junções, mas também um certo modo de escrevê-las — o ritmo da escrita. São coisas de natureza diferente, como nos informa Chacon (1998, p.68/9):

Estamos, (...). falando de coisas de natureza diferente quando se trata de ritmo da oralidade e de ritmo da escrita. A dimensão temporal, presente simultaneamente no ponto de partida e no ponto de chegada da expressão oral, está presente apenas no ponto de partida da expressão escrita. No ponto de chegada, ela só poderá ser recuperada em outro momento e a partir da topografização do aspecto temporal de palavras e frases impressas no papel sob forma de signos gráficos. A recuperação do tempo da produção gráfica se dá, portanto, através do espaço, a dimensão da escrita na qual se fixa a linguagem verbal.

Portanto, parece mais salutar olhar para as produções infantis como resultantes de um esforço da criança em fixar na dimensão da escrita a sua linguagem verbal, não como uma busca das incongruências, mas como um expectador que contempla os diferentes gestos de um sujeito na tentativa de manifestar-se por escrito. Marin (in CHARTIER, 2001), em um texto em que estabelece uma comparação entre a leitura da página escrita e a leitura de um quadro, comenta:

...isso significa não somente que ela [a comparação] pode ser válida aqui ou lá, mas que, além disso, ensina algo sobre esse objeto de visão que é o quadro e, ademais, por um efeito de compensação, ensina algo sobre o que seja a leitura de uma página ou de um livro, permitindo

levar em conta, particularmente, o que na página escrita ou impressa ultrapassa a própria leitura através de elementos e de efeitos de visualização, ou de iconização que, por serem ‘marginais’, não são, de modo algum, inocentes. (Op.cit., p.117)

Certamente não são inocentes, até porque assumem adequadamente o intuito discursivo de R, que, com o uso desses elementos, parece tentar superar uma certa carência de sinais gráficos, que possam veicular a contento todos os sentidos por ela pretendidos e, assim, provocar no leitor, os efeitos esperados. Vale indagar ainda sobre a possibilidade de *mixagem* (cf. SIGNORINI, 2001, p.15) que cada gênero oferece. Parece possível afirmar que há gêneros cuja estrutura, estilo e temática possibilitam o uso de diferentes linguagens, e outros em que esse uso lhe é inerente (como é o caso dos quadrinhos e das charges, por exemplo). Como as crianças percebem essas possibilidades? O quanto o uso de diferentes linguagens em gêneros não tão maleáveis indica uma não adequação ao estilo do gênero ou à sua estrutura composicional? Não poderia ser, também, um sinal de que a criança busca novas possibilidades de utilização de um dado gênero?

. Sinais de Pontuação:

Com o ingresso nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, por conseqüência, com o aumento das atividades de escrita, R passa, de forma cada vez mais crescente, a fazer experiências com os sinais de pontuação, explorando diferentes possibilidades de uso.

R começa a pontuar os seus textos, especialmente a partir do seu ingresso na 1ª série (aos 6 anos). Até então, são raros os sinais de pontuação, que se resumem às poucas ocorrências de ponto final e aos travessões nas enumerações (como em R-13). O uso de vírgulas, pontos de interrogação e de exclamação, reticências e travessões (como marcação da fala de alguma personagem) tem início efetivo nas produções escolares da 1ª série, e se estende às produções domésticas do mesmo período. É na 2ª série, contudo, que R parece ampliar as possibilidades de uso desses sinais, cujo emprego, até então, limitava-se a umas poucas marcações de final de frase ou de separação de itens, no caso das vírgulas. O caso de R-39 é um exemplo não só do uso limitado dos sinais de pontuação, mas de como R reavalia o seu emprego, mais de três anos depois (as marcações em azul foram feitas por R quando estava na 4ª série, simulando uma correção típica da professora, incluindo a atribuição de conceito).

A nova pontuação que R confere ao texto, mais de três anos após a sua produção, parece não só um ajuste sintático (observe-se a troca de alguns *e(s)*, repetitivos, por vírgulas), mas também

um ajuste ao seu estilo de pontuar. A primeira frase, por exemplo, que em sua primeira versão apenas recebia um ponto final, ganha ênfase com o acréscimo do ponto de exclamação. De igual modo, a última frase — “*Nadamos tanto...!*” —, ganha em duração e em intensidade com o acréscimo das reticências e do ponto de exclamação. Se olharmos para os textos produzidos depois da 2ª série (à exceção de R-01, R-03, R-06, R-13, R-16, R-17, R-18, R-19 e R-20), é possível perceber o uso diversificado dos sinais de pontuação, que parecem imprimir ao texto um ritmo mais dinâmico, mais ágil, mais divertido, eu diria, mais próximo do modo como R pressupõe que deva se dar uma interação (baseia-se, muito provavelmente, nas situações de interação feitas no plano oral).

Nesse sentido, o que acabou de ser afirmado parece chocar-se com o que fora afirmado mais acima, quando eu defini que o uso de recursos não próprios do sistema de escrita retrata uma fase intermediária de R, entre a linguagem oral e a linguagem escrita. De fato, os textos produzidos na 1ª série, desnudos não só desses recursos, mas também do uso intenso dos sinais de pontuação, estão muito mais distantes da linguagem oral do que aqueles produzidos na 2ª série, em que é justamente a aproximação com uma forma oral de expressar-se que lhes dá uma dinâmica diferenciada. Isso significa um retrocesso no processo de aquisição da escrita de R? Parece difícil responder afirmativamente a essa questão, considerando-se os usos não só possíveis como gramaticalmente previstos dos sinais de pontuação. Como entender, então, esses usos?

Uma saída talvez esteja na compreensão de que esses recursos, especialmente os sinais de pontuação, cumprem uma função que ultrapassa a mera função que lhes destina a gramática. De acordo com Chacon (1998, p.90): “..., não há relação direta entre um sinal de pontuação e um único tipo de função significativa a ele associada. Os diferentes fatos envolvidos no emprego da pontuação demonstram que sua utilização é — se se pode dizer assim — polissêmica.”

Parece que é esse caráter *polissêmico* que marca o emprego dos sinais de pontuação na produção escrita de R, depois da 2ª série. É nesse período que ela parece ter percebido que não só as palavras carregam sua expressividade, mas que ela pode ser tremendamente ampliada com o uso dos sinais de pontuação. Ainda segundo Chacon (1997, p.89), “... a pontuação indica a expressividade do sujeito escrevente”. Assim, de um uso inicial reduzido (na 1ª série) ou inexistente (aos 4 e 5 anos), quando a expressividade concentrava-se quase que exclusivamente nas palavras, garantida também pelo contexto de produção, R passa a um uso intenso e particular de diferentes sinais de pontuação, que conferem à sua escrita um ritmo que lhe é peculiar: “Ainda na e pela linguagem, o ritmo é subjetivo, também, no sentido de que ele não apenas é fruto da atividade

lingüística como dá forma a essa própria atividade, estabelecendo os modos específicos pelos quais subjetividade e sentido se relacionam com a enunciação.” (Id., 1998, p.31)

A ampliação no uso dos sinais de pontuação, não se pode ignorar, deve ser relacionada também ao próprio desempenho de R como leitora dos seus textos, o que a levou, muito provavelmente, a ter uma percepção maior do ritmo de leitura que era ditado pelo modo como pontuava seus textos. A pontuação, segundo Chacon (1998), é o recurso pelo qual o escrevente indica ao seu leitor um dado modo de ler:

Com base em Barboza [1830], pode-se dizer (...) que a pontuação deve ser vista numa interlocução e que o *meio* dessa interlocução é, em primeira instância, a escrita, uma vez que nela é que se encontram as marcas através das quais o escrevente sinalizará ao leitor as relações entre as partes das orações, bem como uma forma preferencial de leitura. Mas como essa escrita é feita com o propósito de ser lida *com voz*, a oralidade deve, pois, estar subjacente à escrita; ou seja, de algum modo a fala deve estar representada na escrita, já que a ação provocada no leitor ao receber a escrita será a de recuperar, pela leitura em voz alta, a “voz” do escrevente transcodificada em caracteres gráficos. (Op.cit., p.133)

R, em sua produção em que o domínio do sistema de escrita já é claramente perceptível, faz uso intenso da pontuação para orientar a leitura. Nesse sentido, é preciso ressaltar o papel da escola no processo de aquisição dos recursos que a escrita oferece para a veiculação de um dizer com uma dada expressividade. Em conversa recente com uma das professoras de R (da 3ª série), indaguei-a acerca do modo como era trabalhada a produção de textos com os alunos. A professora informou-me que era costume fazer muitas dramatizações antes do ato da produção escrita, com o objetivo de mostrar para as crianças que aspectos da oralidade (como a entonação, as interrupções, as trocas de turnos) são representados na escrita de um modo um tanto diverso, pelos sinais de pontuação. Além disso, eram promovidas várias discussões sobre o papel da pontuação no texto do aluno e sobre o fato de que, por vezes, a forma da palavra (o seu desenho) já pode ser portadora de sentido (como já foi visto acima). Em algumas ocasiões, poemas em que a apresentação gráfica dos versos dá uma certa idéia de movimento, **r, em N de R, o que sexpressividade. veiculaçaquisiçõtuava seus textos. mente, a ter uma percepç** foram apresentados para os alunos, em que foi observada a relação forma e conteúdo. Tudo isso, de alguma forma, já fora percebido por R um pouco antes, no final da 1ª série e durante toda a 2ª série, quando a professora era outra, mas que mantinha procedimentos pedagógicos idênticos⁵⁷.

É a partir de possíveis explicações sobre o uso da pontuação que R passou a explorar,

⁵⁷ Por tratar-se de uma escola pequena, havia a possibilidade de troca de idéias e de estratégias de ensino entre as professoras.

cada vez mais, as possibilidades que eles oferecem para uma espécie de sonorização dos textos e o uso de certos recursos gráficos (já vistos) para a veiculação de certos sentidos. O trabalho da referida professora apenas reforçou algo que, de alguma forma, R já havia percebido durante a 1ª e a 2ª série. São elementos que participam da atividade de formulação textual conferindo ao texto uma dinâmica não possível de ser obtida somente com o uso da palavra. Talvez seja mesmo essa dinâmica que R queira oferecer a seu leitor, prendendo-lhe a atenção pelo inusitado dos recursos empregados. Nos textos de LM, vistos por Mayrink-Sabinson (2000), o inusitado, como um dos recursos usados pela criança na construção de textos bem humorados, encontra-se na criação dos nomes próprios (“*estranhos*”, cf. a autora) que a criança dá aos personagens: “*Balão Botão, D. Catismunda, Borrachudo*”, entre outros.

Ocorrendo em diferentes gêneros, as **reticências**, por exemplo, parecem buscar uma relação de implicação com o ato enunciativo, à medida que pretende, em alguns momentos, remeter o leitor à continuidade de um dizer que apenas é indiciado na escrita. De acordo com Chacon (1998, p.118):

Já que preenchidos “pela imaginação do leitor” ou deixados “por sua conta”, os procedimentos de implicação feitos pelo emprego de reticências são da ordem dos “subentendidos do discurso” (Ducrot, 1977, p. 16), uma vez que tais procedimentos “não fazem aparecer dispositivos interiores à língua” (id., p. 20) mas sugerem fatos que seriam mais próprios às circunstâncias da enunciação — mais especificamente, ao preenchimento de sentidos que, provenientes da prática inter-semiótica da oralidade, seriam representados na escrita pelo jogo que a pontuação estabeleceria entre o dito (por palavras escritas) e o não-dito (mas significativo que se poderia recuperar na oralidade).

Por vezes, as reticências parecem manter em suspensão o fio discursivo: “*Agora eu vou escrever que o meu pai é... é... é... hum... já sei!*” (R-25) ou os usos em R-35, que servem para ligar um quadrinho a outro, evitando, com isso, que ocorra algum tipo de dispersão. Em R-23, as primeiras reticências parecem assumir a função que é, normalmente, delegada aos dois pontos: “*Hoje a Ester fez...*” Esse valor polissêmico das reticências parece diluir-se nas produções escolares finais da 3ª e da 4ª série (nas produções domésticas, ele se mantém), restringindo-se, nas poucas ocorrências, à sua função de continuidade do já-dito.

Por vezes R emprega **vírgulas** para delimitar certas expressões que servem para complementar algo mencionado imediatamente antes. Em um texto escrito aproximadamente aos 5 anos e 10 meses, em que o uso da pontuação ainda não se manifestara, a complementação se realiza através do uso de orações aditivas (“*E Jesus tinha uma ‘mãe e o nome da mãe era Maria*”) ou de adjuntos adverbiais (“*E Jesus morava lá no céu lá no alto*”) (Grifos meus). Em R-39, escrito no

início da 1ª série, R complementa o “*eu*”, com o registro do seu nome logo em seguida, mesmo sem a marcação das vírgulas, que só acontece em sua posterior correção. Em R-27, por exemplo, as expressões “*no passeio*”, “*de lá*” e “*só que, é claro*”, delimitadas por meio de vírgulas, indicam que R não deixa espaços para dúvidas para o seu leitor.

Em produções mais recentes, da 4ª série, isso se manifesta em diferentes gêneros, quase sempre com o uso das vírgulas: “*Aprendi, também, que podemos ler sempre, e, se a gente não gostar, é só a gente procurar ler piadas...*” (conclusão de uma pesquisa), “*Passou-se dez anos e os pobres que cuidaram do bebê disseram para Camila, o bebê:*” (texto ficcional) e “*Se está doente, de doença contagiosa, a natação, por exemplo, não é um bom esporte, porque prejudica quem está ou quem entrar na piscina.*” (resposta a questionamentos) (Grifos meus).

As vírgulas servem também para marcar os diferentes itens que compõem uma lista, separando-os e dando-lhes destaque. Esse tipo de estratégia, no caso das listas, é mais comum em momentos mais tardios. Nas produções iniciais desse gênero, o destaque dos elementos por vezes se dá por meio de travessões ou de enquadramentos.

Os **dois pontos** são muito freqüentes nos gêneros epistolares, depois do registro do destinatário. Evidencia-se em um momento em que a presença desse elemento torna-se estabilizada. Os dois pontos parecem querer preparar o destinatário para a mensagem que vem a seguir.

Quando emprega palavras que não existem, palavras estrangeiras, expressões vindas diretamente da oralidade ou palavras pejorativas, R faz uso de **aspas** (ou enquadramentos), indicando, assim, o seu reconhecimento quanto a uma certa “*exterioridade*” desses usos. “*Despauzar*”, “*PAUSED*” e “*pocotoc*” em R-27 servem como exemplos de tal reconhecimento. No caso das duas primeiras, ocorre a inserção de um “*...outro registro discursivo...*” (cf. AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 30), mas que, talvez por isso mesmo, tenha sido avaliado como adequado para o seu propósito enunciativo. Particularmente interessante é o caso da expressão “*despauzar*”, que indica um duplo movimento de R: o uso de elemento estrangeiro (“*Paused*”) e a sua “*transformação*” em um elemento morfologicamente adequado à nossa língua. Authier-Revuz (1998) faz referência a situações em que o enunciador cria palavras para suprir as faltas que sente na língua. Segundo a autora, a imagem desse dizer instaurador “*...é a do prazer, no dizer, de um instante, do perfume de soberania criativa, em que se encontram poder sobre o real e liberdade, de bom grado jogada, na língua.*” (Op.cit., p.74)

Abaurre aponta para um recurso semelhante usado por ML, cujas produções escritas vem analisando. Segundo a autora, na 2ª série, ML, “...alternava momentos em que parecia explorar o nonsense, a partir da ‘invenção’ de palavras que encadeava em uma seqüência aparentemente arbitrária, e momentos de escrita ‘bem-comportada.’” (ABAURRE *et al.*, 1997, p.178). No caso de R, as palavras “*Despauzar*” e “*Paused*” parecem mais uma espécie de “empréstimo” de uma expressão típica a uma dada situação – a dos jogos de computador -, pelo sentido (de interrupção) que podem, de igual modo, suscitar no corpo do texto.

O uso de aspas marcando a palavra “*pocotoc*” parece indicar tanto o reconhecimento de que se trata de uma palavra (uma onomatopéia) incomum, quanto uma referência ao já-dito anteriormente. Em outro exemplo, que se refere à lista de telefones das bruxas reproduzida mais acima ocorre a retomada do próprio dizer, que aparece sob forma de citação, entre aspas. Nesse caso, R parece prever a dúvida do leitor sobre a ausência dos “*números dos telefones das bruxas*”, antecipando-lhe a pergunta e, também, a resposta. Também o registro da palavra “*merda*”, em R-34, parece referir-se a uma citação da fala da irmã. Em R-29, há uma longa citação logo no início, também delimitada por aspas.

O uso recorrente das aspas pode, ainda, indicar uma espécie de precaução de R pautada em sua preocupação para com a avaliação que o seu leitor fará de sua escrita, inclusive no que se refere à representação ortográfica. R tem consciência do seu domínio ortográfico (como pode ser visto na auto-avaliação de seu desempenho em Língua Portuguesa), adquirida pelos repetidos comentários feitos pela mãe e pelas professoras, e isso parece ser por ela usado em seus textos, para impressionar os seus leitores. Em R-05, mais tardio, R coloca entre aspas algumas das palavras que emprega de forma errada. Indica ao leitor que reconhece um registro distinto daquele usado na linguagem escrita. Talvez esteja expondo, também nesses momentos, a “*soberania criativa*” (como apontado por Authier-Revuz, mais acima), não no plano da criação de palavras, mas da circulação com ela por diferentes modalidades lingüísticas, desnudando-se, momentaneamente, do padrão que rege a escrita. São sempre formas verbais que, como estão escritas, tentam reproduzir um falar bem coloquial. (Interessante observar que as primeiras formas — “*dizê, mandô, ter*” — têm sempre as aspas riscadas. Por que isso acontece?)

Chacon (1998) faz uso de uma fala de Cheong (1988: 75/6) sobre o uso das aspas: “...as aspas respondem à necessidade inelutável de criar novos valores face ao real sem cessar em movimento, para o qual o vocabulário tem senão um número finito de termos e que é difícil de

expressir de outro modo que não um modo mediado.”

Há uma profusão de pontos de exclamação e de interrogação, especialmente na produção das histórias da 2ª e da 3ª séries, e nos textos domésticos escritos depois da 2ª série. É nítido o seu esforço por provocar uma dada expressividade em seu dizer, principalmente nos pontos em que a interlocução se torna mais evidenciada (como será visto mais adiante).

Embora distintos, os usos dos sinais de pontuação empregados por R mostram as atividades lingüísticas que ela executa ao longo de sua trajetória com a escrita, com o fim de controlar a dispersão. Os sinais de pontuação encontram-se particularmente presentes nas intercalações que R faz em seus textos, especialmente nos momentos mais tardios de sua aquisição, como será visto a seguir.

. Intercalações:

As intercalações manifestam-se na estrutura textual e, segundo Barros (2002, p.04), se constituem como “...marcas que podem ser interpretadas como indícios de uma intervenção do sujeito no texto” e que “...emergem de acordo com as necessidades enunciativas” (Op.cit., p. 13) do sujeito que enuncia. A autora, em dado momento de seu texto, cita algumas das funções cumpridas pelas intercalações:

Por meio de intercalações, presentes e deslocadas, são constituídas identificações, reconhecimentos, anaforizações, dedicatórias, traduções de termos (ou aposições), explicações, reformulações, correções, definições, avaliações, ironias, citações, ressalvas, especificações, alusões, além de marcar datas, orientar a leitura, indicando páginas seguintes ou anteriores, dentre outras. (Id.ibid., p. 24)

A singularidade no uso dessas intercalações talvez esteja no quanto a presença (e, de igual modo, a ausência) delas na tessitura textual revela da preocupação que o sujeito tem para com a leitura que o seu interlocutor fará de seu texto. Assim, a recorrência constante às intercalações pode sinalizar que o enunciador tem claros os pontos dúbios em seu texto e que, portanto, esses pontos exigem esclarecimento. Ou, ainda, que há aspectos a serem destacados, sobre os quais há um propósito específico. No caso de R, as intercalações são usadas principalmente com a função de fornecer explicações relativas a algum ponto de seu dizer, ou então, para reformulá-lo e ainda corrigi-lo. Há, também, citações, ressalvas e orientações sobre como proceder durante a leitura de seus textos. Algumas dessas intercalações estão relacionadas ao conteúdo dos textos e outras, ao

próprio ato enunciativo (participando das operações metadiscursivas, que serão vistas mais adiante). Para fazê-las, R faz uso de desenhos e recursos gráficos e, especialmente, de sinais de pontuação. Os usos que R faz das vírgulas, das aspas e dos parênteses parece ser particularmente interessante quando se buscam as relações de implicação com o ato enunciativo. Esses usos parecem marcar certas expressões que assumem variados papéis no contexto em que estão inseridas, todas elas, contudo, convergindo para a interpretação/compreensão do leitor, que R pretende orientar.

Os **parênteses** (assim como as vírgulas, em alguns dos casos acima apontados) geralmente cumprem a função de organizar os possíveis sentidos que determinadas palavras ou expressões poderiam sugerir. Aparecem em diferentes gêneros e em diferentes pontos da trajetória de inscrição e estão estreitamente relacionados com o tipo de relação que R mantém com os seus interlocutores. Na lista de “regras” (R-07), por exemplo, R deixa claro o espaço que é dado aos meninos: “*Só os meninos podem admitir*”. Em R-24, quando R coloca entre parênteses a faculdade a qual está se referindo (“*na UNICAMP*”), pretende evitar a confusão com a faculdade onde a mãe trabalha. Interessante observar que R parece perceber que tal confusão seria quase inevitável em função de ter usado a palavra *trabalho* e não *estudo*, como seria mais conveniente no caso da UNICAMP. De acordo com Authier-Revuz (1998, p.31), tais formas revelam o esforço do enunciador em dar “...testemunho da potencialidade de um sentido outro que ele ‘encontra’, não ‘na língua’, mas nas palavras aqui e agora, *em contexto*, e do qual deve *proteger* ativamente seu dizer.” Em R-22, demonstra claramente que reconhece a distância temporal que separa a produção da recepção, explicitando a que data se refere o advérbio *hoje*. Segundo Geraldi (1993, p.209), tem-se aqui uma *operação de salvaguarda*, cuja função é “...evitar possíveis outras interpretações que o enunciatário poderia dar ao que se disse.”

No seguinte trecho, que se constitui na conclusão de um trabalho sobre Monteiro Lobato, R parece sugerir uma ambigüização entre o que diz e o que coloca entre parênteses: “*Com este trabalho, aprendi que Monteiro Lobato foi importante para a literatura infantil porque escrevia textos diferentes dos que as crianças estavam (pode ser que ainda estejam) acostumadas a ler e ouvir.*” Os parênteses limitam uma incisa reflexiva que R faz sobre o imediatamente dito, ou seja, referem-se a uma exterioridade em relação ao fio sintático, realçando “...de forma material o desdobramento em *um segundo fio discursivo*...” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.101) Qual é o intuito discursivo de R com essa intercalação? Talvez esteja demonstrando para o seu leitor presumido — a professora —, uma reflexão feita com base em suas leituras sobre o tema proposto.

Particularmente interessantes são os casos de intercalações que cumprem a função de um *pos-scriptum*, nitidamente introduzidos nas produções escritas de R em função da relação que mantém com o seu interlocutor, nesses casos, sempre previamente conhecido. Talvez seja por isso que esse tipo de intercalação seja mais recorrente nos gêneros epistolares e produzidos em casa. Em um bilhete escrito aos 8 anos, cujo objetivo era manifestar os seus sentimentos pela mãe, R acrescenta depois da despedida, um lembrete acerca do registro de sua idade, procedimento que a mãe passou a adotar depois da decisão pelo tema da tese, que lhe era conhecido: “...Há! E não se esqueça de escrever ‘8 anos, 1 mês e 14 dias’.” Também em R-28 há referência a esse fato: “Agora analise a última que é esta”. Não há dispersão, uma vez que o motivo de tal intercalação era conhecido pelos envolvidos no ato interlocutivo.

Em R-05, tem-se uma espécie de duplicação de intercalações, ou melhor, uma interseção delas, inclusive com o uso da abreviatura *P.S.* É interessante que ao introduzir o segundo *P.S.*, R usa a expressão “*Outra vez outro P.S.*”, como que reconhecendo que a cada novo item acrescentado ao texto já aparentemente encerrado, é preciso alertar o interlocutor de que se trata de mais um item. E nesse caso, o enunciado refere-se a algo que, normalmente, é abordado no início de um texto do gênero epistolar: a preocupação com o estado geral do destinatário. O “*esqueci de perguntá’*”, parece indiciar um certo reconhecimento de R de que esse aspecto deveria ter sido abordado anteriormente.

Em R-23, o *pos-scriptum* é apresentado por meio de um asterisco, também presente na introdução do “livro” **A minha vida na escola** (R-40). No primeiro caso, o recurso serve para explicitar o sentido da palavra *isso* (“*Brigue com ela*”). Interessante observar que o enunciado reforça o que já se encontra ilustrado pelo desenho. Parece haver a preocupação de R não só para com o sentido evasivo do pronome, mas também para com a interpretação que o seu desenho poderia suscitar (como já foi apontado anteriormente). O segundo caso refere-se a uma espécie de correção quanto ao uso da palavra *sumário*, apresentando dois pontos de referência com o corpo do texto. R parece mostrar ao seu interlocutor (nesse caso, não explícito) que tem clareza quanto à definição daquela parte de seu “livro”, mesmo que no corpo do texto *isso* não fique tão claro. Muito próximos dessa situação, há os casos em que R delimita os erros que comete em seus textos, dando-lhes, inclusive maior visibilidade. Para tanto, além de riscá-los, faz uso de parênteses, de círculos e, em alguns casos, de legendas para explicar aquelas ocorrências (como em R-09 e R-12), que, de alguma forma, cumprem a função prevista para os *pos-scriptum*. Em R-29, há um curioso caso de parênteses que delimita o erro. Contudo, ocorreu um apagamento da escrita incorreta e em seu lugar

R escreve a palavra *nada*, indicando à sua interlocutora que não deve dar importância ao que ali está.

Em R-24, em que parece que R brinca com o registro do remetente - marca típica do gênero carta, além da assinatura que aparece embaixo do texto, há o enxerto de um quadro em que R comenta sobre as saudades sentidas por um *nós* (como se fosse um recado dentro da carta) e explicita quem o compõem: ela própria e a cachorra (“*au-au-au*”). A preocupação de R em explicitar o sentido por ela pretendido para a palavra *nós*, muito provavelmente, refere-se à possível leitura que sua interlocutora faria, como estando o pronome relacionado às duas filhas. Observe-se que não é o nome do animal que é registrado, mas uma espécie de reprodução do seu latido, como se lhe tivesse sido dada voz própria dentro do texto. Embaixo, no lugar geralmente previsto para a indicação do autor da carta, R registra uma assinatura toda rabiscada (uma rubrica), reproduzindo o modelo adulto, o que indica a sua percepção quanto às formas como as pessoas registram suas marcas pessoais.

Embora seja de difícil identificação, R sabia que a sua interlocutora reconheceria a autoria dos textos, tanto pelo seu teor, como pelo contexto de sua produção. E isso ocorre também com outros elementos discursivos por vezes introduzidos em seus textos, como em R-24. A apresentação da data é acompanhada de um pedido de desculpas, que se refere à emissão tardia de um fato que havia acontecido dias atrás (“*Eu senti saudades de você!*”). Observe-se que a data aparece registrada no espaço a isso destinado pelo próprio *design* do caderno. É preciso salientar que esse elemento, próprio do gênero carta, não havia sido ainda incorporado em suas produções desse gênero. Isso pode levar à seguinte indagação: se não houvesse esse espaço, o registro da data teria ocorrido?

As intercalações, surgindo da “...necessidade de articular planos diferentes nos textos para separar dizeres específicos”... (BARROS, 2002, p.06), estão particularmente presentes nas enunciações que R faz de diferentes posições enunciativas, revelando-se como um sujeito enunciador explicitamente heterogêneo, como será visto a seguir.

5.1.2 A HETEROGENEIDADE DO ENUNCIADOR

Os modos de organização da heterogeneidade do discurso até aqui abordados revelam a ação de R sobre a linguagem, e com isso, R dá indícios de uma certa tendência estilística sua caracterizada por uma espécie de preocupação com o ato interlocutivo no qual se engaja pela escrita. Incidindo no plano discursivo, esses modos dão visibilidade à exterioridade que funda o discurso e, por extensão, o sujeito enunciador. Contudo, os dados de aquisição da escrita de R parecem sugerir não só a heterogeneidade do discurso, como resultado de sua ação sobre a linguagem, mas também a heterogeneidade do enunciador que se revela plural enquanto tal, em diferentes momentos do processo de produção de um mesmo texto. De acordo com Melo (*in* BRAIT (Org.), 1997, p.188):

O “sujeito que conta” é um “sujeito heterogêneo”, que nos permite constatar a variação dos modos de organização da narrativa em função dos conteúdos, bem como das capacidades precoces de retomada-modificação dos modelos culturais. Não há apenas uma competência textual, mas várias.

É preciso considerar, portanto, que há diferentes planos em um mesmo texto, nos quais o sujeito assume diferentes “posições enunciativas” (cf. Possenti, 2002, p.119), para delas enunciar o seu dizer, a sua voz (ou a voz de outros). Nesse sentido, os dados de aquisição da escrita de R apontam para um trabalho de circulação pelos diferentes planos, neles assumindo diferentes posições enunciativas e neles enunciando através de diferentes vozes, para, com isso, satisfazer diferentes necessidades enunciativas. Apesar do aparente caos que isso possa sugerir, há um nítido esforço de R por organizar toda e qualquer heterogeneidade que se infiltre em seu texto. E esse esforço é tornado explícito no todo do texto, dando-lhe, em muitos momentos, o efeito do inusitado, da sensação de que R caminha no espaço limítrofe entre a estabilidade do gênero e a possibilidade de desestabilizá-lo.

Bakhtin, que foi quem propôs a noção da polifonia dos textos, comenta acerca das vozes que há em cada palavra: “Em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (a voz dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente.” (BAKHTIN, 2000 [1952, 1953], p.353)

Bronckart (1999, p. 329), que também aborda a questão da polifonia, afirma que um texto é polifônico, quando nele são perceptíveis diferentes vozes, “...de mesmo estatuto (diferentes vozes sociais ou diferentes vozes de personagens) ou de combinações de vozes de estatuto diferente (voz do autor, voz de um personagem, voz social, etc.).” E essas diferentes vozes circulam pelos *mundos discursivos* que são criados pelo autor:

...ao produzir seu texto, na verdade, o autor cria, automaticamente, um (ou vários) *mundo(s) discursivo(s)*, cujas coordenadas e cujas regras de funcionamento são “diferentes” das do mundo empírico em que está mergulhado. Assim, é a partir desses “mundos virtuais”, e mais especificamente a partir das instâncias formais que os *regem (textualizador, expositor, narrador)*, que são distribuídas e orquestradas as vozes que se expressam no texto. (Id.ibid., p.130) (Grifos do autor)

Não se trata mais de um sujeito discursivo que enuncia o seu próprio dizer a partir do seu intuito discursivo, mas de um sujeito que se transforma (que se “pluraliza”) para veicular diferentes dizeres motivados por diferentes intuítos discursivos, manifestados por diferentes vozes dentro de um texto. Contudo, é da orquestração dessas diferentes vozes que emerge a ação do sujeito enunciador. Authier-Revuz (1998, p.186) faz referência ao “sujeito encenador”: “...por mais numerosos que sejam os papéis nos quais ele se multiplica, permanece fundamentalmente UM...”

Assim, o papel do sujeito enunciador não é desempenhado somente pelas escolhas que o sujeito faz para enunciar o seu intuito discursivo, mas também pelas posições que ocupa dentro do texto, para a partir delas, efetuar essas escolhas. Em dados de aquisição da linguagem escrita, é uma atividade em construção e nela, também um estilo pode encontrar-se em construção. Se levarmos em consideração que os textos produzidos por uma criança em fase de aquisição representam o início da atividade de escrita de um sujeito escrevente em construção, podem, sim, ser tidos como marcos iniciais de um estilo que está por se constituir. Nesse sentido, torna-se interessante enxergar nesses textos como o sujeito — R — assume o seu papel de enunciativa, tanto no agenciamento de diferentes recursos expressivos como na orquestração das diferentes vozes que se manifestam em seus textos — isso sem perder de vista a tendência estilística de R, representada pelo caráter metaenunciativo. Trata-se, só para frisar, de uma tendência fortemente marcada pela preocupação de R com o ato interlocutivo (e, por conseqüência, com os elementos nele envolvidos).

Enquanto enunciativa de seus textos, R fala na voz ora de narradora, ora do sujeito enunciador e ora, ainda, de personagem. Esses pontos de heterogeneidade do próprio enunciador, explicitamente marcados na tecitura textual, revelam o seu olhar sobre a própria organização do seu dizer enquanto proposta de interação. Assim, por vezes é a estrutura do dizer que é focalizada, por vezes é o uso de certas expressões. Em outros momentos, é o contexto de produção que é tornado explícito ou, ainda, a própria interação, com atenção especial ao interlocutor, que é claramente instigado a participar. Embora mais recorrente nos gêneros ficcionais, a circulação por diferentes posições enunciativas com diferentes focalizações ocorre também em gêneros a princípio não tão susceptíveis a essa atividade, como no caso dos relatos, das cartas e dos bilhetes. De acordo com

Bakhtin (2000 [1952, 1953], p. 283): “Na maioria dos gêneros do discurso (com exceção dos gêneros artístico-literários), o estilo individual não entra na intenção do enunciado, não serve exclusivamente às suas finalidades, sendo, por assim dizer, seu epifenômeno, seu produto complementar.”

A heterogeneidade de R enquanto enunciadora dá-se, especialmente, através de operações definidas por Geraldí (1993, p.213) como *metadiscursivas*:

As operações metadiscursivas põem sob mira as próprias condições em que o discurso está se processando, ora dirigindo-se aos seus destinatários, perguntando sobre a compreensão do que se está dizendo, ora comentando o que se está dizendo, ora “corrigindo” interpretações (...), ora referindo-se ao que se vai dizer (...), ora definindo condições sobre a continuidade do discurso. Quando dirigidas ao destinatário, podem convidá-lo à escuta, chamar sua atenção sobre o que se está dizendo, ou sobre as expressões que estão sendo usadas. (Id.ibid., p. 213)

Authier-Revuz (1998, p.98) menciona as formas de desdobramento metaenunciativo que afetam a enunciação-padrão, opondo-se a ela e à sua transparência, provocando, assim, o desvio. Segundo a autora, o desvio⁵⁸,

...aparece, ao mesmo tempo, como relativo à clivagem do autodiálogo do enunciador, lutando com os heterogêneos que marcam seu dizer, e como relativo a um tempo de enunciação ao longo do qual – através de movimentos, de deslocamentos, de tempos descompassados, heterogêneos – a enunciação é realizada de modo *não-uno*.

O uso de recursos da ordem do metadiscursivo representa, quase sempre, uma interrupção no fluxo discursivo, feita através das intercalações, claramente demarcadas por sinais de pontuação, usados em profusão nesses momentos. Tal manifestação ocorre especialmente a partir do final da 1ª série, quando R adquire noções relativas ao emprego dos sinais de pontuação, e se estende aos textos tanto escolares quanto domésticos, especialmente nos gêneros histórias, bilhetes e cartas, embora também haja ocorrência em registros (“*Querem saber? Gostei desta aula!*”) e fichas de leitura (“*Bom, o resto você adivinha, tá?!*”). Essas interrupções podem ser creditadas à preocupação de R para com a explicitação de seu dizer, dando visibilidade ao processo de estruturação desse dizer. O seu uso está estreitamente relacionado com o interlocutor de seus textos que são, geralmente, presumidos, com o estatuto que a eles confere e com o seu processo de inscrição nos diferentes gêneros.

⁵⁸ A autora está entendendo *desvio* aqui como “o não-um”, em oposição “...à enunciação-padrão de um elemento X, que se produz, na sua transparência, como nascendo de si, isto é, na *unidade* de uma coincidência consigo mesmo...” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.98) (Grifo da autora) O sentido do termo, portanto, não é o mesmo referenciado por Granger (1968) e citado por Possenti (1993), quando trata das noções de estilo.

Talvez o controle da heterogeneidade do enunciador já possa ser percebido desde o início da atividade escrita de R, na produção de **gêneros não-ficcionais** (produzidos mais em situação doméstica e de forma espontânea).

O **recado** em R-01, uma das primeiras produções escritas de R por mim retidas (4 anos, 8 meses e 1 dia), talvez possa fornecer indícios desse controle. Ao empregar o nome *Raquel* no lugar do pronome *eu*, R parece estar se vendo como sujeito enunciativo de um discurso que, ao mesmo tempo que é seu, também o é de um *eu* outro possível, cujo enunciado não está tão diretamente implicado com o contexto. Apesar de utilizar-se de um gênero caracterizado por uma estreita implicação com a situação de produção, R promove uma aproximação relativa já que não costumava se auto-referenciar pelo próprio nome, mas pelo uso do pronome *eu*. Na escrita, R parece reproduzir o modo típico dos adultos de confirmarem o desejo das crianças: ao invés de usar o *você* (“*Você quer suco?*”); a confirmação vem, em geral, pelo uso do nome próprio ou de algum substantivo que personifique o sujeito (“*R quer suco?*” ou “*O nenê quer suco?*”).

Em R-22, ao questionar sua leitora (“*Você agora conseguiu olhar direito a minha carta?*”), R volta-se para o próprio resultado do seu dizer, como que avaliando-o e, a partir disso, compreendendo-o como algo possível de ser oferecido como mecanismo de interação. R refere-se a uma carta anterior que havia enviado para a sua interlocutora, mas que essa não havia conseguido ler. O “*agora*” é o termo que estabelece a ligação com a ocorrência anterior, reforçado pelo uso da interrogação, e pelo desejo expresso logo em seguida: “*Espero que sim!*” São os recursos expressivos que R emprega para transformar o seu enunciado em uma resposta aos enunciados alheios. De acordo com Bakhtin (2000 [1952, 1953], p.317): “A expressividade de um enunciado é sempre, em menor ou maior grau, uma resposta, em outras palavras: manifesta não só sua própria relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro”.

Ainda nesse mesmo texto, há duas intercalações que funcionam como uma explicação acerca de elementos que compõem o texto, e que parecem emanar de um outro plano enunciativo, diferente daquele de onde R vinha dando forma ao seu discurso: “*Linha por uso de régua, é claro!*” e “*(há... e a Ester acabou de me dizer o nome daquilo, é pauta.)*”. A primeira explicação explícita à sua interlocutora o motivo pelo qual as linhas são tão retas, antecipando-se a qualquer tipo de comentário. A segunda retoma e complementa o que havia dito um pouco antes (“*isso que eu não sei o nome*”). Observe-se que R não se omite em informar a sua fonte (“*Ester*”), sabendo que sua interlocutora a conhece.

Situação semelhante ocorre em R-29, quando R insere parênteses, bem ao final do texto, para corrigir uma referência espacial feita imediatamente antes: “(de cima, agora!)”. Como a própria linearização da escrita provocou uma mudança no sentido do que se vinha dizendo, R opta por reorganizá-lo de acordo com o resultado final, reconhecido pela palavra *agora*. Houve a preocupação de retomar a mesma estrutura verbal empregada no corpo do texto: “do lado de cima” (poderia ter escrito “em cima”). De acordo com Chacon (1998, p.141):

...as partes que se pontuam, que se destacam por meio dos sinais de pontuação, e que, por essa razão, não estão em ligação ‘sintática’ ou ‘íntima’ com as outras partes do enunciado (aquelas que, do ponto de vista dos gramáticos, não estariam sendo destacadas) seriam exatamente aquelas partes que são sentidas pelo sujeito escrevente como estranhas ao fluxo do seu dizer e que, a nosso ver, corresponderiam à demarcação de alguma forma de intromissão do outro na continuidade da escrita do sujeito escrevente.

Em R-06, a heterogeneidade de R manifesta-se na nítida divisão entre dois momentos da produção do texto, claramente delimitados por meio do tempo verbal adotado, dos sinais de pontuação e das escolhas lexicais efetuadas. O tempo verbal adotado em boa parte do texto é o futuro, sinalizando uma certa consciência sua quanto ao momento da entrega e da leitura do texto. Na verdade, há um interessante jogo com o tempo verbal nesse texto: futuro quando há a referência ao bilhete (“*entregarei*”, “*vai dizer*”), presente quando R fala de suas intenções (“*quero te conhecer*” e “*quem fala é*”) e futuro, novamente, quando faz uma sugestão para sua leitora (“*vai me mandar*”), que só poderá ser atendida no tempo posterior à sua produção. R produz o seu texto em função da resposta que ele pretende suscitar em sua interlocutora, o que nos faz lembrar Bakhtin (1998 [1934, 1935]):

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do ‘já dito’, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. (Op.cit., p.89)

Ou, ainda, Pêcheux (1997, p77/8):

Isso implica que o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o “espera”. Esta antecipação *do que o outro vai pensar* parece constitutiva de qualquer discurso...

R explicita sua intenção com o texto (“*eu raquel selner entregarei este bilhete para Você, Raquel Salek*” — o uso das maiúsculas cria um interessante jogo de relações, e revela as formas como são vistas por R). Há dois momentos introdutórios: além daquele já apresentado, há

um segundo, logo em seguida a esse, em que R prepara a leitora para o aparecimento do conteúdo, como se estivesse delimitando que o conteúdo do bilhete inicia a partir daquele ponto, enquanto que a parte anterior é uma referência ao gesto de escrever. Authier-Revuz (1998) comenta sobre as formas que consistem “...em ANUNCIAR o dizer de X, isto é, a representação antecipadora do dizer de um X, já previsto...” (Op.cit., p.89) Parece pretender deixar claro que tem controle sobre o ato da escrita, identificando, inclusive, o gênero no qual ela se inscreve, o que pode indicar uma tentativa de surpreender sua leitora, já que sabia do interesse desta por escritas infantis (durante a realização dos cursos de pós-graduação, era comum a mãe apresentar textos produzidos por R para sua professora orientadora. Uma vez em casa, a mãe repassava os comentários da professora para a filha, o que acabou dando início a uma pequena correspondência entre as duas).

Há uma situação, no mínimo instigante, em que a heterogeneidade se mostra na denúncia quanto à ficcionalidade da produção de um determinado texto. Aos 9 anos, por ocasião do Dia dos Pais, R produz um cartão que contém, também, um convite para uma comemoração do dia na escola. Percebe-se que o texto do cartão é de autoria de R enquanto que o convite segue o estilo comum de apresentação, com indicação de data, local e horário (que não acontece nos convites feitos em casa), escrito em um papel (de cor amarelada) que foi posteriormente colado no cartão, sugerindo, nitidamente, que foi feito sob orientação da professora. Sabendo da impossibilidade do pai de participar do evento, R produz um bilhete **em que se a o: admitir" exemplo), em que tal manifestaç**

, em que o “P.S.” denuncia o caráter ficcional do convite: “P.S.: *Quanto ao convite, não liga para o que está escrito na folha amarela, ta?!...*”

Por vezes, pequenos desenhos acompanhados de algumas expressões funcionam como estratégia para R se mostrar como um outro sujeito enunciador, diferente daquele que até ali vinha se manifestando. Um exemplo disso é o que ocorre durante os meses de junho e julho de 2002, quando R estava na 4ª série, nas fichas de leitura. É seu costume, iniciado já na 2ª série, fazer uma carinha feliz logo abaixo da palavra *fim*. Durante os meses acima referidos, que correspondem ao período da Copa do Mundo de Futebol, R faz um balão sair da boca dessa carinha, onde ela tece algum comentário relativo à situação do Brasil na copa. São comentários que não têm nenhuma relação com o resumo do texto, mas que, apesar disso, recebem uma espécie de “resposta” da professora. Estabelece-se, assim, por algumas semanas, uma interessante interação entre aluna e professora, provocada pelo uso de desenhos, em que ambas parecem deixar-se envolver pelo clima de comemoração, como pode ser visto logo abaixo, em que a professora tenta reproduzir, por

escrito, uma expressão usada em uma rede de TV, logo após uma vitória (R-41).

Na verdade, tal interação ocorre ao longo dos **registros de fichas de leitura**, em que se percebe que a professora parece responder ao comentário (*Opinião crítica*) de R e não simplesmente dar um conceito (como pode ser visto ao final da página em R-41). Isso se tornou mais intenso após os eventos acima relatados, envolvendo a Copa do Mundo. Vale a pena mencionar que, em alguns resumos, R faz uso da palavra *você*, dirigindo-se explicitamente ao seu leitor que, por vezes, é a própria professora (“*É, que confusão mesmo, né, professora Rosangela? Nossa!*”) e, em outros, parece poder ser qualquer um, como se percebe no texto acima do balão. Cabe aqui indagar como seria essa manifestação de R se a sua leitora fosse uma professora que não permitisse esses espaços. R produziria os balões? Insistiria em dirigir-se explicitamente à professora? O gesto da professora de responder ao comentário de R não estaria servindo para reforçar nesta a noção de interlocutor para sua produção escrita?

Por vezes, essas expressões, dirigidas diretamente ao leitor, têm o objetivo de despertar-lhe a curiosidade para o que vai acontecer. Em outras, parecem funcionar como um conselho (“*Pense bem!*”) ou buscar a concordância do leitor (“*...que azar, né...?*”). Ou, ainda, pretendem oferecer-lhe a possibilidade de fazer escolhas, seja por meio da apresentação explícita das alternativas (“*...você promete não contar pra ninguém? () Sim () Não*”), pela introdução da partícula condicional *se* (“*Se você quer participar do clube das femininas...*”) ou pedindo a opinião do leitor (“*Você agora conseguiu olhar direito a minha carta? Espero que sim!*”).

Há, também, uma forte preocupação em deixar claro para o leitor o reconhecimento dos seus próprios erros, algo que é relativamente recorrente em sua produção escrita. Em R-42, por exemplo, R chama a atenção do seu leitor para o fato de que está reconhecendo os seus erros: “*Olha só. Eu até estou riscando e escrevendo ‘erro’ nos erros!*”. Essa forma revela uma certa surpresa de R (“*Olha só.*”) diante de seu próprio dizer. De acordo com Authier-Revuz (1998, p.94), formas como essa são “...caracterizadas pelo fato de se descobrir em X aspectos imprevistos, num momento posterior à emissão.” Há, ainda, a escrita da palavra *erro* nos pontos do texto em que R risca os seus erros. De uma certa forma, isso serve como argumento para o seu dizer: “*A mais inteligente do universo todo não falta um tico de inteligência em mim*”. Ou seja, ela é tão inteligente que é capaz de reconhecer os seus erros... Parece tratar-se de um dizer produzido por um erro do sujeito enunciador. Em R-09 (posterior a R-42), R não escreve mais a palavra *erro*, apenas faz uma espécie de contorno além de, em alguns casos, riscar o erro. Contudo, nesse exemplo, há uma nota

explicativa sobre esse recurso, no canto superior esquerdo, em que R introduz uma legenda (observe-se que está delimitada por um quadro). É o que Authier-Revuz (1998, p.97) chama de “*rasura mostrada*”, em que o jogo enunciativo é claramente exposto.

Os **gêneros ficcionais**, particularmente, oferecem ricas possibilidades para a manifestação de diferentes vozes, com diferentes estatutos, em um mesmo texto, bem mais que aqueles gêneros estritamente voltados para as interações que têm lugar no mundo real. Essa manifestação é parte constitutiva desses gêneros, o que exige do enunciador um trabalho bem mais elaborado do que um simples arranjo lingüístico-discursivo. Na produção de **textos ficcionais**, R fala ao seu leitor preferencialmente da posição de narradora. Tal característica é perceptível ao longo do *corpus* formado por textos pertencentes ao gênero história, tanto naquelas inventadas por ela como naquelas que representam uma releitura. À exceção de três textos domésticos, os demais são todos resultantes de uma atividade escolar. Trata-se de um gênero amplamente usado nas aulas de Língua Portuguesa, embora com alguma ocorrência em ambiente doméstico.

Em geral as histórias de R reproduzem o mesmo funcionamento sócio-discursivo das histórias que ouvia, iniciando com a apresentação das personagens e da situação de complicação. Percebe-se que, de alguma forma, a preocupação de R para com a descrição das personagens toma boa parte de seus textos, especialmente aqueles em que o tema é livre, e que foram escritos nas duas primeiras séries. Aos poucos as descrições se diluem, diminuindo de tamanho ou distribuindo-se ao longo do texto, ou, ainda, simplesmente não ocorrem. A objetivação da linguagem, tão pretendida pela escola, parece estar exercendo influência nos textos de R. Os recontos, mais uma vez, reproduzem o modelo adotado pelo autor.

Poucos são os textos em que a narração é feita totalmente na primeira pessoa. Por vezes, ocorre a inserção (ou intercalação, como diria Barros, 2002) de um comentário seu, feito na primeira pessoa, em um texto todo escrito na terceira pessoa. É a manifestação da característica metaenunciativa em sua escrita. Nesses casos, o comentário refere-se ao próprio ato de narrar, indicando que R se reconhece como narradora: “*O dia do ANIVER dela era 21/09/00 e é exatamente este o dia que eu estou contando a história! Bom, continuando...*” Authier-Revuz (1998) menciona a possibilidade dessas formas:

Nota-se que se tratam de *formas isoláveis* como tais na cadeia e de formas estritamente *reflexivas*, que correspondem a um desdobramento no âmbito de um único ato de enunciação; há um dizer do elemento lingüístico realizado por um comentário desse dizer. Elas remetem a uma das formas de dialogismo propostas por Bakhtin, aquela do “locutor com sua própria palavra”,

isto é, da auto-recepção do seu próprio dizer pelo enunciador e da resposta que ele elabora no âmbito desse dizer. (Grifos da autora) (Op.cit., p.84)

Em boa parte das histórias escritas por R, tanto em casa como na escola, há uma mescla entre o autor que produz o texto e o narrador que está ali colocado para narrar um acontecimento. Trata-se de um sujeito enunciador dinâmico, que circula por diferentes planos enunciativos e que tem diferentes necessidades enunciativas: a de narrar a história (“*Era uma vez...*”), a de tranquilizar o leitor (“*Mas não se preocupem...*”), a de avaliar a própria narração (“*Que folia não?*”), a de interagir com uma personagem (“*Ei, narrador. Venha cá!*”) e de controlar a extensão da narração (“*Aí agora vamos parar de falar agora tá?*”).

É o que ocorre especialmente nos casos em que as vozes da enunciadora e da narradora se confundem, ao cumprirem uma certa função planejadora do texto. Em R-43, por exemplo, a história resume-se a umas poucas linhas. Quase toda a segunda metade do texto refere-se à introdução/intromissão do narrador no plano narrativo, o que parece preencher um certo vazio ou, em se tratando de uma atividade escolar, um certo número de linhas. Sem a segunda parte, o texto ficaria “curto”, e muito previsível para esse tipo de proposta de produção escrita. Essa ação maciça de intromissão interfere, até mesmo, na identificação do texto como *história*. Na verdade, não se tem uma história já que aspectos como complicação e sua resolução não são localizados no interior do texto. Talvez, num certo sentido, estejam no próprio confronto entre leitor e sujeito enunciador (como também ocorre em R-27).

Há uma ação deliberada de R sobre a linguagem com o objetivo, assim parece, de provocar um certo estranhamento. Abaurre, na análise que faz dos textos de ML, faz referência a um certo efeito de “*estranhamento*” que a criança parece provocar em seu leitor, “...com determinadas rupturas que introduz no texto.” (ABAURRE *et al.*, 1997, p.182). As rupturas são perceptíveis através de diferentes estratégias, como a quebra de “...expectativa de seqüência do texto que seu desenvolvimento vai criando no leitor...” (Id.ib., p.182) ou com efeitos de anti-clímax inseridos em determinados pontos do texto.

As rupturas provocadas por R, de natureza distinta das de ML, localizam-se no plano do metaenunciativo. É quando R rompe com expressões típicas do gênero das histórias escritas por R, tanto em casa como na escola, rpo do texto: ndo, R opta por reorganizç que se percebe a infiltração do sujeito enunciador, ainda oculto, na imagem aparentemente cristalizada do narrador

típico. Exemplos disso são os momentos em que a estrutura do texto está sendo focalizada.

No sumário do “livro” **Uma aventura muito maluquinha** (R-44), é nítido o jogo que R faz com a estrutura do próprio livro. Tem-se a voz do sujeito enunciador que discute acerca da necessidade de sumário para aquele livro. A discussão é totalmente pertinente já que nesse “livro”, ao contrário dos demais, não há a exposição de aspectos relacionados a uma dada personagem (como no caso das fadas e das bruxas), mas a apresentação de uma história, o que não autoriza o leitor a fazer saltos, já que a compreensão do texto depende de sua leitura integral, feita na seqüência de apresentação do texto. É interessante observar que a palavra *sumário* aparece escrita duas vezes, sendo que a segunda está riscada. É já uma pista para o leitor de que “...*sumário não entra!*”?

Observa-se que nas produções escolares de histórias, especialmente na abertura, há o uso reiterado do “*Era uma vez...*” naqueles textos cujo conteúdo envolve algo do mundo do imaginário, especialmente nas duas primeiras séries. Ao final da 2ª série ocorre o uso concomitante de expressões relativamente equivalentes: “*Um dia, Cascão viu o Cebolinha fazendo surf.*”, “*Um domingo, eu e a minha amiga, fomos numa casa mau-assombrada.*”, “*Todo dia, meia-noite, os mortos se levantam para assombrar as pessoas indefesas.*” Já no início da 3ª série há um retorno maciço ao “*Era uma vez...*” Na 4ª série, nas poucas produções de histórias, o uso inexistente, ocorrendo a sua rejeição explícita (como no caso já citado): “*Era uma vez... não, as histórias sempre começam assim!... Vamos de novo. Vai lá:*” A expressão é substituída por outras, mais elaboradas: “*No tempo em que ainda existia princesas, reis, rainhas...*”, “*Uma mulher que acabou dando a luz...*”

No segundo parágrafo do sumário do livro **Uma aventura muito maluquinha** (R-44), numa situação intermediária entre os planos do narrador e do autor, tem-se um exemplo de negação de um modelo já fossilizado de início de histórias: “*Era uma vez... não! As histórias SEMPRE começam assim!*” A palavra *sempre*, escrita toda em caixa alta, serve para sublinhar a sua repulsa ao modelo. Essa forma metaenunciativa dá visibilidade a um enunciador que, segundo Authier-Revuz (1998, p.105), controla “...o jogo das palavras ‘*do exterior*’, mas ele não encontra outra forma de fazer isso que não seja, novamente, introduzindo *outras palavras*, aquelas com as quais ele desdobra as primeiras.” Trata-se de uma expressão usada quase que na íntegra, em dois textos diferentes, um produzido na escola e outro em casa. Curiosamente R parece estar rompendo com uma forma cristalizada por outros pela reiteração de uma expressão sua, que, uma vez repetida em

momentos futuros, pode vir igualmente a cristalizar-se.

A expressão “*Mas de novo a parte romântica e que eu nem vou contar pra você. Só uma parte. Namoraram*” em outro texto produzido na 2ª série, revela que R se coloca explicitamente como narradora (“*vou contar*”) que controla o conteúdo que irá ou não veicular. Em outro texto (da mesma série), bem no início, lê-se: “*Era uma vez... bom esse já é o nome do título..., uma bela menina que sempre contava histórias para seu filho.*” ou “*Tem mais coisas? Há sim tem!*”. Trata-se de uma intercalação feita no plano da narração, justificando ou, talvez, tornando explícito ao leitor a consciência de que há a repetição de uma dada estrutura. Quem fala aqui: a narradora consigo mesma ou o sujeito enunciador que precisa prestar contas ao seu leitor? Authier-Revuz (1990, p.31) comenta acerca da marcação que um dado fragmento recebe, tornando explícita a heterogeneidade: “...corpo estranho delimitado, o fragmento marcado recebe nitidamente através das glosas de correção, reserva, hesitação... um caráter de particularidade acidental, de defeito local.” As reticências delimitando o fragmento “...*bom esse já é o nome do título...*” parecem funcionar como marcadores da heterogeneidade que caracteriza o discurso de R. Há momentos em que se confundem o sujeito R que conhece o texto original e o narrador: “*Era uma vez um homem já velinho que tem um gato chamado Fígaro, e tem também um peixe chamado... Bom esse eu não me lembro do nome.*” Interessante observar que, no caso do último exemplo, é o único momento em que R usa o pronome *eu*. Desse ponto em diante, a narração é toda feita na terceira pessoa, ou, talvez, na voz de um outro eu.

Os finais estereotipados são menos frequentes do que as aberturas, mesmo nos textos envolvendo o imaginário. Há finais que deixam um certo suspense (“*Mas de novo a parte romântica e que eu não vou contar pra você. Só uma parte. Namoraram.*”), que apresentam a resolução do drama (“*E aí ele cortou a barriga do homem e tirou o menino de lá.*”), que parafraseiam o estilo estereotipado (“*Foi de volta para torre, fugiu com ela, se casaram e tiveram 2 filhos.*”), apresentam a moral da história (“*Moral da história: O astronauta é o ‘Batman’.*”, nesse caso parece mais uma revelação) e aqueles que terminam com uma pergunta diretamente dirigida ao interlocutor (“*Belo esconderijo, não?*”). A palavra **fim** é presença constante em praticamente todos os textos, ao longo de todas as séries.

Situações idênticas repetem-se quando R quer encerrar o texto (mais uma de suas estratégias): “*Agora eu vou dar uma ‘PAUSED’ pro fim! Um... Dois... Três e já! Fim.*” (2ª série) . Ela só “entra” no texto para finalizá-lo. Expressões como “*Cinco anos se passaram e papai, o*

homem da casa, levou a mulherada pra praia... fim... fim não! Vai de novo: 'cabô'!" (3ª série), e as demais acima citadas, indicam que R nega-se, explicitamente, a usar uma fórmula já cristalizada pela repetição infinita feita na voz de outros narradores. É uma negação que, em alguns momentos, se faz simplesmente pelo não uso da fórmula: *"No tempo em que ainda existia princesas, reis, rainhas, príncipes e cavaleiros, uma rainha deu á luz a uma linda menina."* (3ª série). Essa flutuação entre a negação explícita e a não-explícita já não pode servir como indício da constituição de um sujeito enunciativo que escolhe os recursos expressivos para veicular o seu próprio dizer? Na verdade, tais exemplos apenas sublinham a idéia de superposição dos papéis de narradora e de enunciativa dos textos. Rojo (1991) percebe que os desfechos de narrativas infantis sofrem:

...uma diversificação proposicional que vai das fórmulas fixas originárias de contos de fadas a uma diversidade de modos de se encerrar o discurso narrativo. Sobretudo na 3ª série, a presença de fragmentos polifônicos — interações com outras vozes envolvidas nas condições de produção do texto (leitor pressuposto, personagem, narrador, autor, professor como destinatário real, etc.) torna-se um modo freqüente de se terminar uma narrativa (...) ...podemos também interpretar estes fragmentos interacionais entre o sujeito/narrador/autor/personagem e personagem/leitor real/leitor pressuposto como formas de retorno ao contexto de produção do texto e de saída da ficção criada. (Op.cit., p.129/0)

Há momentos em que R focaliza os usos de certas expressões, palavras ou recursos gramaticais, como pode ser percebido no sumário do livro **Uma aventura muito maluquinha** (R-44), acima referenciado, no ponto em que se lê *"quanta vírgula!"*. Em outra página desse mesmo "livro", R registra, entre parênteses, depois das palavras *diziam* e *escreviam*, o seguinte comentário: *"ou seria dirão, escreverão?"*, deixando clara a sua dúvida quanto ao tempo verbal a ser ali empregado.

Particularmente interessantes são os modos pelos quais R explicita a interação com o seu interlocutor, o qual é chamado, de diferentes modos, a participar do ato interlocutivo.

Rojo (1991), em suas verificações quanto às interações que as crianças escreventes fazem com o leitor (destinatário), na produção de histórias e relatos, conclui que:

Pudemos verificar, em estórias e relatos, pelo menos cinco tipos diversos de interação com o leitor (pressuposto ou real): (a) interações do sujeito com o leitor real (o professor); (b) interações do personagem com o leitor pressuposto; (c) do narrador com o leitor pressuposto; (d) do autor com o leitor pressuposto e, finalmente, (e) interações que preenchem também o caráter de fala planejadora. Três conclusões podem ser retiradas destas constatações. Em primeiro lugar, as interações do sujeito só se dão com o leitor real de seus textos (o professor). Em segundo lugar, há uma variedade de vozes e máscaras do sujeito que podem interagir com o leitor virtual em seu lugar (o personagem, o narrador, o autor). Em terceiro e último, estas interações, às vezes, podem cumprir função planejadora do texto. (Op.cit., p.131)

Em geral, esses pontos de contato explícito com o leitor são feitos por meio de perguntas, que aparecem intercaladas no interior do próprio texto: “*E sabem onde ele estava?*” e “*Querem saber?*” Em alguns pontos, o narrador chama diretamente a atenção do leitor para um determinado aspecto da narrativa, solicitando-lhe, de alguma forma, uma certa resposta: “*Adivinha o que ele viu?*” Em outros, R parece dar voz ao seu leitor que se insere no texto e participa de sua organização, que, segundo Geraldi (1993, p.207), se dá através de “operações de inclusão de falas de terceiros”.

São poucas as ocorrências no *corpus*, mas servem para reforçar a tese da preocupação de R para com o ato interlocutivo, mais especificamente, nesse caso, para com o leitor. Uma delas está no sumário do “livro” **Uma aventura muito maluquinha** (R-44): “*Vocês devem estar se perguntando: ‘Que história’?, né?!’*”. R faz previsões quanto às possíveis dúvidas ou comentários que seu leitor venha a fazer durante a leitura do texto, imediatamente resolvendo-as: “*Pois, vou contar desde o princípio.*” Como nos dizem Fabre e Cappeau (1996, p.55):

O escritor-leitor julga sua escrita no momento mesmo em que ela se forma, antecipando as reações de um leitor que se lhe representa a cada vez que ele detecta, ou modifica o que não está bom. Esta interatividade se faz em conjunto através dos traços metalingüísticos que acompanham a gênese das escritas, mas ela pode igualmente se inscrever em um comentário explícito.”⁵⁹ (Tradução livre minha)

Em alguns casos, a inclusão dessas falas parece funcionar como uma estratégia metadiscursiva de R para, em geral, encerrar o texto (cf. percebido por ROJO, 1991): “*Aí a mãe falou: — A-há! Você está precisando de uma psicó... aí ele falou rapidamente: — Nããão! E então... — O que é cara termina logo esta história! Tá bem então fim.*” (Grifo meu) (2ª série). É como se ocorresse um pequeno diálogo entre narrador e leitor. Authier-Revuz (1998), p.79) comenta acerca dessas formas que indicam a presença de um “intruso”, resultando em uma enunciação alterada: “...aqui, festeja-se, para o sujeito dividido, um instante de íntima coincidência, na conciliação, pontual, para a graça do jogo de palavras entre as duas vozes de si mesmo.” Parece ser mesmo graça que R pretende provocar, o que, de certa forma, aproxima a sua escrita da escrita de LM, cuja tendência é de “*fazer humor*”, segundo Mayrink-Sabinson (2000, p.123). Contudo, enquanto LM brinca com restrições da língua para provocar graça, R brinca com as diferentes vozes pelas quais fala em seus textos. Em R-43, uma das personagens dirige-se diretamente para o narrador: “*Aí um*

⁵⁹ “Le scripteur-lecteur juge son écrit au moment même où il le forme, em anticipant les réactions d’un lecteur qu’il se représente à chaque fois qu’il détecte, ou modifie ce qui ne va pas. Cette interactivité se fait jour à travers les traces métalinguistiques qui accompagnent la gênese des écrits, mais elle peut également s’inscrire dans un commentaire explicite.”

dos amigos dela falaram: — Ei, narrador. Venha cá! Aí eu falei: — Aaaaa Gurí, não me puxa! Aí a Canetinha Vermelha falou: — Oi cara! Tudo bem? Aí eu falei: — Sim! Aí agora vamos parar de falar agora tá? Um... Dois... Três... e já: fim.” Aqui tem-se que a decisão pelo fim da interação é do narrador que é, também, uma das personagens da história. Na verdade, a introdução do narrador na história na posição de uma personagem parece significar mais uma estratégia de R para encerrar o texto.

É especialmente nos **relatos** e **descrições** feitos a partir da 2ª série que R fala a partir de diferentes posições enunciativas, não só no controle do conteúdo que está veiculando, mas também na forma como o faz. Em R-27, essa circulação pelas diferentes posições pode ser claramente percebida. Trata-se do relato de um passeio feito pela turma a uma fazenda, na zona rural da cidade. R inicia o seu relato como narradora que introduz duas personagens — *Roberto* e *Clara*. Logo em seguida, coloca-se no texto: “*Uma terça-feira, eu fui no mesmo lugar que eles.*”; não só descrevendo suas ações mas também as suas impressões pessoais (“*Embora ela ter tantas vacas fedorentas... Tive que entrar.*”). Talvez nesse caso, seja a voz do sujeito R que esteja se fazendo ouvir, defendendo-se (ou antecipando-se, como nos diz Pêcheux, mais acima.). Ao perguntar sobre as duas personagens introduzidas bem no início do texto e que depois não mais apareceram, R age como enunciador que controla todos os aspectos textuais: “*Há! Isso a gente vai ver já já!*” e todas as expressões: “*...E sabe por que tantos ‘pocotoc’?*” A informação quanto ao que deve ser considerado como o andar de Roberto com o seu cavalo (“*Isso não é ta? É isso que vem agora.*”) e o trecho em seguida, excetuando-se a última frase, são representativos da voz da enunciativa, capaz de orientar a leitura a ser feita por seu interlocutor.

A aparente reprodução de um ícone próprio da linguagem de computador – “*PAUSED*” (também usado em um outro texto, ficcional) – parece querer reproduzir um dado gesto de interromper uma atividade, suspendendo-a momentaneamente, para daí falar com seu interlocutor, pedindo-lhe a opinião sobre o texto. Trata-se de uma expressão que aparece na tela do computador quando há a interrupção de um jogo, atividade muito praticada por R. Há uma suspensão momentânea do tempo ficcional (lembrando aqui do que foi mencionado mais acima sobre “rupturas”) para a introdução de dizeres advindos de um outro tempo – o tempo do sujeito enunciativo. Essas formas,

...da mesma maneira, no plano do tempo, no mesmo lugar em que apresentam a inevitável dimensão temporal do dizer, elas produzem a imagem ilusória de um sujeito e de um dizer capazes de suspender momentaneamente esse desenvolvimento temporal, em um “extratempo”

fictício. (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.86/7)

Nesse texto, R opta por um desfecho que retoma as personagens iniciais, falando aí a voz da narradora. Ao criar as personagens — Clara e Roberto —, R parece criar um mundo ficcional que está baseado, na verdade, em um mundo real, no qual se encontra inserida. Misturam-se, nesse texto, esses dois mundos, nos quais circulam tanto a narradora como a enunciativa. Logo após a inserção de um pequeno trecho em que uma criança estabelece um diálogo entre a personagem e a autora, Rojo (1991) faz o seguinte comentário que, de uma certa forma, aplica-se como conclusão para alguns dos textos de R:

O que se percebe aqui é um desdobramento do sujeito entre suas máscaras e um desdobramento de seus interlocutores em papéis-máscaras, prevendo uma polifonia do texto que, mais que polifonia, é índice de um processo de ficcionalização do sujeito que se ins/escreve em suas máscaras (personagem, narrador, autor), responsável pela objetivação do sujeito e do mundo textual como construto. (Op. cit., p.131/2)

A referida autora, em sua análise de narrativas infantis, aponta para essa tendência à “...utilização ou criação de personagens ficcionais que são agentes de uma ação vivenciada no mundo real...” como um “...dos mecanismos de ficcionalização do relato ou cotidianização da aventura que os sujeitos de 2ª e 3ª série utilizam.” (Id.ibid., p.132). É o que se aplica no caso de R-27. Contudo, é o único relato em que isso ocorre. Em todos os demais relatos que compõem o *corpus*, não há a inserção de personagens. R assume-se como sujeito que narra um fato que vivenciou, deixando marcas de sua ação como enunciativa (“*Bom, voltando ao primeiro parágrafo, no ônibus tinha rádio.*”, “*Eu sei que esse texto é muito pequeno, mas, acho que não tenho mais nada para contar sobre este bichinho. Tchau!*”, “*Eu tenho medo de ladrão, mas tenho Jesus no coração. Ih! Rimou!*”. R coloca-se, nesse caso, como autocomentadora de si mesmo (cf. Authier-Revuz, 1998, p.84). Na 4ª série, todos os relatos ocorrem na primeira pessoa, principalmente do singular (há um caso em que se misturam a primeira pessoa do singular com a primeira pessoa do plural). Nesses relatos mais tardios, R parece manter-se mais fiel a uma voz só, a de narradora — sujeito. Até que medida a ação da escola não estaria provocando um, vamos dizer, “abafamento” das demais vozes?

Há o caso de um relato sobre um passeio feito pela turma (R-45), na 3ª série, em que R se coloca no texto como uma personagem, mas que, no decorrer do texto, acaba por assumir a função de narrar, que passa a acontecer na primeira pessoa. Nesse caso, parece não haver clareza de R quanto aos domínios, na narração, pertencentes ao sujeito, ao narrador e ao personagem. Na verdade, parece apontar para uma certa dificuldade de R de manter-se como mera espectadora da

ação das personagens e dos acontecimentos relatados, mesmo que tenha sido essa a sua intenção inicial. Tanto a sua inclusão no texto como o registro de impressões pessoais (“*Embora ela ter tantas vacas fedorentas... Tive que entrar*”, em R-27 e “*Que calor*” e “*Que legal!*” em R-16), provocam um interessante jogo entre o objetivo e o subjetivo, perceptível não só no valor semântico das frases mas também no uso da pontuação, com o crescente uso de pontos de exclamação.

Na escola, essa subjetividade deve ser evitada. O seguinte comentário de uma professora da 3ª série (trata-se da professora com quem R teve aula no primeiro mês quando teve que trocar de escola. Faço referência a essa situação no capítulo 4), após a produção escrita do relato sobre um passeio feito pela turma (R-45), mostra nitidamente a preocupação da escola com a objetividade: “*Raquel, seu texto está jóia, só que você iniciou o texto falando de uma garota que não era você, então preste mais atenção ao usar os verbos, não te incluindo no texto.*” R escreve o texto na primeira pessoa do plural, depois de tê-lo iniciado como se fosse uma história (“*Era uma vez...*”), com a inclusão de uma personagem — ela mesma (“*...uma garota chamada Raquel.*”). Essa personagem aparece mais tarde, em um único momento, no interior do texto, como parte do relato (“*Raquel foi a última em equipe que entrou na Hidrelétrica.*”) Vale indagar sobre o que aconteceria se, ao invés de R ter usado o seu próprio nome, usasse o nome de outra pessoa. A professora faria o mesmo comentário sobre a inclusão da própria autora no texto? O que a leva a sugerir que R não se incluía no texto? Será que a professora não percebe que o uso do verbo na primeira pessoa do plural (adequado na escrita de relatos) não supõe a inclusão do autor? Não estará ela sendo iludida pelo efeito estranho causado pela abertura do texto, próprio de narrativas ficcionais? Saleh (2000, p.206), ao estudar narrativas escritas infantis, aponta para a “equivocidade” gerada em função dos efeitos decorrentes de certos usos:

...o pedido de relato não conduz necessariamente ao relato. Ao contrário, (...), há efeitos de referencialidade e ficcionalidade ou ainda fragmentos, que, combinados em um mesmo texto, geram forte equivocidade. Os inúmeros casos de abertura de narrativa por “era uma vez”, a repetição de fórmulas como “foram/ficaram/ficou feliz(es)” são ilustrativos da tensão entre singularidade e recorrência..

O início “não-permitido” nesse relato parece ser uma marca recorrente de R nesse gênero, bem como a manifestação de impressões pessoais. Tais marcas podem sugerir um momento um tanto conflituoso entre o estilo do gênero que se impõe e o seu estilo individual, que se encontra em emergência. Talvez nesse ponto da trajetória de aquisição da escrita de R, tais usos possam ser entendidos como desvios e não como fruto de uma escolha. Contudo, tal suposição não se sustenta na maioria dos casos em que R cria um curioso jogo discursivo no espaço possível entre a

estabilidade historicamente construída do gênero e a instabilidade que caracteriza a sua atualização em eventos discursivos. De acordo com Santos (1999, p.69):

Embora as regularidades sejam constitutivas dos gêneros (...), há de se considerar, portanto, que a estabilidade que os gêneros promovem é da ordem do flexível, do instável, do não-reificável. (...) os gêneros não terem existência per se, constituindo-se em articulação com o acontecimento enunciativo que possibilita seu aparecimento. Nesse sentido, dependendo de como se constitui o acontecimento enunciativo em que estão intrincados, os gêneros podem produzir este ou aquele efeito ou, melhor dizendo, podem constituir-se como mais ou menos estáveis.

A reiteração no uso de certas marcas nos relatos de R parece relacionar-se mais a um estilo individual de R do que a uma inadequação de sua escrita ao estilo do gênero. Tanto é que tal fenômeno continua ocorrendo nos textos produzidos na 4ª série, embora não em sua totalidade. Apesar dessas manifestações pertencerem a um plano subjetivo, podem informar tanto acerca dos fatos quanto as frases objetivas. Uma frase como aquela extraída de R-27, informa tanto do odor das vacas (“*fedorentas*”) como das sensações da autora (expressas pelo interessante jogo entre as duas orações e pelo uso da conjunção *embora*, adversativa em relação aos reais desejos de R), cumprindo, assim, sua função narrativa.

Assim como acontece no gênero histórias, também nos relatos e descrições R explicita a interação com o seu interlocutor. Na verdade, nesses gêneros há uma intensificação desse recurso dado, talvez, ao fato de que R tem domínio pleno do conteúdo que está veiculando em seus textos. Especialmente os textos produzidos na escola dão visibilidade a essa intensificação.

R não deixa pistas sobre qual seja o seu interlocutor presumido nos textos escolares. Embora ela saiba que serão lidos pela professora, parece pressupor outros leitores, perceptível especialmente na aparente aproximação que com eles estabelece (possivelmente os colegas de classe e a professora) através da ruptura que promove no texto (especialmente nos relatos e descrições produzidos a partir da 2ª série), com inserções que faz no corpo do texto: “*E sabe por que tantos ‘pocotoc’?*” (R-27), “*Gostaram? Pois... Pois... tomara, porque quem está escrevendo esta história sou eu...*” (R-25), entre outros exemplos. R meio que obriga o seu leitor a participar de sua produção, fenômeno que não ocorria no início do Ensino Fundamental, talvez porque naquele momento sua preocupação fosse a estruturação de um texto de acordo com o esperado pela escola, sua interlocutora. Uma vez dominada essa estruturação, R parece desprender-se e “arriscar-se” mais na tentativa de aproximar-se dos interlocutores desejados.⁶⁰

⁶⁰ Em conversa com R sobre a quem ela está se dirigindo quando emprega essas expressões próprias do discurso direto,

De uma certa forma, reproduz a linguagem de alguns de seus livros preferidos — **Uma professora muito maluquinha** e **O menino maluquinho** de Ziraldo —, e das revistas em quadrinhos que lhe causam mais prazer — as revistas produzidas por Maurício de Souza. Mayrink-Sabinson (2002, p.136), ao analisar os efeitos da leitura na produção escrita inicial do sujeito LM, já mencionado em outros pontos desse estudo, afirma que: “O papel da leitura é, (...), muitas vezes difuso, inesperado, difícil de detectar, principalmente em textos que não respondem imediatamente ao pedido da escola.” Em várias ocasiões, R fazia questão de chamar a atenção para o jogo que por vezes se estabelece entre o desenhista do quadrinho e suas personagens. Aquilo a divertia. Talvez seja essa interlocução mais aproximada entre os participantes que R também queira manter com os seus interlocutores.

Não se trata de um interlocutor meramente presumido, vagamente subentendido durante a produção escrita; mas de um interlocutor que é, em boa parte, explicitamente chamado a participar da interação. Contudo, não há um leitor único, homogêneo, comum a todos os textos de R. Como nos diz Geraldi (1993, p.102):

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. Quanto mais, na produção, o autor imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor o fornecimento de *pistas* para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe quer dar o autor. (Grifos do autor)

Não se está, aqui, ignorando o fato de que todo ato enunciativo dirige-se, de uma ou de outra forma, a um outro e que, por isso mesmo, é por esse influenciado. O que se está querendo enfatizar é que, na produção escrita de R (não só de relatos e descrições, mas como um todo), a esse outro é dada maior visibilidade.

Para finalizar esse prolongado olhar sobre a produção escrita de uma criança em fase de aquisição, tentando apontar indícios de um estilo individual, apresento a análise de duas **descrições** que, dado a profusão e a recorrência de certas marcas, são ilustrativas da tendência estilística de R, voltada para o metaenunciativo, a partir do controle das heterogeneidades e da explicitação dos recursos empregados na estruturação do seu dizer. Trata-se de dois textos produzidos na 2ª série (entre os 7 anos e 6 meses e os 8 anos), cujo objetivo era descrever a mãe (R-46) e o pai (R-25). Neles percebe-se a circulação que R faz por diferentes planos enunciativos, neles harmonizando as

ela me respondeu: “Ah, é só uma representação de quem vai ler, que pode ser qualquer um”.

vozes pelas quais fala.

R inicia R-46 descrevendo a sua mãe. Em um dado momento, no entanto, interrompe a descrição para refletir sobre a própria construção do texto: “*Agora sim é a vez do etc chegar.*” Desse momento em diante, há a intercalação (do tipo efetiva, como sugerido por Barros, 2002) entre as vozes da narradora e do sujeito enunciador do texto: “*A minha mãe é legal porque — Voltando ao assunto — Ela faz tudo para me deixar feliz.*” Nesse ponto, irrompe a voz do sujeito R, interagindo diretamente com a pessoa descrita: “*Mãe você é legal porque eu te acho legal.*” Logo em seguida, volta a autora que, então, interage com o seu leitor presumido: “*Eu não sei, não me pergunte.*” Quase ao final do texto, há um novo momento de interação com a pessoa descrita que parece, nesse ponto, ser transformada na leitora prevista do texto: “*- Desculpe-me mãe mas... Está na hora de dizer... Digo... Escrever fim.*” (Tal desfecho só sublinha o que Rojo, em uma citação logo acima, nos diz acerca do modo como as crianças os produzem.) O contexto de produção e suas condições são tornados claros no próprio texto. A troca explicitada da palavra *dizer* pela palavra *escrever* indica que aqui R interage com sua leitora não mais como sujeito, mas como autora do texto, e que, como tal, faz as escolhas lexicais mais adequadas, para finalizá-lo.

Percebe-se que R também inicia com a descrição do pai (R-25), até o ponto em que faz uma avaliação do que escreveu: “*Se ele é chato, e eu, paguei mico em escrever, então eu apago!*” É enquanto enunciativa que conhece os seus interlocutores, que ela age sobre o que escreveu. Mais que substituir a sílaba, o desenho somado ao texto, parece reproduzir o gesto do apagar, intenção mencionada no comentário. O “*eu apago*” somado ao desenho da borracha apontam para uma operação de correção, motivada, talvez, pela possibilidade de leitura da pessoa descrita no texto ou por uma percepção sua de que esse tipo de comentário não cabe em um texto produzido por volta do Dia dos Pais, uma data em que, em geral, só cabem elogios aos pais. O modo como o faz, contudo, parece apenas enfatizar o seu reconhecimento como produtora do texto, já que, de fato, não ocorreu apagamento nenhum. Authier-Revuz (1998) comenta acerca de um certo ceticismo que toma conta do sujeito enunciador em alguns pontos de seu dizer, fazendo-o reconhecer o que é preciso ser dito em determinados momentos. São as formas que expõem uma “nomeação obrigatória: um x que se deve dizer”. (Op.cit., p.63)

Também o “*já sei!*” pode reforçar esse reconhecimento se entendermos que ele se refere à forma como R expressaria as características do pai, em continuidade ao que já havia iniciado antes do seu “lapso”. Quem sorri no texto (“*Há, há, há, há...*”)? Parece difícil de

responder: é possível entender que seja a enunciadora R, feliz pelo formato escolhido? A pergunta, logo em seguida, dá indícios de que seja mesmo essa a resposta: “*Gostaram?*” Daí em diante, ela se assume como autora, autorizada pelo sujeito R para escrever a história: “*Tomara, porque quem está escrevendo esta história sou eu... A filha do pai...*” Novamente, no desfecho R faz referência às condições de produção, como ocorreu em R-46: “- *O que é cara termina logo esta história! Tá bem então fim*” Na verdade, essa citação não passa de uma variação do exemplo pouco acima exposto (encontrado em R-25): “*Bem, tem gente que tá pedindo para mim terminar a história... Então eu termino!*” Tal expressão parece resgatar no leitor a imagem mental de uma atividade de produção de texto, especialmente na escola, em que, na maioria das vezes, o professor pede para que os alunos se apressem. E isso funciona como desculpa para R encerrar o seu texto, gastando três linhas com um fechamento que nada tem a ver com o conteúdo temático que estava sendo exposto.

O que transparece da produção desses dois exemplos é um certo controle (ou, o trabalho de orquestração) que R tem das diferentes vozes pelas quais se faz presente no texto. Especialmente a sua manifestação enquanto enunciadora parece causar a sensação de que tem domínio das perspectivas enunciativas, como também pôde ser visto no Sumário do seu “livro” **Uma aventura muito maluquinha** (R-44). Até que ponto tais expressões permitem o reconhecimento das posições enunciativas assumidas por R? É mesmo possível reconhecer essas posições, já que se trata da construção de um único sujeito que, como Bakhtin afirma, se completa no todo do texto?

Suas “intromissões” enquanto sujeito enunciativo como aquela que se caracteriza por ter um “excedente de visão” (cf. Bakhtin, 2000 [1952, 1954], p.43) em relação ao narrador, e que geralmente se reflete como uma objetivação da própria produção escrita, vão rareando na 4ª série, tanto nos relatos como nas histórias produzidas na escola. É preciso considerar, contudo, que a produção de histórias, especialmente, passa a ser uma atividade cada vez mais esporádica a partir já da segunda metade da 3ª série, o que dificulta, em muito, chegar-se a uma conclusão sobre algum tipo de tendência de R com relação aos lugares de que fala em seus textos. Rojo, em sua pesquisa já referida mais acima, chega a algumas conclusões que se aplicam também no caso das produções escritas de R:

Se nossos sujeitos, desde a 3ª série [no caso de R, especialmente a partir da 2ª série], estabelecem interações, assumindo diferentes vozes (personagem/narrador/autor), com o leitor pressuposto — efeitos do letramento —, só em alguns casos de 4ª série a voz do autor se faz ouvir e, coincidentemente, sempre tematizando a conclusão do discurso (...).

Isto nos faz rever nosso enfoque das condições de produção e de seu papel no desenvolvimento da narrativa escrita. (Op.cit., p.134)

Interessante observar, contudo, que em suas produções domésticas, feitas de forma totalmente livre, R continua a alternar-se (ou circular por diferentes posições enunciativas) nos papéis de narradora, autora e de sujeito que enuncia, como pode ser visto em R-40, que é parte de um “livro” cuja escrita iniciou-se na 4ª série e encerrou-se na 5ª série. Trata-se de um longo relato de suas atividades na escola.

Por que há essa diferença entre a produção doméstica e a produção escolar? A que ela se deve? Talvez possa ser creditada ao caráter controlador da escola, que se torna visível através das orientações dadas pelos livros didáticos e, por vezes, repetidas fielmente pelos professores, pelos textos que são apresentados às crianças, pelas propostas de produção escrita e pela própria diversificação de gêneros à que a criança é exposta, tanto como receptora como produtora de textos que neles se inscrevem. Estaria, assim, decretado o emudecimento crescente da voz do sujeito enunciador, restando somente a voz da narradora, a quem compete simplesmente relatar fatos, preferencialmente segundo um padrão já cristalizado?

Talvez se deva buscar a ação de R como sujeito enunciador não só a partir da observação dos lugares de que enuncia, mas, como já mencionado em outros momentos desse capítulo, da observação do seu trabalho como um todo, incluindo-se aí a seleção dos recursos expressivos feita de modo singular e os modos como orchestra as diferentes vozes que falam em seus textos. Mesmo que suas intromissões enquanto enunciador como alguém que tem, no momento da produção, um *excedente de visão*, não sejam mais tão freqüentes em seus relatos e histórias da 4ª série, o seu trabalho como tal é perceptível através da seleção e do uso de alguns recursos expressivos que refletem a sua ação sobre a linguagem e não somente sua ação com a linguagem.

Se retomarmos a noção de estilo como escolha, vista conforme Possenti (2001, p. 16), como “...uma necessidade estrutural, um dos efeitos da multiplicidade de recursos de expressão disponíveis, tanto no caso das línguas naturais quanto no de outras linguagens”, e não como “...gesto que decorre simplesmente de uma avaliação do peso das alternativas por parte de um sujeito/autor onisciente e todo-poderoso, livre de qualquer amarra institucional...” (Id.ibid., 16), como compreender as escolhas de R? Por que certas operações discursivas ganham tanta relevância e outras não? Não há como não observar que, à medida que R consolida-se como usuária da linguagem escrita, com a ampliação dos recursos de expressão, ampliam-se, também, as suas possibilidades de escolha. O uso dos sinais de pontuação serve para sublinhar tal afirmação. Nesse sentido, a manifestação de uma certa tendência estilística, aqui entendida da ordem do

metaenunciativo, com forte preocupação para com o ato interlocutivo, torna-se, por isso mesmo, mais visível, mais marcada. Apesar disso, tal tendência já se prenunciava em momentos em que os recursos expressivos não eram tão amplos, como aconteceu em R-18, quando R enquadra os seus dizeres, separando-os, ou em R-23, em que ocorre a nomeação dos desenhos das pessoas envolvidas no conteúdo do bilhete. Recursos como o reconhecimento dos próprios erros e as orientações de leitura dados para o seu leitor (presumido ou não) fazem-se presentes ao longo da trajetória de inscrição na escrita. Alguns desses recursos estão presentes em diferentes gêneros, sejam eles primários ou secundários, ficcionais ou ligados ao cotidiano.

É preciso não esquecer, ainda, que a manifestação dessa tendência estilística estava condicionada à inscrição da escrita de R em diferentes gêneros discursivos e, portanto, à necessidade de atender a um certo estilo, à uma certa estrutura composicional e a um certo conteúdo (...*necessidade estrutural*, cf. Possenti, logo acima). Tanto é que em alguns gêneros, como os relatos, as histórias e as cartas, a preocupação de R para com a dispersão e com o ato interlocutivo apresenta-se mais explícita do que em outros, como listas e fichas de leitura. Mas mesmo nesses casos há alguns indícios que apontam para um modo particular de inscrição, como o reconhecimento dos erros em R-09 (através de uma legenda) e no seguinte comentário em uma ficha de leitura: “*É, que confusão mesmo, né, professora Rosangela?! Nossa!*” Vale, até mesmo, questionar sobre o quanto o início da trajetória de inscrição de R em gêneros em que o caráter interativo é mais explícito influenciou em sua tendência estilística, marcada por um olhar mais atento ao ato interlocutivo, com o controle dos elementos aí implicados. Como nos diz Possenti (2001), reconhecendo estilo como uma noção não óbvia, é preciso

...tentar captar, através de instrumentos teóricos e metodológicos adequados, qual é o modo peculiar de ser social, de enunciar e de enunciar de certa forma, por parte de um certo grupo e, eventualmente, de um certo sujeito. Trata-se, em suma, de priorizar o pequeno, o quase desprezível indício...” (Id.ib., p.18)

Foi com essa perspectiva que os dados foram olhados, não esquecendo, contudo, da provisoriedade que esses mesmos dados revelam. Nesse ponto, antes de qualquer tentativa de resposta às questões disseminadas ao longo desse capítulo, talvez seja prudente assumir com Abaurre *et al.* (1995b) a existência de um comportamento misterioso dos sujeitos em fase de aquisição da escrita:

Não temos como explicar esse comportamento, a não ser assumindo teoricamente a existência de características muito particulares de sujeitos singulares para quem, na relação com a linguagem, aspectos específicos relativos à forma, conteúdo e contexto de produção dos textos

podem adquirir saliência que é determinante, em última análise, de ocorrências singulares sinalizadoras, por sua vez, da singularidade do próprio sujeito. (Op.cit., p. 19/0)

Nesse sentido, pela agenciamento recorrente que R faz de diferentes recursos tanto para organizar a heterogeneidade do discurso como para dar visibilidade à sua heterogeneidade enquanto enunciativa, parece possível falar, ainda que timidamente, dada a provisoriamente que caracteriza os dados de aquisição da escrita, em um certo estilo de R.

É um estilo caracterizado especialmente pelas atividades metaenunciativas que singularizam a produção escrita do sujeito R, tornando-o único. É a inscrição em formas estabilizadas de enunciados — os gêneros do discurso — que garante o reconhecimento e a possibilidade de circulação da escrita de R, cumprindo, assim, uma função social. A manifestação do estilo parece residir no espaço limítrofe entre o repetível, como exigência do caráter social da língua, e o singular, como necessidade do sujeito de fazer emergir sua voz dada sua condição de sujeito sócio-historicamente situado. É nesse espaço que o sujeito se manifesta estilisticamente, assumindo-se como sujeito de um dizer que é seu, mas que, nem por isso, prescinde do dizer de outros. É o espaço possível para a orquestração das diferentes vozes que podem se fazer ouvir, com maior ou menor sintonia, no texto; para a seleção dos recursos expressivos que atendam a um dado intuito discursivo; para a tomada de diferentes posições enunciativas. Em dados de aquisição da escrita, talvez esse espaço seja ainda mais limítrofe, considerando-se que se trata do início da atividade de circulação pelos usos sociais da escrita. É o início da ação do sujeito com a escrita, são os momentos iniciais do trabalho lingüístico empreendido por esse sujeito. É nesse trabalho, como visto ao longo desse capítulo, que irrompe a voz do sujeito que busca o seu espaço, ainda que limítrofe, para nele constituir-se em sua singularidade estilística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“...Bem, tem gente que tá pedindo para mim terminar a história... Então eu termino! Se é assim... Tchau... Quero dizer... fim!” (R, 2ª série)

Depois desse prolongado olhar sobre dados de aquisição da linguagem escrita, parece mesmo necessário “...terminar a história...”, fazendo algumas considerações finais que mais parecerão, na verdade, um conjunto de indagações. Até isso serve para sublinhar o caráter provisório que marca esse tipo de dados, em que, pelo que se revelou, nada pode ser tido como final; ao contrário, tudo é da ordem do instável, do emergente, do transitório. Talvez esse prolongado olhar não passe, em alguns momentos, de uma miragem que só o tempo poderá desvanecer. Contudo, o simples gesto de voltar o olhar na direção de dados de aquisição da escrita e, a partir deles, propor uma série de indagações, já lhes confere um estatuto que ultrapassa em muito o nível da ilusão, do devaneio. Afinal, são dados que marcam o início de uma nova forma de um sujeito atuar enquanto sujeito discursivo, que vai inscrevendo suas escritas em práticas sociais, historicamente estabelecidas. E essas ações demandam trabalho, que se realiza no espaço limítrofe da estabilidade das práticas já constituídas e da instabilidade advinda do caráter individual que

singulariza o sujeito.

Em dados de aquisição, o trabalho lingüístico ganha visibilidade diferenciada daquela obtida em dados de sujeitos já plenamente inseridos em práticas discursivas envolvendo a escrita. É o próprio trabalho que pode ser visto, a sua constituição como tal, o processo de apropriação das ferramentas para a sua realização, a escolha dessas ferramentas, as testagens que com elas são feitas, o uso reiterado de algumas delas e o abandono de outras, a constituição de um certo modo de fazer, de um certo estilo de escrever. E, nessa direção, dados de aquisição da escrita obtidos de forma naturalística, constituindo um *corpus* construído longitudinalmente, como foi o caso dessa tese, mostraram-se particularmente reveladores do trabalho lingüístico empreendido pelo sujeito cujas produções escritas serviram como objeto de análise.

A minha opção por um estudo que envolvesse esse tipo de dados serve como uma espécie de ponto de culminância de uma série de inquietações já iniciadas muito antes até mesmo do meu ingresso no doutorado. Talvez tenham se iniciado já no período em que atuava como professora alfabetizadora, quando me intrigavam principalmente os modos como as crianças utilizavam o sistema de escrita, neles sendo possível observar as suas hipóteses sobre a relação fonema/som x letra.

Certamente que as inquietações tornaram-se maiores, e de outra ordem, quando se instaurou o processo de alfabetização da minha filha mais velha, E, aos 4 anos e meio. O seu domínio ortográfico, pode-se dizer, precoce, era algo que me fazia questionar muitas teorias de aquisição da linguagem escrita. Ao reler **Portos de Passagem** (1993), de João Wanderley Geraldi, para me auxiliar na análise dos dados, deparei-me com o seguinte comentário por mim escrito em 1995, quando da primeira leitura: “*Pesquisar no texto infantil a presença de certas atividades metalingüísticas.*” É um indício de que algo já me intrigava. Com a instauração do processo de aquisição de minha segunda filha, R, cuja produção constituiu-se no *corpus* desse trabalho, as inquietações me fizeram, sem que eu saiba ao certo, reter a maioria de suas produções, desde simples gestos em direção à escrita até textos que demonstram a consolidação de sua aquisição. Várias foram as vezes em que tais produções foram apresentadas à minha orientadora, quase sempre acompanhadas das perguntas: “*O que posso olhar nesses dados? O que eles podem dizer de diferente do que já foi dito sobre dados de aquisição da escrita?*”

A possibilidade de olhar para a inscrição da escrita das crianças nos gêneros discursivos e, nesse processo, a manifestação de um estilo individual, mostrou-se particularmente interessante

dadas as características da coleta dos dados — naturalística e longitudinal —, e a preocupação que envolve o atual PI **Subjetividade, alteridade e construção do estilo: pode o estilo individual ser transgenérico?**, do qual minha orientadora é uma das pesquisadoras e ao qual minha proposta de estudo passou a estar filiada. Mais que isso, contudo, foi a percepção de que o que ocorria nos textos de R não ocorria nos textos de E (e de outras crianças), que me impulsionou para a realização desse estudo. No quê os textos eram diferentes? Como explicar essas diferenças, considerando que os contextos de aquisição são muito parecidos? Foi na busca por respostas a essas e a outras questões que o presente estudo foi empreendido. Ao seu final, creio ser possível afirmar que muitas respostas foram obtidas mas, quase como uma consequência, muitas outras questões surgiram, para as quais, novas buscas devem ser empreendidas.

Como visto em diferentes pontos desse estudo, não há como buscar os indícios de um estilo individual sem olhar para o processo de inscrição da produção escrita nos diferentes gêneros e, nesse processo, para a maior ou menor adequação ao estilo do gênero. Muitos aspectos nele envolvidos ganharam visibilidade durante a análise das produções escritas de R.

Considerando como Bakhtin que sempre que enunciamos estamos inscrevendo nosso dizer em algum gênero discursivo, então é possível afirmar que o processo de aquisição da linguagem escrita envolve mais do que a aprendizagem de um código, mas também os usos que dele são feitos. Em dados de aquisição produzidos de forma naturalística, como é o caso de boa parte do *corpus* desse trabalho, tal afirmação ganha um contorno diferenciado daquele que envolve o ensino da escrita na escola. A criança, ao escrever espontaneamente em casa, envolveu-se em práticas discursivas reais (em oposição às simulações tão características das atividades escolares), nas quais estão implicados o conhecimento do interlocutor, a interferência do contexto, uma intenção particular de dizer algo.

Talvez seja exatamente isso que explique o porquê da maior incidência de bilhetes e cartas na fase inicial de aquisição de R. De alguma forma, R percebeu a escrita como um mecanismo de interação mais eficaz do que a expressão oral em alguns contextos, passando a explorar as possibilidades que ela lhe oferecia. Entre elas, o poder de sedução que suas escritas exerciam sobre alguns de seus interlocutores, gerado pelo simples gesto de escrever. Há, ainda, o fato de que a escrita permite a interação mesmo na ausência física dos que nela estão envolvidos. Assim é que bilhetes eram comumente largados em pontos estratégicos na certeza de que seu intuito discursivo seria plenamente compreendido.

Aos poucos, com o ingresso de R nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ocorre uma diversificação crescente dos gêneros nos quais se inscreve sua escrita. Há uma profusão de textos ficcionais, sejam eles criados pela própria criança ou resultantes de uma atividade de reescrita e há, também, textos ligados a atividades de pesquisa como relatos e descrições, fichas de leitura, textos de opinião, listas e respostas a questionários, entre outros. O olhar sobre a totalidade da produção escrita de R, enxergando-a em sua trajetória, permite que se fale de uma certa estabilidade dos gêneros e, portanto, de estilo dos gêneros.

Percebeu-se que, em alguns casos, há uma adequação crescente da escrita de R ao estilo do gênero, embora não possa ser tido como uma constante. A inclusão do remetente e do destinatário de seus bilhetes, por exemplo, parece ser algo que rapidamente se estabiliza em sua produção. O mesmo não pode ser dito sobre a marcação das datas, característica por vezes necessária a esse gênero. A intensa aproximação com o contexto de produção e de recepção dos textos parece gerar em R a sensação de que a marcação do tempo é desnecessária. O mesmo pode ser dito das cartas. Já no caso dos convites e cartões, há uma nítida diferença no que se refere à essa marcação, entre aqueles que são produzidos em casa e aqueles produzidos na escola. Enquanto nos textos escritos em casa, espontaneamente, persiste a despreocupação para com a marcação do tempo, naqueles feitos na escola, isso não ocorre devido à clara orientação que é dada à criança acerca dos itens que devem constar em um cartão ou um convite. Há, nesse caso, um esforço didático em transformar uma atividade escrita em uma atividade discursiva, mesmo que isso nem sempre ocorra. Basta lembrar o bilhete de R (R-29), em que ela invalida tudo que fora anteriormente por ela escrito em um convite dirigido ao pai, autorizada pelo conhecimento que tinha de seu interlocutor.

Outros gêneros, como listas e passatempos (ou instruções), oferecem poucas possibilidades de desvio do estilo que lhe é inerente, dado o fato de apresentarem características menos flexíveis se comparados com outros gêneros. Talvez seja por isso que as poucas listas e passatempos que R produziu já apresentem, desde o seu início, as características que lhe possibilitam o reconhecimento, o que, de um modo um tanto ousado, permite falar de uma certa estabilidade. Tal situação provoca algumas indagações acerca das possibilidades maiores ou menores que alguns gêneros oferecem para a sua estabilização. Gêneros caracterizados por marcas que lhe são próprias, como os verbos injuntivos no caso dos passatempos e a marcação dos itens no caso das listas, parecem propensos a uma estabilidade mais facilmente adquirida do que aqueles em que certas marcas se estendem por diversos gêneros, como a explicitação do tempo, no caso tanto

de cartas, convites, cartões e bilhetes como de relatos e até de histórias ficcionais. É tentador crer que quanto maior o leque de marcas que caracterizam um gênero, maiores serão as dificuldades para a sua estabilização. Talvez resida aí uma das causas para a produção de textos híbridos, nos quais a identificação dos gêneros que ali se fundem nem sempre seja tarefa fácil. É o que ocorre com as propagandas e as notícias produzidas por R, em que se fundem muitos elementos provenientes de diferentes gêneros e que apenas revelam a instabilidade na qual se encontra a sua escrita desses gêneros.

Nos textos produzidos na escola, contudo, a noção de estabilidade dos gêneros deve ser relativizada, já que há o esforço no sentido de que a criança adquira um dado gênero, de acordo com o que é previsto para esse gênero. A criança não faz incursões aleatórias na tentativa de reproduzir um ou outro modelo de escrita que julga como o mais apropriado para um dado momento como o faz na escrita espontânea; ela é impelida a produzir de acordo com uma certa estrutura, que lhe é previamente apresentada. Ou seja, enquanto na escrita espontânea ela tateia, meio às cegas, na direção do estilo de um dado gênero, na escrita escolar, na maioria das vezes, esse estilo já lhe é dado como condição para a própria produção. Nesse sentido, os textos escolares de R, especialmente as histórias e os relatos, mostraram-se particularmente interessantes pelo que revelaram de sua submissão ou não ao estilo que lhe era apresentado.

A princípio, R parece assimilar o estilo dos gêneros que lhe são apresentados, submetendo-se a ele. Atua como narradora de seus textos, mantendo o controle dos fatos narrados, apresentando todas as personagens envolvidas, além de situá-los em um dado tempo e lugar. Em diversos momentos, há a reprodução dos inícios e finais estereotipados tão previsíveis em histórias imaginárias e que funcionam, certamente, como uma marca típica desse gênero. Aos poucos, contudo, R parece querer desvincilhar-se de uma certa rigidez que orienta a produção desse tipo de texto, não se submetendo mais a ela de forma tão tranqüila como vinha, até então, fazendo. É quando seus textos se tornam explicitamente polifônicos, falando neles a voz do sujeito, do autor, do narrador e, por vezes, do leitor e da personagem; quando os segmentos estereotipados são questionados e deliberadamente abandonados; quando o próprio código escrito é desnudado em seus limites expressivos, pulverizado com a introdução de elementos gráficos ou até com a intromissão da linguagem oral.

Apesar disso, a identificação do gênero (o seu estilo) não é afetada: continuam sendo histórias e relatos o que R produz. Contudo, é no espaço à margem desse estilo que R circula com o

seu próprio estilo, sem desestabilizar o funcionamento do gênero. Ela aproveita os espaços oferecidos por certos gêneros para neles demonstrar a sua expressividade. E essa expressividade, quase sempre, é gerada ou dirigida por sua preocupação constante para com o ato interlocutivo, especialmente para com o seu interlocutor, presente não só em histórias e relatos, mas também em outros gêneros, como cartas, propagandas, notícias e bilhetes. Para manifestá-la, R usa diferentes recursos, cujo emprego está relacionado com o contexto de produção, com os interlocutores a quem se dirige, com o estilo do gênero, com o seu intuito discursivo, e até com o portador do texto.

É a atividade de agenciamento desses recursos que dá visibilidade a uma certa tendência estilística de R, aqui denominada como metaenunciativa. O que parece orientar o uso desses recursos é o reconhecimento da heterogeneidade que constitui o discurso e a necessidade de controlar a dispersão que essa heterogeneidade poderia provocar. O uso dos sinais de pontuação, especialmente aqueles que possibilitam a marcação de apostos, notas explicativas ou comentários adicionais, dão pistas desse reconhecimento. Há uma profusão de parênteses, asteriscos e vírgulas, que aparecem em diferentes gêneros, mais intensamente utilizados depois que o domínio da escrita, de uma certa forma, já havia se consolidado. No entanto, a preocupação para com a organização do heterogêneo já se manifestara antes mesmo desse domínio, através de marcações bem mais singelas e limitadas, como os enquadramentos de trechos de sua escrita para evitar confusões ou dar destaque (como em R-20), e o uso de recursos que ultrapassam em muito a limitação da linguagem escrita, mixando-a com recursos de outra ordem (como as setas indicativas e a disposição gráfica de certos elementos), o uso de setas indicativas e a explicitação do sujeito a que se refere o pronome (“*Eu Raquel*” e “*Se eu gosto de você Este [Ester].*”). É possível, nesse momento, especular sobre o caráter indiciário dessas marcações. Parecem poder ser tidas já como pistas da tendência de R em orientar a leitura do seu interlocutor, para que ela se dê conforme o seu intuito discursivo, feitas mais tarde a partir do uso intenso dos sinais de pontuação? Como explicar esse uso sem levar em consideração que isso é parte de sua expressividade?

Na produção escrita de R, além dos modos de organização da heterogeneidade do discurso, há a explicitação da heterogeneidade do próprio sujeito enunciativo. R circula por diferentes posições enunciativas, delas falando através de diferentes vozes, todas plenamente orquestradas por sua ação enquanto sujeito enunciativo. Essa circulação confere aos seus textos uma dinâmica gerada mesmo pelos deslocamentos, ao mesmo tempo que denuncia tanto do universo de leitura de R como de uma possível “ousadia” sua em não se adequar aos modelos aos quais é apresentada.

Parece difícil não considerar os modos como R organiza o heterogêneo (tanto do discurso como dela enquanto sujeito enunciativo que nele se constitui em sua singularidade discursiva) como algo pertencente a um estilo individual de enunciar, ainda mais se considerarmos que eles ultrapassam os limites do estilo dos gêneros. Nesse sentido, talvez seja possível afirmar que o estilo individual é transgênico, mesmo que haja gêneros em que ele se manifeste mais explicitamente que em outros; ou, mesmo que haja contextos de produção em que o estilo individual (ou, talvez, o estilo individual de R, mais especificamente) corra o risco de ser sufocado por uma pretenciosa homogeneização dos modos de escrever/dizer. Na análise do *corpus* foi possível perceber que R intensifica sua interação com o seu leitor no espaço que lhe é dado, tanto na escola quanto em casa, especialmente a partir da proposta de produção de textos cujo estilo permite a manifestação do seu estilo individual.

Quando esse espaço é reduzido em função da intensificação da produção de determinados gêneros, cujo estilo não oferece muitas possibilidades de manifestação individual, o que ocorreu especialmente a partir da 3ª série, R passa a aproveitar todas as brechas possíveis, seja nos estilos desses gêneros, seja nos contextos de produção. Assim é que, na produção doméstica, a manifestação de sua expressividade é muito mais explícita do que na produção escolar, em que ela se torna perceptível no uso mais cauteloso dos sinais de pontuação, na introdução de pequenas perguntas dirigidas ao leitor, na explicitação do seu trabalho de sujeito enunciativo que decide acerca do uso ou não de certas expressões estereotipadas.

Não se pode perder de vista, nesse ponto, que muito da expressividade, do estilo individual, está relacionado com o tipo de contato que R mantém com o seu interlocutor, seja ele presumido ou não. É muitas vezes no jogo desses contatos que certos recursos são ou não empregados, num trabalho cada vez mais consciente de escolha. Desse modo, parece possível afirmar que a manifestação do estilo individual está na dependência não só dos espaços permitidos pelo estilo dos gêneros, mas também dos espaços oferecidos pelos contextos de produção, destacando-se aí o papel assumido pelo interlocutor.

É na busca por esses espaços que emerge o trabalho feito com a língua, em que o sujeito se vê diante da necessidade do repetível e do desejo de manifestar-se em toda a sua singularidade. E essa singularidade ganha maior visibilidade quando se observam produções escritas de diferentes sujeitos, únicos enquanto sujeitos sócio-historicamente situados. Os poucos olhares aqui lançados sobre os estudos desenvolvidos por Mayrink-Sabinson (2000) e Abaurre (1997), com base nas

produções escritas de duas crianças, LM e ML, respectivamente, permitem-nos vislumbrar distintos estilos individuais. LM caracteriza-se por uma tendência à provocação do humor o que, de certa forma, também pode ser percebido em alguns momentos da produção escrita de R. Contudo, o que as distingue são as estratégias usadas para alcançar o almejado efeito. Enquanto LM faz uso de rimas, da criação de nomes estranhos ou de características igualmente estranhas na descrição das personagens que cria, R provoca graça no modo pelo qual circula por diferentes posições enunciativas, delas falando com diferentes vozes. E isso se dá por um efeito de ruptura no fio discursivo, o que a aproxima do estilo de ML, que, contudo, com isso, revela um certo “*olhar crítico*”, produzindo um efeito irônico, provocativo ao leitor.

Talvez seja possível especular, nesse momento, sobre o quanto da noção de autoria não poderia ser aplicada em dados de aquisição da escrita. Se considerarmos como Possenti (2002, p.112/3) que alguém “...se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto.”, e observarmos os modos como R se coloca em seus textos, como LM provoca efeitos de humor, assim como ML de ironia, é tentador insinuar que há, sim, a ação de uma autora nas produções escritas. Contudo, trata-se apenas de uma tentativa ou, melhor, de uma provocação para que mais olhares possam ser lançados sobre dados de aquisição da escrita, expandindo as discussões já feitas sobre a emergência de um estilo individual, trazendo-as, quem sabe, para dentro das discussões envolvendo as noções de autoria. Por exemplo, os mesmos recursos estilísticos usados por R poderiam ser tidos como indícios de sua ação como autora?

A partir dessas colocações, amplia-se em muito a complexidade que envolve o processo de aquisição da linguagem escrita. Tudo não pode ser resumido à simples aquisição de um código (que, na verdade, não é tão simples!); é muito mais! É reconhecer as possibilidades que esse código oferece para a veiculação do intuito discursivo de um sujeito que se singulariza também nesse processo, inscrevendo sua escrita em modelos discursivos já sócio-historicamente constituídos para as práticas interativas e, ao mesmo tempo, irrompendo esses modelos com a sua singularidade constitutiva. É aprender a fazer escolhas que podem, sim, tanto explicitar o estilo individual como escondê-lo. É adquirir controle sobre o ato enunciativo, percebendo tanto as condições que ele impõe como as liberdades que ele permite. É, de fato, trabalho: não a simples repetição de um gesto mecanicamente aprendido, mas a ação consciente de um sujeito que “manipula” a matéria-prima dando-lhe a forma desejada.

Compreender como se instaura e se sustém esse trabalho é tarefa igualmente complexa. Na tentativa de olhar para o processo de inscrição das escritas infantis que compõem o *corpus* desse estudo nos diferentes gêneros discursivos, não raras vezes fui acometida de questionamentos que, em sua maioria, incidiam sobre os rumos que apontavam para certas conclusões: pode-se mesmo afirmar que as crianças verdadeiramente inscrevem suas escritas em diferentes gêneros? Não seríamos nós, que já temos um certo domínio de alguns gêneros, que inscrevemos a escrita delas nos gêneros, cujas marcas estilísticas quase que arrancamos de seus textos? Também o olhar para o estilo individual de escrita do sujeito R foi afetado: como afirmar que certas marcas são episódicas e outras recorrentes? Ou, até mesmo, é possível creditar essas marcas a um estilo individual de escrita? não seriam, na verdade, marcas de um estilo individual de aquisição da escrita? Onde está a fronteira entre uma marca estilística individual e uma característica própria do processo de aquisição? Como entender, por exemplo, que o uso do nome próprio em R-01 seja um indício já de um recurso amplamente usado mais tarde por R que é o de colocar-se muito presente em seu texto? Não seria uma mera reprodução da forma adulta de referir-se a ela, como visto no capítulo 5? Até que ponto é possível afirmar que os recursos expressivos empregados por R são, mesmo, indícios de um estilo individual e não mera ocorrência em uma dada etapa de seu processo de aquisição?

A origem de todos esses questionamentos, quero crer, encontra-se no caráter provisório que caracteriza os dados de aquisição da escrita, que devem ser vistos sob a ótica de sua instabilidade inerente. Por isso a busca por indícios, por pistas que pudessem revelar o trabalho empreendido por um sujeito que está, nessa etapa de sua vida, apenas dando início ao seu processo de constituição como sujeito que escreve. Tal busca tornou-se possível a partir da constituição de um *corpus* composto por dados coletados de forma prolongada e naturalística, cujo contexto de produção e, portanto, as condições nele envolvidas, eram por mim conhecidas. Considerando a precariedade dos estudos em aquisição da linguagem escrita envolvendo dados que possam fornecer uma idéia do percurso da criança, posso afirmar que foi um privilégio, como mãe e pesquisadora, olhar para os dados de aquisição das próprias filhas. Certamente que o meu olhar de pesquisadora foi afetado pelo meu olhar de mãe; afinal, não há como isolar esses olhares, já que os olhos são os mesmos. Apesar disso (e, talvez, por isso mesmo), espero ter contribuído para a compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita, especificamente no que se refere à inscrição em diferentes gêneros discursivos das escritas de crianças que, nesse processo, se constituem como sujeitos discursivos, singularizados pelo trabalho que fazem com, pela e na linguagem e nele manifestam o seu estilo individual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Explorando os limites da sistematicidade: indícios da emergência de traços estilísticos na escrita infantil. **Estudos Lingüísticos. XXII Anais de Seminários do GEL**, Jaú, Ribeirão Preto, v.1, p.196. 1993.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques., FIAD, Raquel Salek, MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade, GERALDI, João Wanderley. O caráter singular das operações de refacção nos textos representativos do início da aquisição da escrita. **Estudos Lingüísticos. XLII Seminário do GEL**, São Paulo —USP, p.76. 1995a.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques, FIAD, Raquel Salek, MAYRINK-SABINSON, Maria Laura & GERALDI, João Wanderley. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, UNICAMP/IEL, n. 25, p.05, Jan./Jun. 1995b.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. & et.al. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.

_____. Investigando a singularidade dos sujeitos no processo de aquisição da escrita. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 31, p.135, Jun./2000.

_____. Relação entre estilos de gênero e estilos individuais: indagações preliminares sobre a diferenciação de gêneros na escrita infantil. **Estudos Lingüísticos. XLVIII Seminário do GEL**, Assis — UNESP, 2000.

_____. **Subjetividades, alteridade e construção do estilo: pode o estilo individual ser transgenérico? — Projeto Integrado de Pesquisa**. Campinas — SP, Instituto de Estudos da Linguagem — UNICAMP, 2001.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heregoneidade(s) Enunciativa(s). [Trad. de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi] **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas-SP, n.19, p.25, jul./dez., 1990.

_____. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)**. 4ª. ed. São Paulo: UNESP, 1998. [Trad. de Aurora F. Bernadini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena S. Nazário e Homero F. de Andrade]

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1952, 1953]. [Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira]

BARROS, Juliene da Silva. **Sobre a emergência e o funcionamento das intercalações: um olhar para a escrita in(d)icial**. Campinas-SP, Instituto de Estudos da Linguagem —UNICAMP, 2002. (Trabalho de qualificação)

BATISTA, Antônio Augusto. **Aula de Português**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BESSON, Marie-Joseph, CANELAS-TREVISI, Sandra, DOLZ, Joaquim, MUGRABI, Edivanda. & SCHNEUWLY, Bernard. Discursos de ensino e expressão escrita. In COLL, César. & EDWARDS, Derek (Org.s). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional**. Porto Alegre: ARTMED, 1998. (Trad. Beatriz Affonso Neves).

BIGONJAL-BRAGGIO (Org.), Silvia Lucia. **Contribuições da lingüística para o ensino de línguas**. Goiânia: Ed. UFG, 1999.

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. 2ªed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. [Trad. de Cristiane Nascimento]

BRONCKART, Jean-Paul. Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. [Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha] São Paulo; EDUC, 1999.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2000. Tese de Doutorado.

CARON, Mônica Filomena. *et al.* A produção acadêmica sobre aquisição e ensino da escrita. **Estudos Lingüísticos. XLVII Seminário do GEL**. Bauru — Universidade do Sagrado Croação, v.29, p.492. 2000.

CHACON, Lourenço. Algumas palavras sobre o ritmo da escrita. **Sínteses — Revista dos Cursos de Pós-Graduação**. Instituto de Estudos da Linguagem — UNICAMP, Vol. 2, p.85. 1997.

_____. **Ritmo da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In SIGNORINI (Org.), Inês. **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas — SP: Mercado de Letras, 2001.

COSTA VAL, Maria da Graça. A inter-relação oralidade-escrita no aprendizado da redação. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, UNICAMP/IEL, n. 29, p.69, Jan./Jun. 1997.

_____. **Da fala à escrita: uma criança e suas histórias**. (s.d.) (Mimeografado) DAVID, Jacques. & FAYOL, Michel. Présentation. **ÉLA — Revue de Didactologie des Langues-Cultures**. Didier Érudition. Paris, p.05, Janvier-Mars. 1996.

DOLZ, Joaquim. & SCHNEUWLY, Bernard. Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières? **ÉLA — Revue de Didactologie des langues-cultures**. Didier Érudition. Paris, p.73, Janvier-Mars. 1996.

DOLZ, Joaquim. & SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (froncófona)**. [Trad. de Roxane Helena Rodrigues Rojo]. (1996) (Mimeografado) (Eujeux, p.31-49)

FABRE, Claudine. & CAPPEAU, Paul. Pour une dynamique de l'apprentissage: lecture/écriture/réécritures. **ÉLA — Revue de Didactologie des Langues-Cultures**. Paris, p.46, Janvier-Mars. 1996.

FAÏTA, Daniel. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In BRAIT (Org.), Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997.

FÁVERO, Leonor Lopes. & KOCH, Ingedore G. Villaça. **Lingüística textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1983.

FIAD, Raquel Salek. Estilo e homogeneidade: análise de textos universitários. **Estudos Lingüísticos. XXII Anais de Seminários do GEL**, Vol. 1, Jaú-SP, p.180. 1992.

_____. Um estudo de variantes textuais e sua contribuição ao ensino de língua materna. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. UNICAMP/IEL, n. 24, p.75, Jan./Jun. 1993.

_____. (Re)escrita e estilo. In ABAURRE, Maria Bernadete Marques. *et al.* **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas-SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.

_____. A argumentação em cartas produzidas por alunos de ensino médio: relação entre gênero do discurso e estilo. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. UNICAMP/IEL, n. 36, p.131, Jul./Dez. 2000.

FIORIN, José Luiz. O romance e a simulação do funcionamento real do discurso. In BRAIT (Org.),

- Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GERALDI, João Wanderley. A escrita como trabalho. **Estudos Lingüísticos XXIII Anais de Seminários do GEL**. Ribeirão Preto, Vol. 1, p.373. 1994.
- GNERRE, M. Bernadete Abaurre *et al.* Leitura e escrita na vida e na escola. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, 4 (6): p.15-26, dez., 1985.
- GUFONI, Vanda. Les protocoles verbaux comme méthode d'étude de la production écrite: approche critique. **ÉLA — Revue de Didactologie des langues-cultures** Didier Érudition, Paris, n. 101, p.20, Janvier-Mars. 1996.
- HAWAD, Helena Feres. A leitura de quadrinhos e a produção escrita da criança. **Leitura: Teoria e Prática**. Campinas-SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado Aberto, Ano 13., n.24, p.91, Dez. 1994.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In* VYGOSTSKY, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4ªed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. [Trad. Maria da Penha Villalobos]
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In* VYGOSTSKY, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4ªed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. [Trad. Maria da Penha Villalobos]
- MACHADO, Irene. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. *In* BRAIT (Org.), Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- MACHADO, Anna Rachel. Gêneros e tipos de discurso. **Estudos Lingüísticos. XXVII Anais de Seminários do GEL**. Campinas — UNICAMP, n.27, p.201. 1998.
- _____. Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas. **Boletim da Associação Brasileira de Lingüística (ABRALIN)**, Florianópolis, v. 23, p.94. 1999.
- MAINGUENEAU, Dominique. Lecture, incorporation et monde éthique. **ÉLA — Revue de Didactologie des Langues-Cultures**. Didier Érudition, Paris, n.119, p.265, Juillet — Septembre. 2000.
- MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. Algumas considerações sobre a alfabetização. **Cadernos CEDES**, São Paulo, (14): p.20-4, mar., 1985.
- _____. Refletindo sobre a alfabetização. **Leitura: teoria e prática**. Campinas, 5 (7): p.15-20, jun., 1986.

_____. Índícios de individualidade na escrita inicial da criança. **Estudos Lingüísticos. XXII. Anais de Seminários do GEL**. Ribeirão Preto, Vol. 1, p.188. 1993.

_____. Operações de refacção de textos: momentos iniciais. **Estudos Lingüísticos. XXIII Anais de Seminários do GEL**, São Paulo, Vol. 1, p.352. 1994.

_____. Um evento singular. In ABAURRE, Maria Bernadete Marques. *et al.* **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas-SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997.

_____. Fazendo humor no texto: a emergência do estilo a partir da análise de um corpus longitudinal em aquisição da escrita. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas-SP, n.36, p.121, Jun./Dez. 2000.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Janeiro de 2000 (mimeo.)

MARIN, Louis. Ler um quadro — uma carta de Poussin em 1639. In CHARTIER, Roger(Org.). **Práticas da leitura**. 2^aed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. [Trad. de Cristiane Nascimento]

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá. In SIGNORINI (Org.), Inês. **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas — SP: Mercado de Letras, 2001.

MONTEIRO DE BARROS, Kazue Saito. Gêneros textuais e organização da informação. **Boletim da Associação Brasileira de Lingüística (ABRALIN)**, Florianópolis, v. 23, p.109. 1999.

MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In KATO (Org.), Mary A. **A concepção da escrita pela criança**. Campinas-SP: Pontes, 1988.

PAREDES SILVA, Vera Lúcia. Forma e função nos gêneros do discurso. **ALFA Revista de Lingüística**. São Paulo, v. 41, n. especial, p.79. 1997.

_____. Os gêneros de discurso na Sociolingüística laboviana. **Boletim da Associação Brasileira de Lingüística (ABRALIN)**, Florianópolis, v. 23, p.81. 1999

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In GADET, Françoise. & HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. [Trad. De Bethânia S. Mariani *et al.*]

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. & SAMPAIO, Carmen Sanches. A pré-escola em Angra dos Reis — tecendo um projeto de educação infantil. In GARCIA (Org.), Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. São Paulo: Cortez, 1984.

POERSCH, José Marcelino. A maturidade lingüística e aquisição do código escrito. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 27, n. 4, p.113, Dez., 1992.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993a.

_____. Estilo e aquisição da escrita. **Estudos Lingüísticos. XXII Anais de Seminários do GEL**. Jaú-SP, Vol. 1, p.202. 1993b.

_____. Discurso, sujeito e o trabalho de escrita. (Mimeografado)

_____. Enunciação, autoria e estilo. **Revista da FAEEBA**, Salvador — Universidade do Estado da Bahia, ano 10, n. 15, p.15, Jan./jun. 2001.

_____. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, p.105, jan./jun. 2002.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. O desenvolvimento da narrativa escrita: como são os textos que as crianças escrevem? **ABRALIN**, n. 11, p.125. 1991.

_____. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? *In* SIGNORINI (Org.), Inês. **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas — SP: Mercado de Letras, 2001.

RUBEN, Victoria R. Estilo, historiografia e linguagem: o estilo sobre o estilo. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**. Campinas, Série 3, v.5, n.Especial, p.103, jan.-dez. 1995.

SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. Incorporação e ressignificação em narrativas escritas infantis. **Estudos Lingüísticos. Anais de Seminários do GEL**. São Paulo, p.205-210, 2000.

SANTOS, Sandoval Nonato Gomes. **O gesto de recontar histórias: gêneros discursivos e produção escolar da escrita**. 1999.Dissertação de Mestrado, IEL — UNICAMP, Campinas-SP.

_____. O conceito de gênero discursivo e seus desdobramentos para os estudos em aquisição e ensino da escrita. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p.545, Set. 2001.

_____. Da emergência do conceito de *gênero discursivo* na produção acadêmico-científica brasileira. **Revista Leitura: Teoria e Prática**. Campinas-SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado Aberto, Ano 20, n.38, p.13-32, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas. . In Y: Reuter (Ed.) **Ler Interactions Lecture-Écriture (actes du Colloque Théodile — (rel.)**. Bern: Peter Lang, 1994. [Trad. de Roxane Helena Rodrigues Rojo]

SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n.11, p.05, Maio, Junho, Julho, Agosto. 1999.

SIGNORINI, Inês. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In SIGNORINI (Org.), Inês. **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas — SP: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Jane Quintiliano G. Gênero discursivo e tipo textual. Belo Horizonte, **SCRIPTA**, v. 2, n. 4, p. 87, 1º Semestre de 1999.

SOARES, Magda. Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Brasília, Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação, 1989.

VIDON, Luciano Novaes. **Individualidade e escolarização: estilos em conflito. Análise de dados singulares**. 1999. Dissertação de Mestrado, IEL-UNICAMP, Campinas-SP.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a [1934] [Trad. de Jefferson Luiz Camargo]

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b. [Trad. de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche]

A N E X O S

R-01 (4 a, 8 m, 1 d)



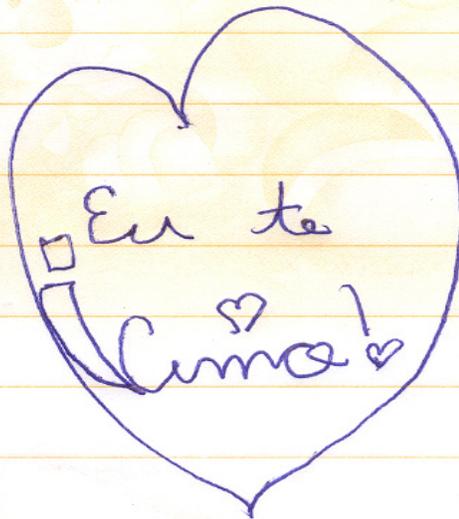
R-02 (7 a, 8 m, 27 d)

Mamãe!

Date

Week

Hoje a Ester apresentou a seguinte
coisa: Ela fez talvez 10
vezes e não quer admitir
e ela também não deixou eu
colocar a mamada para mim
curar da minha gripe!!! E
ficou gozando da cara de um
prefeito chamado "Junna" nas
propagandas eleitorais!!! Espero
que tu faça aquela cara e diga
"flump!"



21/08/00

R-03 (6 a, 6 m, aproximadamente)

PAI:

(OU MÃE)

TEM 1ª

BARATA

PERTO DA PANELA
DE LAVAR A LOUÇA, OU
DA PANELA WOK.
MATA ELA, VIU? COM
CHINELO, COM VENENO,
COM O QUE VOGÊ QUI-

ASS.: Raquel

Novembro 12002

! Oi Alyne !!! E AÊ, Alyne @ => !
 Eu gostaria de ~~o~~ ^o dizer que eu ainda ã re-
 cebi o e-mail que ^o "eu" mandô. Eu ã desco-
 lti ~~o~~ ^o porque pq isso aconteceu. Vê poderia, mas
 menos, tentar descobrir pq, ve ã acha?! C
 ve ã não descobrir, então, ve vai ^{ter} que "fazer"
 de novo, tá??
 @ Um beijo, um abraço e um Topinha
 nas costas!!!...
 Raquel
 P.S.: me ~~o~~ ^o manda + e-mail, tá?!
 Outra vez outro P.S.: Esqueci de "perguntô", ve "dixom"
 "sô", ã é?!...
 Assunto: Eu de novo, a Raquel!!!...
 2002

eu raquel selner entregarei este bilhete para ~~o~~ ^o Você, Raquel salek. este bilhe-
 te vai dizer assim: querida raquel: quero te conhecer tanto. ~~o~~ ^o aqui quem fala é a
 raquel selner. porque você não manda uma foto? se quiser mande pra eu ver como
 é sabe. olha vamos fazer o seguinte ó você vai me mandar uma foto dentro de um
 envelope .tá bom? então mande .thau.ass:raquel selner.com amor e carinho raquel.

CHAMADA

REGRAS

ADMITIR DE QUEM GOSTA E DAR UM BEIJO,
 SE NÃO TIVER NINGUÉM QUE GOSTA SÓ ADMITIR
 SÓ OS MENINOS PODEM ADMITIR,
 SE FOR PRA DAR BEIJO NA BOCA, FAZER SELINHOS
 NÃO SER TARADO,
 SE QUISER TRAZER COIZAS, TRAGA,
 RESPEITAR OS OUTROS,
 RESPEITAR AS REGRAS,
 SE TIVER OUTRA REGRA BOA, VENHA ATÉ MIM E FAÇA

INÍCIO DE CLUBE
 13 DE AGOSTO DE 2.000.



PESSOAS:
~~RAQUEL~~
~~BARCEL~~
~~CLÁUDIO~~
~~SABINA~~
~~RAQUEL~~
~~LOUISA~~
~~RODRIGO~~
~~ADRIANA~~

VEIO EXTRA

ANA LUÍZA			
CAROLINE			
HANVIA			
LUANA			
RAFAEL			
RAQUEL			
RODRIGO			
SABINA			
TIMÓTEO			

3 MENINOS
 6 MENINAS
 9 PESSOAS



MENU

- ROLINHO DE PRESUNTO;

- MISTO FRIO;

- MISTO FRIO COM TOMATE;

- SANDUÍCHE DE PRESUNTO;

- SANDUÍCHE DE QUEIJO;

- SANDUÍCHE DE PRESUNTO COM TOMATE;

- SANDUÍCHE DE PRESUNTO COM CATCHUP;

- SANDUÍCHE DE QUEIJO COM TOMATE;

- SANDUÍCHE DE QUEIJO COM CATCHUP;

- SANDUÍCHE DE TOMATE;

TEMPEROS

- CATCHUP;

- MAIONESE;

- PARMESÃO;

- RAÍZ FORTE;

Lista da Raquel!



LEGENDA
 3 = ERRO

- Correr • Praticar esportes • Pular corda • Brincar
 - Brincar com a flami • Andar de "bike"
 - Comer suculhos • Tomar suco • Tomar chocolate
 - Leite • Estudar • Comer frutas • Pentear o cabelo
 - Escovar os dentes • Assistir TV
 - Escrever um texto • Aprender a nadar
 - Juntar música • Tomar
 - Tomar banho • Pesar ~~(scribble)~~ • Comer
 - obedecer • ajudar a mamãe no
 - quebra-cabeça • Pegar as plantas • Ler
 - Descansar • Lavar as mãos • lavar a cara
 - Guardar cedo • Por o uniforme rápido
- Judo isso devo fazer, pelo menos, quase todos os dias.

19/10/11



P.S.: É para a raiz de

R-10 (5 a, 6 m aproximadamente)



R-11 (5 a, 7 m, 23 d)

9 INGREDIENTES

ALFACE

4 PEDACOS

DE AMBURGUER

~~PIZZA~~ FATAS DE OVO

OLEO - 1 CEBOLAS

2 OLEO + TOMATE

PRESONTADA MORTADELA

SABOINA MONICA

MARGARITA

o PAIS

Raquel, 5 anos,
7 meses, 23 dias
12/2/92

Just dizer que eu
virei.

Agência Estúdo do Mar

A agência Estúdo do Mar é nova aqui na cidade. Nós damos informações de que acontece. E isto já é uma informação, que dizer que abriu uma nova agência no Brasil. E isto é ótimo, não é? Agora você tem outra agência. Basta você seguir o novo endereço: Rua Colón, 778, bairro Glória. Lá um erro: a agência não estava aberta aos sábados e domingos. Nós não queremos duplicar. Os agentes aqui não brinham.
Procure a gente, se precisar.



PROPOSTAS

FAZER GINÁSTICAS

- COMER BEM
- ORGANISAR AS COISAS
- TOMAR BASTANTE ÁGUA
- PASEAR UM MONTE
- CATA A LIMÃO
- TOMAR SUCO
- SUBIR A BORDAS
- GOBERNAR
- BBINKAR
- COMER SUCRILIOS
- TOMAR BAHO
- JOGAR ALERTA
- DESCANSAR



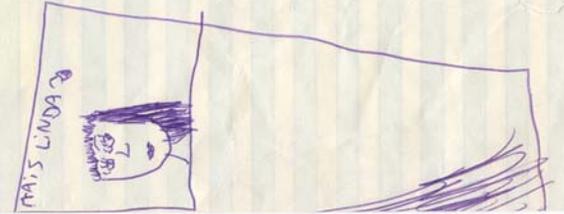
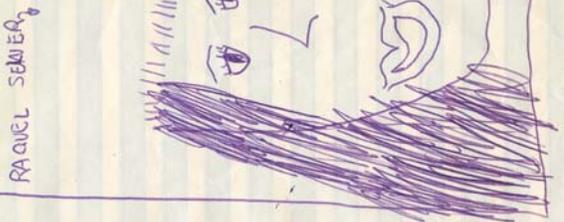
Raquel Selner
25/09/98
5 anos, 10 meses, 1 dia
A-4a

Temário de 2001

JORNAL ANOTÍCIA

A RAQUEL SELNER DE CHATICE DAS OUTRAS PESSOAS. QUEREM SABER? PARAM DE "EQUIVOCAR" VOLE! PENSE BEM! USE RAQUEL SELNER SÓ PARA EXPERIMENTAR!
(ANOTÍCIA) É ESTA! BOA SORTE! Tchau!

É IMPRESSIONANTE!



51

ASSINATURA DA RAQUEL:

DESCOBRIR UM JEITO DE ACABAR COM A NÃO "LIGANDO" PROS OUTROS, ASSIM ELES PELO MENOS UMA VEZ. ESSA TÁTICA DE AR, TÁ?! A ÚNICA NOTÍCIA DO JORNAL

ASSINATURA DA RAQUEL

Notícias do Brasil II

Você acabou de conhecer um país jovem, grande, bonito e com muitos problemas.

Imagine esse país no futuro e escreva, em cada um dos retângulos, as notícias que você gostaria de ler sobre o que está sendo feito pela educação, pela criação de empregos, pelos direitos da infância e adolescência e pela saúde do povo brasileiro.

Educação

Todos os pais, ao filho nascer, receberão um papel, como se fosse um "atestado," para a criança estudar de graça.

Empregos

Todos com emprego! O mesmo "atestado" para a escola, mas, na verdade, para o emprego.

Direitos da infância e adolescência

Todo adolescente e criança tem o direito de ter uma família, carinho, casa, cama, comida e saúde.

Saúde

500 hospitais em todos os estados! Carteirinha médica para todos, já ao nascerem.

ESTAMOS VOLTANDO DIRETAM-
ENTE DE CASA. PARAMOS PARA
IR NO POSTO. MAS PARA BUSCAR
UMA COISA DE COMER. OR TOT.

ESTAMOS INDO PARA RIO DOS
CEDROS (CIDADE). É TÃO GRANDE
O ASFALTO. TEM BARRA AO LADO.
VE LEGAL! EU JÁ FUI PARA LÁ. A
E TINHA UMA FILERA EU E MINHA
IRMÃ ACHAMOS TÃO LEGAL!
QUÊ CALOR! UP NÃO AGUENTO
MAIS! OLHA O CHUVAZINHO! QUERO
DESCANSAR. AI MEU PESCOÇO.
COANTAS ÁRVORES! QUE NUVEM RODA-
NTE. COANTOS CARROS E PESSOAS!
QUANTAS HORTÊNCIAS!

INCONSTANTÍSSIMAMENTE
ORANGOTANGO
ORNTORINCO
ORQUIDIA ESTIM AARAE
AMITORIO
ISCRITORIO / CARRO 6a(?)
SABA DE ESTAR EU
OARODONTISTA
OTORNO LARINGLOGISTA MISSI

R-18 (5 a, 7 m, 24 d)



R-19 (5 a)

Dez./1997 (5 anos)

estou
ou
esta

Andes /
esta

JESUS TE AMO(A)RA

continua amando!

DEUS JESUS

JESUS

RAQUEL

ORDEM

RAQUEL

JESUS

DEUS

RAQUEL

JESUS

RAQUEL

RAQUEL

JESUS

CORACAO

ORDEM

RAQUEL JESUS

R-20 (4 a, 10 m, 22 d)



R-21 (4 a, 10 m, 22 d)

01

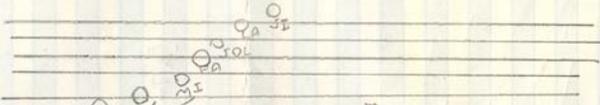
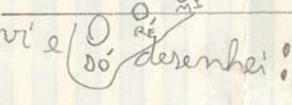
MAMAE

RAQUEL

COMPARARE

VOCE PARA O

MEU ANIVERSARIO

Raquel salet: Eu sei ter demorado a te dar carta mas não sabia que hoje (27/06/00) eu aprendi na aula de música, a clave de sol! Quer ver? $\text{C}_1 \text{C}_2 \text{C}_3$ e a carta é clara, este os ludo: $\text{C}_1 \text{C}_2 \text{C}_3$! E também eu aprendi, isso que eu não sei o nome, só sei que eu não, agora desenhar os ludo:  legal, né? Bem, agora veja as coisas que eu escrevi e desenhei: 

LIMTA POR USO DE RÉGUA, É CLARO!

Você sabia que eu sempre quis te conhecer? Ligaria talvez eu consigo te conhecer, agora.

(há... e a Ester acabou de me dizer o nome do que, é ponto.)

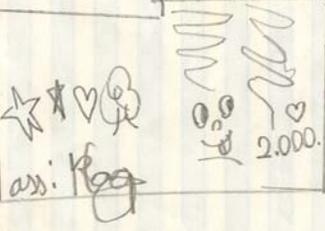
* há... e não prometo não contar pra ninguém?
sim () não ()
eu gosto de um guru chamado Vladimir!
cu - ar

ass: Raquel Zelner

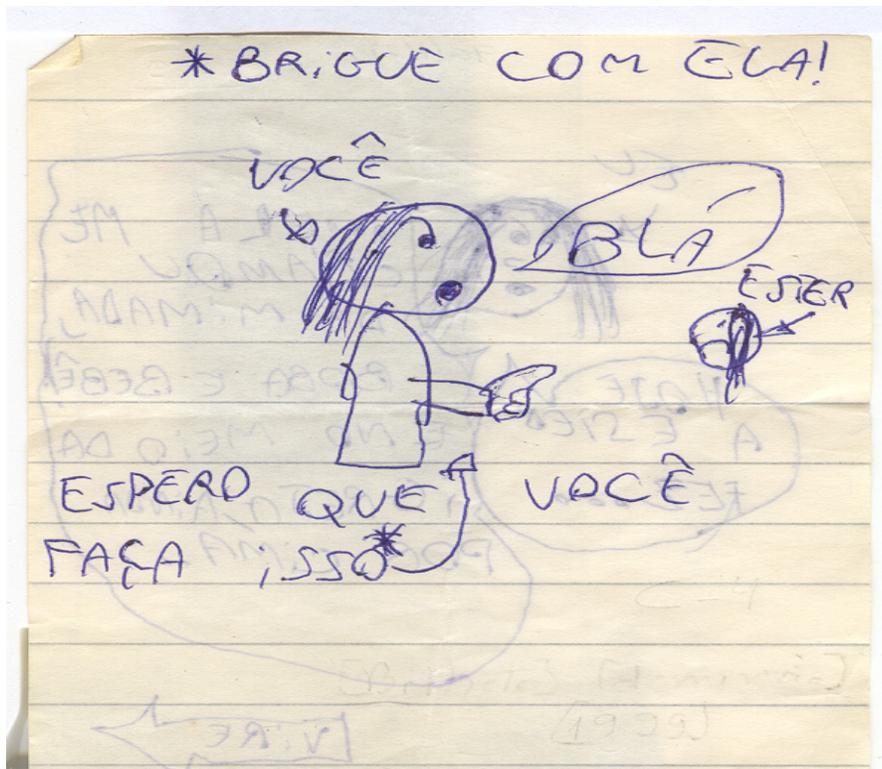
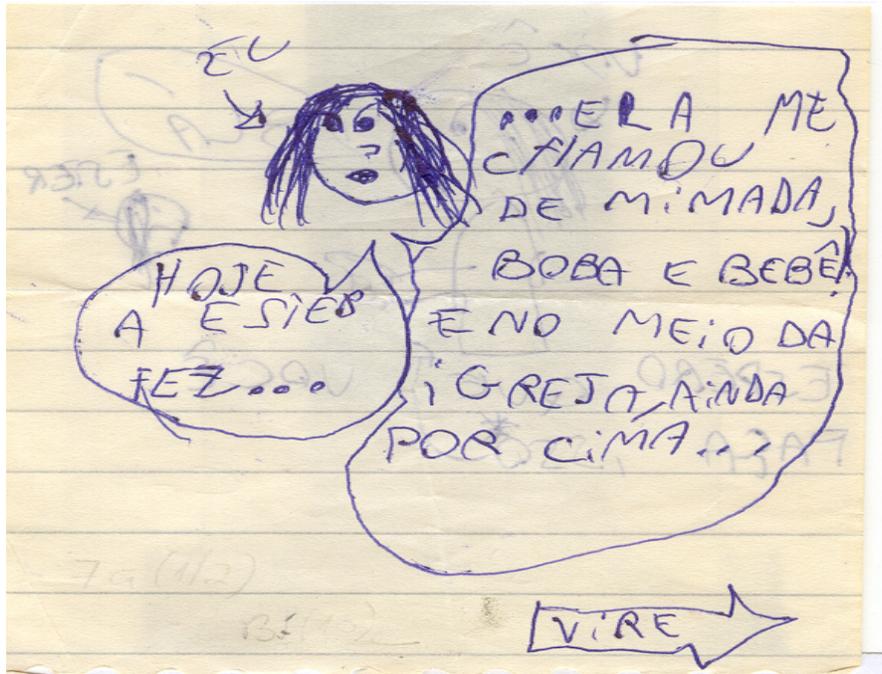
Responda o SIM () ou NÃO () to?

Você agora conseguiu achar direito a minha carta? Espero que sim!

Johann

ass: Kog 

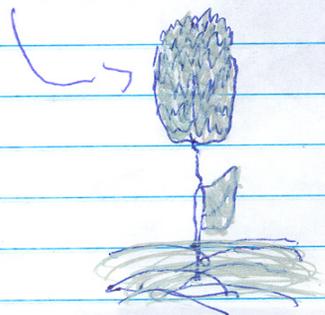
R-23 (7 a, 6 m, aproximadamente)



R-24 (8 a, 9 m, 4 d)

isto é para a mãe (~~da~~) que eu mais amo (pena que a folha está de cabeça para baixo!) e que eu sempre amei, apurar dos broncos e das disciplinas. Eu considero esta linda (e) rosa abençoada uma rosa de verdade, afinal, está bem colorida, né?!

Esta rosa é para a mãe que eu mais amo!



Nós sentimos saudades, mas quem "mos"?
Vieja pelas assinaturas!



hauau-au-au

Eu te amo muuuuuuito você, e eu (~~te~~) espero que você tenha tido um bom (~~trabalho~~) trabalho na faculdade (na UNICAMP)! Eu senti (~~saudades~~) saudades de você! Te amo! Um beijo da sua melhor filha cacula! Assinatura: 

desculpe a data! → 28/08/01

O meu pai é o máximo... O meu pai é legal...
O meu pai é - às vezes - chato... É de que adianta ser
chato se o pai de toda a mundo é às vezes legal e
às vezes chato? De ele... é chato, e ele, eu
paguei mais em escrever, então eu apago!
O meu pai é - às vezes - chat! Agora eu vou
escrever que o meu pai é... é... é... hum... já sei!

O meu pai é: P adorado...

A mado...

* i mpressionante!

Há, há, há, há... Gostaram? Pois... Pois... Tomara porque
quem está escrevendo esta história sou eu... a
filha do pai... Bem, tem gente que tá pedindo
para mim terminar a história... Então eu
termino! De é assim... Uchau... Quero dizer... fim!♥

Lina
X
M
B

Muito legal o seu texto

MÁQUINA FOTOGRAFICA,
ROUPINHAS, CABIDEZ,
ÓCULOS NORMAL, OCULOS
ESCURO DE PRATA,
BIQUINIE, SAPATOS, ETC.

JESUS: O QUE EU
QUERO NO NATAL É:
PAZ, AMOR, VIDA
CARINHO. FELIZ
NATAL A TODOS

MERY CHISMAN

FADE R E MADE R
HE HE T6 BRINCA

PAPAI NOEL:
EU QUERO UMA
BARBE COM UM
QUILTI COMPLETO

MÃE: ANALISE ESTA CARTA, TUTATÓÓÓ?!
TENDOU OURO!!! VEJA COMO EU DOU ^o SIMBOLO DO TUTATÓÓÓ!

OURO:


EU DISE QUE IA DAR O
OURO! AGORA ANALISE A ÚLTIMA
QUE É ESTA, TCHAU

R-29 (9 a, 8 m, 1 d)

Mamãe:

"Gosto muito de você. Acho que estou apaixonado! Mas acho que esse versinho está de pé quebrado!..." Já amo muitíssimo!!! É claro que eu não quis desperdiçar o seu furador, não, eu só queria enfeitá-la a minha "cartinha". Eu vou dar um presente para a Ester para ver se ela sorri com os "zinga-zinga" dela! Ah, e é claro que eu não estou apaixonado por você, assim, como namorado, é claro que não, mas que eu gosto de você é verdade verdadeira, verdadeira até demais. desculpe se a ortografia está faltando e o conteúdo de que está escrito na cartinha é muito, mas como você lê muito rápido, aí eu escrevi (modo) bastante coisa... Já viu o verso? Entendeu isso aí do lado? (de cima, agora!).

Quem eu amo:

- avós
- tiós
- mãe
- prima
- a Dinkri
- flami
- professores
- "minhas pelúcias"
- os livros
- Deus
- Jobey Maguire
- mixuruca!

25/07/02

CAPÍTULO III

COISAS DELAS

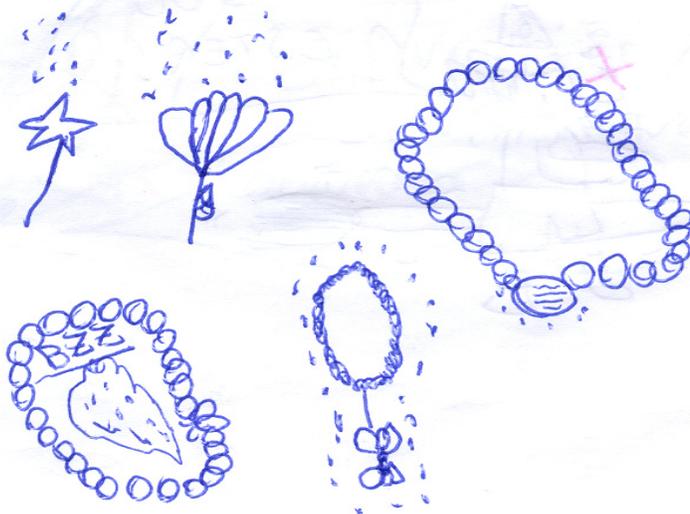


FADAS TEM: VARINHA

MÁGICA, FLOR MÁGICA, MEDALHA

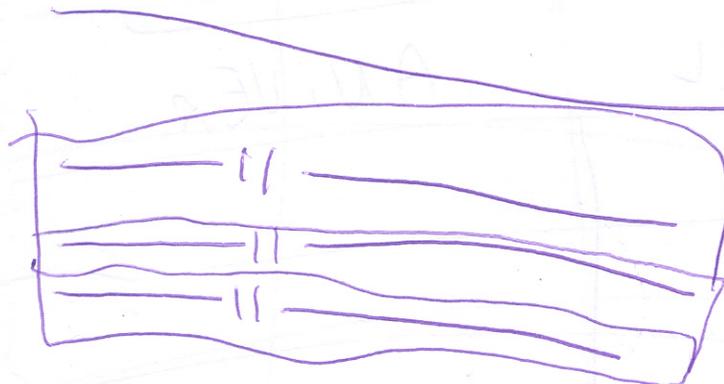
MÁGICA, COLAR MÁGICO, CORRENTE MÁGICA, E MUITAS

OUTRAS COISAS (OU SEJA, ABREVIÇÃO ETC.)



4

ALGUNS TELEFONES



VOCE S[^]ABE
PORQUE O
" — || — "
" — || — "
" — || — "
?

... PORQUE BRUXA N~~ÃO~~ ÑO EXISTE!

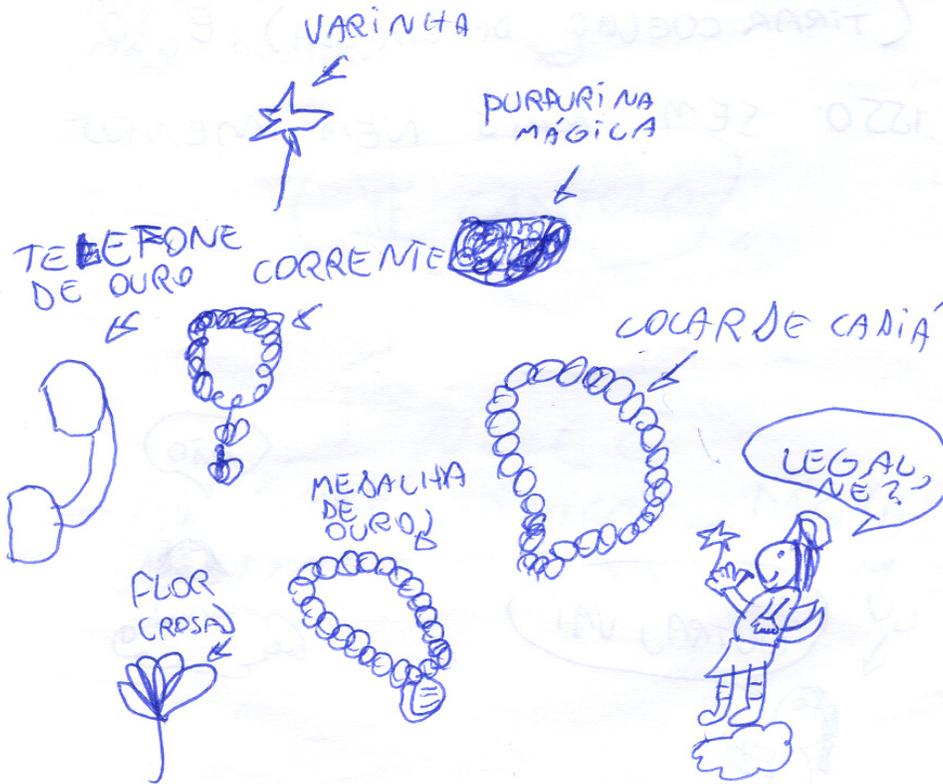
9

CAPÍTULO 2

OUTRAS

ALGUMAS COISAS

(DESENHO)



11

R-34 (7 a, 8 m, 28 d)

HOJE A ESTER ME
CHAMOU DE CAAIA,
BEBÊ E BURRAE BA-
TEU O UAPÍZ NA
MINHA CABEÇA E
DISSE "MERDA" E RIS-
COU O CHÃO DO MEU
QUARTO!

22/08/00

R-35 (sem registro de data)

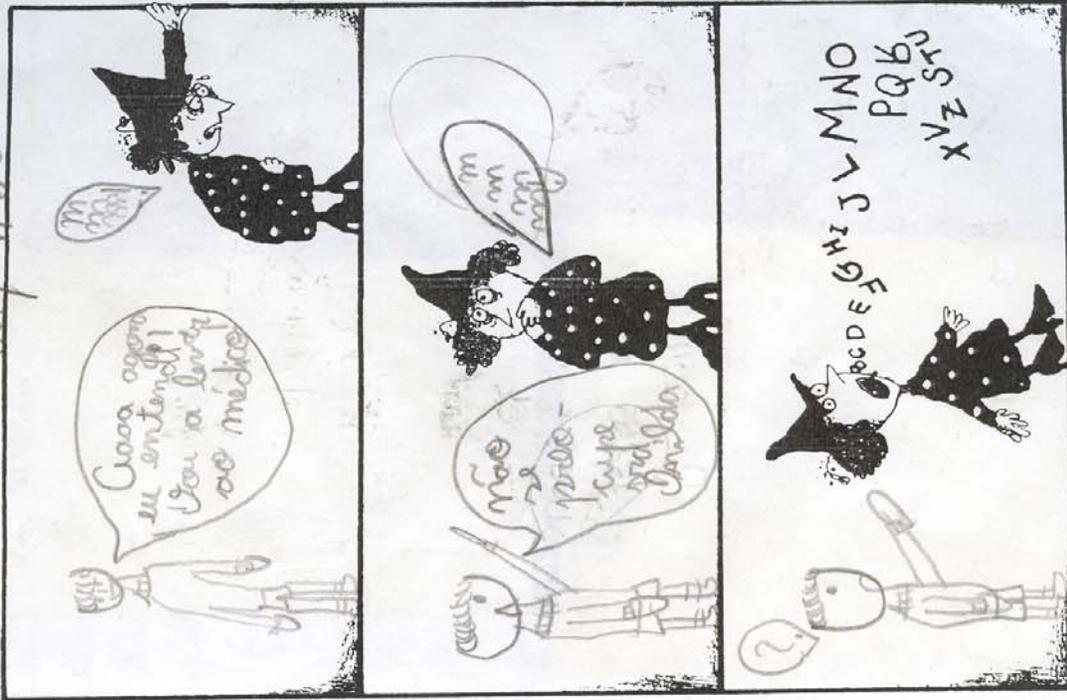
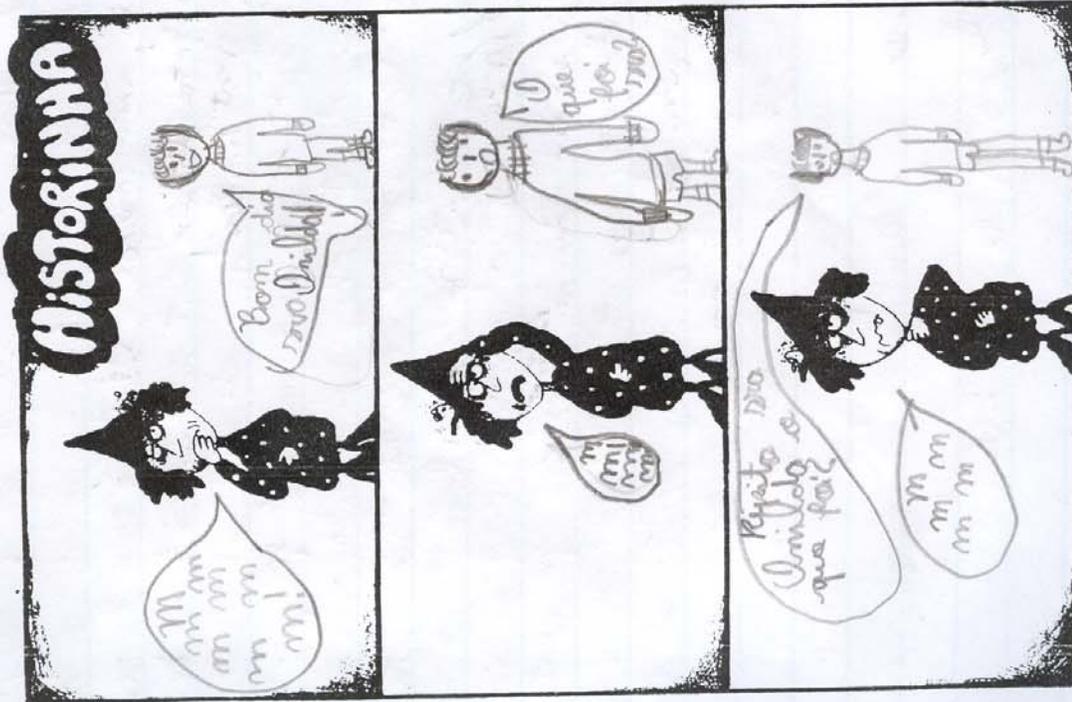


A Bruxinha é uma personagem muito engraçada, criada pela escritora e ilustradora Eva Furnari.

Vamos ver o que ela tem para nos contar nesta história?

Roguel

Data: 27/4/00



Eva Furnari.
Bruxinha 1.
São Paulo, FTD, 1988.

De qualquer
LORM
7

⌚ É preciso tempo para dizer...

 ... que eu gosto muito de você.
 Mesmo no mar...

 ... ou, até mesmo, no perigo!

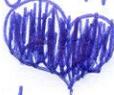
 Mas, de qualquer forma...

 ... gosto de você!

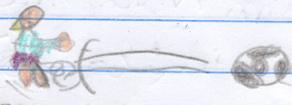
    Com várias direções...

   ... expressões...

 ... triste ou não...

... De qualquer
forma,
  gosto
de você!

Meu alfabeto divertido:

- AMIGOS 
- BAINCO 
- COCA-COLA 
- DESCANSAR 
- ESCOVAR O CABELO 
- FUTEBOL COM O CACHORRO 
- GINCANA 
- HARMONIA 
- IR AO SHOPPING 
- JABUTICABA 
- LEGO 
- MENI DO DONALD'S 
- NOVEE 
- OLHOS DE LINCE 
- PASTEL 
- QUEBRAR CASTANHAS 
- ROSQUINHA DOCE 
- SAPATOS NOVOS 
- TOMAR BANHO 
- UVAS 
- VIAGEM 
- XIXI 
- Zzzz... (DORMIR) 

Raquel!
Seu alfabeto é um barato!

Adriana

7) ESCOLHA UM DOS GRUPOS DE PALAVRAS ABAIXO E CRIE UMA HISTÓRIA.

* PRAIA-FÉRIAS-CASTELO

Uisto

* MENINO-CACHORRO-RUA

* RIO-PESCA-AMIGO

Muito

* ANIVERSÁRIO-FESTA-AMIGOS DE RA

Legal!

FUI À PRAIA! ERA FÉRIAS E EU FIZ UM CASTELO DE AREIA. EU, RAQUEL, CONVIDEI O EDUARDO PARA PRAIA. EU LEVI GUARDA-SOL, UM BROMSEADOR, UMA SACOLA, TAMBÉM COMIDA: REFRIGERANTE, DOCE DE COCO E ATÉ LARANJA CHUP-CHUP. DUAS CADEIAS DE PRAIA, QUATRO TOALHAS, DOIS ÓCULOS DE SOL. FOI MUITO LEGAL! TINHA UM RESTAURANTE POR PERTO E APROVEITAMOS PARA TOMAR SORVETES DE BAUNILHA E MORANGO. COMEMOS CARANGUEJO E COMEMOS CHURRISCO. ^{até} VIMOS UMA LAGOSTA! NADAMOS TANTO...

Introdução

Uh! Como estou emocionada, em publicar este livro!

Bom, não é um livro publicado, né, mas, agora já foi! ...

Isto que eu estou escrevendo é um sumário*, que não é sumário*, socô? ?
[...] É uma "segunda Dedicatória".
Ela dedica o que eu quero ao mundo...
do, e, o que eu realmente quero ao mundo é...

... Paz mundial!

* Desculpe, "sumário" não, é introdução...

Título: O quê?

Autor: David Alaujo

Editora: Luz e Vida

Edição: 3ª

Nº de páginas: 32

Classificação: F:1 ponto

Data de leitura: 30/10/02

Resumo: (em português) com uma

sequência de livros e bem

"robota": NB formigas das

formigas, um dos líderes

da rainha formiga avia que

caiu um bolo na floresta. A

rainha de outras formigas, o

das savitas, também fica robota

de, e, na hora de dividir
o bolo, se cria uma guerra
entre os dois formigueiros a-
migos, por causa de uma
cereja! Bom, o resto você
vê na tá?! ... lim

Brazil, pentacompa:3

mãe (na capa) 20

de 2002! 21 22

possível, it, it, it!

Opiniões críticas: 7

O livro é bem legal, e,
talvez um pouco feito para
nós nos conscientizarmos de que
a guerra não leva a
cominhe nenhum.

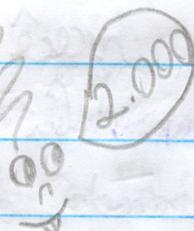
Ilustrações:
Duas formigas



~~OL~~ GENTE EU SOU A RAQUEL E É ~~RAQUEL~~ RAQUEL
A MAIS ~~INTE~~ INTELIGENTE DO UNIVERSO TODO NÃO FAÇA UM
TICO DE INTELIGENCIA EM MIM, É SÓBE PORQUE EU ESTOU CIRCUAL
D'ITELIG? É QUE ~~FOI~~ FOI O MEU VOIO, Q'HA SÓ EU ATÉ ESTOU
RISCHANDO E ESCREVENDO 'ERRO NOS ERROS, VIRE E VISTA MED TIPO DE
DESENHO.

*Canetinha Vermelha

• Era uma vez uma canetinha chamada Canetinha Vermelha. Um dia ela resolveu fazer uma festa de comemoração. Quase todos os seus amigos vieram. Mas não se preocupem a maioria dos materiais vieram. Outro dia teve uma festa de aniversário só que a festa era de Canetinha Vermelha. Era uma festa surpresa. E, desta vez, vieram todos os amigos dela. E foi a maior festa lá, e olha que foi na casa dela, heim? Que festa não? Olha lá, olha lá! Lá, ho, ho, ho, ho, ho. Cui, um dos amigos dela falou: - Ei, narrador. Venha cá. Cui eu falei: - Caaa. Guri, não me puxa. Cui a Canetinha Vermelha falou: - Oi cara. Tudo bem? Cui eu falei: - Dim! É agora vamos parar de falar agora tá? Um... Dois... Três... e já: *sim*



SUMÁRIO

~~SUMÁRIO~~

Não! Nesta história, sumário não entra?
É tudo numa paulada só. ~~o~~ que?
Hã? Ah! Vocês devem estar se pergun-
tando: "Que história?"; né?! Pois, vou contar
desde o princípio.

Era uma vez... não! As histórias
SEMPRE começam assim! Vai de novo:

Em 2000 (dois mil e nunca), Blume-
nal, SC, (quanta vírgula!) moravam Cecília
e Arthur. Cecília e Arthur eram
vizinhos desde 2000 (dois mil, quase nun-
ca).

Teve uma vez que ambos recebe-
ram um telegrama. Lá estava escrito:

Venham! Venham procurar
por um tesouro, na floresta
mágica! Venham!

Gasparzinho

3

Um dia Inesquecível...

Era uma vez uma garota chamada Raquel. Um dia ela ia a um passeio-estudo, mas choveu e por isso o passeio ficou para o dia 12/06, mas neste dia também choveu então ficou para o dia 03/07. Neste dia, que o sorte não choveu, e por isso, fomos. Entramos no ônibus e a aventura começou. Quando chegamos na Polícia Ambiental, um Sargento Policial estava nos aguardando. Ele era o Sargento Azeredo. Ele nos mostrou o prédio da Polícia Ambiental, que era bonito e limpo. Depois conhecemos um homem chamado Reinaldo. Ele nos mostrou que não devemos poluir o mundo através de desenhos, no quadro e um desenho bem legal. Depois fizemos um lanche nas margens do Rio Pirají. Após o lanche levamos o Sargento Azeredo de volta para o prédio, pois ele foi junto com a gente para o lanche. Depois, fomos à Hidrelétrica do Pirají. Raquel foi a última em equipe que entrou na hidrelétrica. Lá dentro só era barulho! Saímos de lá rindo! Depois fomos

à Recreativa da Nielsen para almoçar.
Depois do almoço fomos ao parque.
Depois de um tempo, entramos
no ônibus e a aventura continuou.
Fomos à E.T.A. do Rio Cubatão,
que significa Estação de Tratamento
de Água do Rio Cubatão. O homem
de lá se chamava Giovanni. Ele
nos mostrou o Rio Cubatão e
as máquinas da E.T.A. Depois,
subimos 9 metros e Giovanni
nos mostrou mais algumas
máquinas. Depois descemos e
subimos outra escada para ver
mais máquinas. Depois descemos e
fomos em uma grapa para outro lugar.
Este outro lugar era a lagoa do
Saguão. Era uma lagoa poluída.
Em seguida, pegamos o lanche,
lancharões e voltamos para o
Elior Moreira. E este foi o passeio
em um dia inesquecível. fim

Raquel, seu texto está
bom, só que você iniciou o
texto falando de uma garota
que não era você, então preste mais
atenção ao usar os verbos, não te
incluindo no texto.

Joimville, 11 de maio de 2.000.

Quinta - feira

Usto

Produção de texto - tema dirigido

A Minha Mãe...

Es-26- 7a 5m 17d

A minha mãe é legal, é bonita, é corimhosa, é gentil,
é boa, é - as vezes - chata... etc. A minha mãe é muito
boa e gentil... Ela faz de tudo para me deixar
feliz - Upa - a minha mãe é feliz... Agora sim
é a vez de etc chegar. A minha mãe é legal
porque - Voltando ao assunto - Ela faz tudo para
me deixar feliz. Mãe você é legal porque eu te acho
legal. - Dói que a minha mãe ouvir o que
eu disse? Eu não sei, não me pergunte. Bem
voltando ao assunto... Blá blá blá e blá blá
blá. - Desculpe-me mãe mas... Está na hora de
dizer... Digo... Escrever ^{sim}

2000