

Carla Luzia Carneiro Borges

**A criança e suas reescritas escolares:
as estruturas com determinantes**

Tese apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da
Universidade Estadual de Campinas, para a obtenção do título de
Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre

Campinas

2007

B644c

Borges, Carla Luzia Carneiro.

A criança e suas reescritas escolares: as estruturas com determinantes / Carla Luzia Carneiro Borges. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : Maria Bernadete Marques Abaurre.

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

1. Reescrita. 2. Sentido (Filosofia). 3. Referência (Linguística). 4. Objetos de discurso. 5. Singularidade. I. Doi, Elza Taeko. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre (orientadora) – IEL/UNICAMP

Profa. Dra. Lígia Negri – UFPR

Profa. Dra. Maria Irma Coudry – IEL/UNICAMP

Profa. Dra. Maria Laura Mayrink-Sabinson – IEL/UNICAMP

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad – IEL/UNICAMP

Suplentes:

Profa. Dra. Ilza Ribeiro – UFBA

Profa. Dra. Rosa Attié Figueira – IEL/UNICAMP

Prof. Dr. Sírio Possenti – IEL/UNICAMP

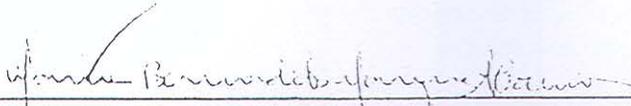
Este exemplar é a redação final da
tese / dissertação e aprovada pela
Comissão Julgadora em:

W. K. M. B. 14/2/08

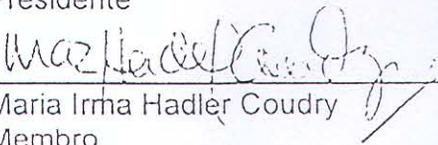
200804403

BANCA EXAMINADORA

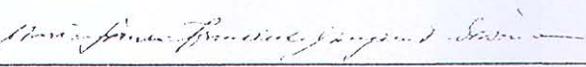
Campinas, 29 de agosto de 2007.



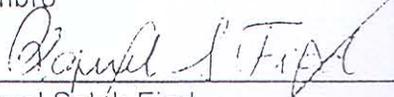
Maria Bernadete Marques Abaurre (matr. 043532)
Presidente



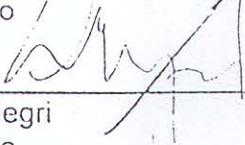
Maria Irma Hadler Coudry
Membro



Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinski
Membro



Raquel Salek Fiad
Membro



Ligia Negri
Membro

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que, de alguma forma, se inquietam diante do trabalho de uma criança com a escrita, que buscam a compreensão deste processo, não se deixando tomar pela indiferença, mas, sim, pelo desejo de compreender um mundo cheio de singularidades.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ter me iluminado sempre e me dado a certeza de que iria em frente.

Aos meus pais, que me deram o impulso primeiro, no momento certo, para que eu percorresse o caminho acadêmico.

Aos meus irmãos, sempre ao meu lado, por cada gesto e cada palavra de conforto.

Ao meu marido e aos meus filhos, pela compreensão constante e pelo abraço caloroso, nos momentos de ansiedade, e de reconhecimento, nos momentos de acerto.

À minha sogra e ao meu sogro, pelo apoio constante, sempre me encorajando a ir em frente, apesar das dificuldades.

A Quitéria, pela assiduidade e apoio ao meu lar nas horas em que estive ausente.

A Lúcia e Andréia, companheiras de curso e de inquietações, pelas palavras de coragem.

A Cosme e Iva, pelo aconchego em Campinas, pelo conforto espiritual e pelas longas conversas sobre os rumos da tese.

A Norma, pelo apoio e pela contribuição essencial, cedendo os dados de sua filha para a realização do estudo empreendido.

A Zenaide, pelos conselhos importantes e pelas palavras de incentivo.

A Josane, por cada “puxão de orelha”.

A todos os meus parentes, amigos e colegas, por cada palavra de fé, de coragem, por cada abraço.

À professora **Ilza Ribeiro**, pelo encorajamento e incentivo.

À **UEFS**, pela licença e pela ajuda de custo concedidas.

À professora **Raquel**, por ter acolhido minhas investidas primeiras, por suas intervenções bastante esclarecedoras e por seu apoio constante, desde o início do curso.

Aos professores **Sírio** e **Ilari**, por suas valiosas intervenções, responsáveis por grande parte da confiança que passei a ter no meu próprio trabalho.

À professora **Bernadete**, pela admirável orientação, mostrando-me o melhor caminho a seguir, em meio às minhas freqüentes escolhas por rotas, às vezes, tangentes. E, acima de tudo, por ter acreditado no meu projeto de estudo e na minha capacidade de empreendê-lo.

Muito obrigada!

“Deixemos logo à margem o fato de que o homem se comporta diante da linguagem como diante de uma instituição (no sentido saussureano). A atitude certamente contribui, entre outras condições de produção do discurso, para restringir o conjunto de formas – dentre as muitas disponíveis no sistema de uma língua dada – sobre o qual o sujeito efetua suas opções lingüísticas expressivas”. (FRANCHI, 1977:9)

RESUMO

O estudo desenvolvido, nesta tese, tem como objetivo, caracterizar o processo de produção escrita infantil, em contexto de reescrita escolar, identificando e analisando as preferências lingüísticas de duas crianças, ao usarem as categorias funcionais determinante e modificador, bem como as condições e as possíveis razões que possam ter levado essas crianças a optarem por um determinado uso. O estudo, além de contribuir para a caracterização da escrita infantil escolar, contribui para a compreensão do uso de categorias funcionais, como elementos também responsáveis por processos de produção de sentido. Em caráter instrumental de análise, considerarei as noções de objetos de discurso e de progressão textual da Lingüística de Texto, com base em Koch & Marcuschi (1998), Marcuschi & Koch (2006) e Koch (2003). Os dados das duas crianças constituem dois caminhos que partiram de um determinado ponto comum, mas que, ao longo do percurso, tomaram rumos, de certa forma, específicos. As particularidades revelam-se, nas reações às intervenções da escola e nas escolhas lingüísticas, ora como forma de intervenção na linguagem em construção/constituição, ora como forma de se relacionar com a instituição escola e se adequar a suas propostas de “reescrita”.

Palavras-chave: Reescrita, Sentido, Referência, Objetos de discurso, Singularidade.

RÉSUMÉ

Le but de l'étude développé dans cette thèse est caractériser le processus de la production de l'écriture infantile, en contexte de réécriture scolaire, en identifiant et en analysant les préférences linguistiques de deux enfants, à utiliser les catégories fonctionnels Det (déterminant) et Mod (modificateur), en analysant les conditions et les possibles raisons qui ont conduit ces enfants à opter par un usage déterminé. L'étude contribue pour caractériser l'écriture infantile scolaire et aussi pour la compréhension de l'usage de catégories fonctionnels comme éléments aussi responsables pour processus de production du sens. En caractère instrumental d'analyse, je considérerai les notions de référence (objets du discours) et de progression textuelle de la Linguistique du Texte, selon Koch & Marcuschi (1998), Marcuschi & Koch (2006) e Koch (2003). Les données des deux enfants constituent deux chemins qui partent d'un même point, mais, au long du trajet, ils prennent directions spécifiques. Les singularités se révèlent, dans les réactions aux interventions de l'école et aux choix linguistiques, parfois comme forme d'intervention dans la langue en construction/constitution, parfois comme forme de se rapporter avec l'institution école et de l'adéquation aux ses propositions d'écriture.

Mots-clé: Réécriture, Sens, Référence, Objets du discours, Singularité.

LISTA DE TEXTOS ANALISADOS

Lista 1: Sujeito I

Seção	Texto	Pág.
3.1.1	Reescrita 1 Chapeuzinho Vermelho.....	15;78;190
	Reescrita 2 Centopéia	82;195
3.1.2	Reescrita 1 O cara de cara feia.....	86
	Reescrita 2 A cigarra e a formiga.....	90
	Reescrita 3 A vergonha na escola.....	96
	Reescrita 4 Você pode ajudar.....	98
	Reescrita 5 Príncipe Felisberto no Reino de Plum.....	101
	Reescrita 6 Pedrinho. Esqueleto?!.....	103;192
3.1.3	Reescrita 1 Carta de Pedrinho para Dona Benta.....	108
	Reescrita 2 Bicho Especial.....	17;110
	Reescrita 3 As bruxas.....	113
	Reescrita 4 O vulcão e a formiga.....	116
	Reescrita 5 Índios do Brasil.....	119
3.1.4	Minha turma.....	124
	Classificados poéticos.....	129;194
	Diálogo mãe-filha.....	131
4.1	Um menino bem maluco.....	184;185

Lista 2: Sujeito H

Seção	Texto	Pág.
3.2.1	Reescrita 1 Tarântula.....	138
	Reescrita 2 Você pode ajudar.....	139
	Reescrita 3 Mãe com medo de lagartixa.....	141
	Reescrita 4 Humanidade.....	142
	Reescrita 5 Carta de Pedrinho para Dona Benta	144
	Reescrita 6 Centopéia.....	145;195
	Reescrita 7 Cinderela.....	146
	Reescrita 8 Navegadores refazem a viagem de Cabral.....	147
3.2.2	Reescrita 1 Quando eu comecei a crescer	149
	Reescrita 2 Serás ministro.....	151
	Reescrita 3 Autor e obra.....	153
	Reescrita 4 Teatro de sombras.....	155
3.2.3	Reescrita 1 Pássaro papa-moscas.....	156
	Reescrita 2 O caso do jogo.....	158
	Reescrita 3 Chapeuzinho Vermelho.....	159;190
	Reescrita 4 Um menino no programa de tv.....	161
	Reescrita 5 Índios do Brasil.....	162
	Reescrita 6 Príncipe Felisberto no Reino de Plum.....	164
	Reescrita 7 Pedrinho. Esqueleto?!.....	166;192
	Reescrita 8 Anedotinha do Pasquim.....	167
	Reescrita 9 Índios Maxakalis.....	168
	Reescrita 10 Poesia de Arnaldo Antunes.....	169
	Reescrita 11 O lazer da formiga.....	170
3.2.4	O mistério no lago Nil.....	172
	Classificados poéticos.....	175;194
	Diálogo mãe-criança.....	176

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 DADOS E CONTEXTO: O MOMENTO SINGULAR	7
1.1 Encontrando pistas	7
1.2 Os princípios metodológicos	10
1.3 A constituição dos dados	14
1.4 A caracterização do contexto: propostas e concepções da escola	18
1.5 A caracterização dos dados: o olhar da própria criança	21
2 ESTRUTURA E EFEITO DE SENTIDO DA CATEGORIA DETERMINANTE: INTERFACES LINGÜÍSTICAS	29
2.1 Os Determinantes na lingüística: aspectos relevantes para o desenvolvimento da linguagem	32
2.1.1 A categoria Determinante como objeto de discurso da lingüística: da sentença ao contexto situacional	32
2.1.2 A aquisição da categoria funcional Determinante	44
2.2 Os Determinantes na Lingüística de Texto: elementos relevantes para o processo de produção de sentido	50
2.2.1 A noção de referência na Lingüística de Texto: elementos para a construção de objetos de discurso	53
2.2.2 Estratégias de produção de sentido	55

2.2.3 Processos de construção da referência: notícias de alguns estudos	60
2.2.4 O papel dos Determinantes e Modificadores no processo de produção de sentido: alguns exemplos	68
3 CONSTRUINDO O SENTIDO NOS TEXTOS: ANÁLISE DOS DADOS	73
3.1 <u>O trabalho de Isabel com Determinantes e Modificadores</u>	75
3.1.1 Reescrevendo textos de colegas: a gênese do direito (ou do dever?) de revisar textos	76
3.1.2 Reescrevendo textos da literatura infantil: o início (ou a permanência?) de um diálogo.	84
3.1.3 Reescrevendo textos para ‘caça’ aos erros: entre as cobranças da escola e os propósitos da escrita	107
3.1.4 Outras produções de Isabel: um olhar para a construção de objetos de discurso	121
3.2 <u>O trabalho de Hermann com Determinantes, Modificadores e Articuladores textuais.</u>	132
3.2.1 Reescrevendo textos em busca de erros: entre categorias referenciais e seqüenciais	136
3.2.2 Reescrevendo textos para substituir elementos: destaque para categorias referenciais	148

3.2.3 Reescrevendo textos para resolver problemas: uma investida significativa na progressão textual	156
3.2.4 Outras produções de Hermann: um olhar para a progressão referencial	171
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
4.1 <u>A reescrita na escola: entre o cumprimento de tarefas e o exercício de construção do sentido</u>	179
4.2 <u>As reescritas de I e de H: das estruturas com Determinantes às marcas da subjetividade</u>	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	199

Introdução

Como proposta maior, esse trabalho procura caracterizar uma relação: a da criança com a reescrita, num contexto em que esta, mesmo se referindo a um exercício escolar de correção gramatical, não ocorrendo, portanto, como etapa necessária ao processo de escritura, possibilita intervenções da criança que não foram trabalhadas pela escola, mas que fazem sentido. Pretendo mostrar esta relação, a partir da análise de elementos lingüísticos, resultantes das escolhas que a criança faz ao produzir textos (“reescritas”¹). Como base lingüística, considerarei as estruturas com determinantes e modificadores, elementos que têm um papel importante na constituição do discurso infantil.

Com esse propósito, defendo que tomar como objeto de reflexão o processo de escrita de uma criança, na sala de aula, requer a consideração de dois aspectos importantes: 1) a concepção de escola como uma instituição (não no sentido saussureano²), espaço no qual circulam idéias, intenções e ações específicas que, em seu conjunto, significam um pensar sobre a escrita, os gêneros discursivos³ e sua função, e 2) uma discussão acerca de como funciona a linguagem neste contexto, como estão representadas, para a escola e para a criança, em especial, as relações linguagem-mundo, na abordagem dos temas, na defesa de um posicionamento, conforme crenças e valores que se confirmam por um conjunto de termos e expressões (formas lingüísticas) que indiciam o investimento da criança sobre a

¹ Esclareço que toda vez que eu estiver me referindo à reescrita feita pela escola, usarei o referido termo entre aspas (“reescrita”) para indicar que tal atividade não tem, naquele contexto, o sentido apropriado do termo como atividade que é fruto do trabalho do sujeito com a linguagem, em interação com o outro leitor.

² Franchi (1977, p.9) comenta: “A concepção institucional da linguagem, em Saussure, por exemplo, conduz a um esvaziamento da própria ‘linguagem’ e a um privilégio da noção de ‘língua’ como o “conjunto das convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa ‘faculdade’ pelos indivíduos”: a linguagem, ao contrário da língua (...), não tem por si nenhuma propriedade que a determine, que se reflita no resultado mesmo a que se dispõe – a elaboração de sistemas de símbolos”. Pêcheux (1997, p.76), comentando o conceito de instituição em Saussure, apresenta o conceito sociológico de instituição de Mauss e Fauconnet (1901): “As instituições são o conjunto de atos e idéias instituídas que os indivíduos encontram diante deles e que lhes são mais ou menos impostos” (citados em Gurvitch, 1958, p.9). Pêcheux comenta que Saussure poderia ter aceitado essa definição para caracterizar a língua, pois parece ter sido afetado “pela necessária ilusão não-sociológica, que consiste em considerar as instituições em geral como funções com finalidade explícita”. **Tomo o conceito sociológico de instituição**, para melhor compreender o papel da escola, enquanto instituição, com suas propostas de atividade com texto, mais especificamente, com (re)escrita.

³ “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 1992, p.279).

referida relação linguagem-mundo. Acreditando no fato de que a criança é um ser em interação, que intervem na linguagem, esta concebida como trabalho (FRANCHI, 1977), tomo a atividade escrita das crianças como lugar de interação eu/outro, como prática social. Nesse espaço, também há situações de conflito, que se configuram pelo confronto entre as propostas de “(re)escrita” apresentadas pela professora e as intervenções da criança, quando de seu trabalho com a linguagem e de suas representações da escrita e de sua função. Assim como Corrêa (1997, p.13), também busco

(...) alertar para o heterogêneo que constitui a própria norma. Isto é, ao valorizar a representação que o escrevente faz da (sua) escrita, do interlocutor e de si mesmo, tem-se um tipo de individuação da experiência lingüística que não traduz apenas o imaginário que é adquirido do grupo de que faz parte, da escola que frequenta (...) no imaginário do escrevente sobre a escrita, está registrado um tipo particular de relação com a linguagem, consigo mesmo e com o outro.

O estudo desenvolvido, nesta tese, tem como objetivo específico, caracterizar o processo de produção escrita de duas crianças (I e H), identificando e analisando suas preferências lingüísticas, ao usarem as categorias funcionais Det (determinante) e Mod (modificador), bem como as condições e as possíveis razões que possam ter levado essas crianças a optarem por um determinado uso. O estudo, além de contribuir para a caracterização da escrita infantil escolar, contribui para a compreensão do uso de categorias funcionais, como elementos também responsáveis por processos de produção de sentido⁴. O sentido é entendido aqui como efeito de sentido produzido pelas intervenções da criança na escrita, como resultado de um confronto estabelecido no contexto já especificado anteriormente: o que é alterado nos textos com sua interferência e em que suas escolhas afetam (produzem efeito de sentido) os textos que produzem? Em caráter instrumental de análise, considerarei as noções de objetos de discurso e de progressão textual da Lingüística

⁴ Possenti (2002, p.172) defende que “**o sentido é um efeito de sentido porque resulta de uma enunciação (e não, simplesmente, dos signos, das palavras, dos enunciados, ou seja, da língua)**”. Acerca de efeito de sentido, Possenti (2002, p.171), comentando Pêcheux (1969, p.82), pergunta: “*Efeito de quê? Arriscaria a responder que, se se trata de um efeito, trata-se do efeito de uma atividade, e que esta atividade é a enunciação. Isso porque, do ponto de vista dessa teoria do discurso, o sentido não está associado simplesmente nem às palavras, nem aos enunciados, mas depende, de alguma forma, exatamente, da enunciação dos enunciados, o que, por sua vez, depende de condições específicas*”.

de Texto, com base em Koch & Marcuschi (1998) e Koch (2003), para caracterizar a investida da criança na produção de sentido.

Por trás dessa discussão sobre o modo como a criança se porta diante dos objetivos traçados pela escola para a escrita (através de atividades de “reescrita”), há também uma necessidade de se considerar certa concepção de leitura⁵, tendo em vista que o que a criança escreve é o que ela lê e interpreta como significativo no âmbito de suas experiências pessoais e sociais, incluindo suas experiências com a escola e com a própria escrita. Ler, no contexto deste estudo, funciona tanto como uma forma de inserção da criança no espaço escolar, como uma forma de, estando a criança inserida na escola, intervir nessa realidade que se apresenta como algo a ser conhecido e construído. Considerarei a leitura como ato social a partir do qual os sujeitos interagem, assumem papéis, reconhecem a si mesmos e aos outros enquanto parceiros em diálogo, negociando sentidos. A leitura funciona, nesse estudo, portanto, como um pressuposto, pois, no momento das interpretações das escolhas feitas pelas crianças, há também uma interpretação de suas possíveis leituras, quando de seus usos preferidos (ou preteridos) ao “reescreverem” textos na escola.

As produções analisadas foram desenvolvidas durante quatro dos primeiros anos do ensino fundamental⁶ (da 1ª à 4ª série), em escola particular de Feira de Santana/Ba. Foram cedidas pelos pais das crianças, por entenderem que fosse importante ver os textos de seus filhos como objeto de pesquisa e de reflexão sobre seu processo de escritura. As produções de I foram oferecidas a mim por sua mãe, também professora e pesquisadora na área, pois sabia de meu interesse por atividades de reescrita. Posteriormente, com a intenção de conseguir mais dados, entrei em contato com a coordenação da escola, que me

⁵ Silva (1993, p.135) discutindo a necessidade de instalação de bibliotecas escolares, comenta: “(...) *Se a formação do leitor está essencialmente condicionada à alfabetização e escolarização, então “ler” é, por necessidade, submeter-se aos objetivos que a escola tenta atingir através de seus programas e métodos – estes, por sua vez, são determinados e selecionados conforme as condições ou recursos do próprio ambiente escolar. Por outro lado, como a escola, modernamente, não é um organismo independente da sociedade, então as perguntas pertinentes à promoção da leitura (quem lê, o que ler, por que ler, de que forma ler, onde aplicar o que foi lido, etc...) ficam subordinadas a objetivos sociais mais amplos, definidos pela política educacional em vigor*”.

⁶ A terminologia atual é outra, referente à reformulação no sistema de ensino no Brasil, conforme lei federal nº 11.274/2006, segundo a qual o Ensino Fundamental passa a ter 9 anos: 1º ano (alfabetização), 2º (antiga 1ª série) e, assim, sucessivamente, até o 9º ano (antiga 8ª série). No caso deste corpus, trata-se de produções da 1ª à 4ª série.

sugeriu escrever um comunicado aos pais de alunos da mesma turma de I, relatando meu interesse nos dados das crianças, solicitando sua contribuição, caso concordassem em disponibilizá-los. Foi assim que consegui as produções de mais duas crianças, H e E, as desta última não foram utilizadas, o que justificarei adiante, no capítulo conclusivo. O número de produções varia de criança para criança, inclusive as de H são em número maior do que as de I, o que se refere apenas à quantidade de produções disponibilizadas pelos pais das crianças e que se adequavam ao contexto dessa pesquisa: reescritas escolares, nas quais houvesse intervenção da criança que marcasse sua posição de escrevente.

O contexto escolar das produções favorece o conflito discursivo eu/outro, pelo confronto de representações da escrita, possibilitando a representação das relações linguagem/mundo, referida anteriormente. Desde já, vale ressaltar que os determinantes e modificadores, como elementos responsáveis por processos de produção de sentido, bem como os articuladores da progressão textual, não constituem o objeto primeiro de estudo em si, mas funcionam como pista para analisar o modo como as crianças lidam com tais elementos no contexto de suas escritas escolares, favorecendo uma reflexão sobre as representações que a criança faz da norma escolar. Como núcleo de análise, estarão os dados de I, pois estes foram os primeiros a serem coletados, sendo, conseqüentemente, os que possibilitaram a compreensão inicial do objeto de estudo desta tese. Os dados de H reforçarão as questões levantadas e apontarão para outras questões importantes.

Os dados de I e de H constituem dois caminhos que partiram de um determinado ponto comum, mas que, ao longo do percurso, tomaram rumos, de certa forma, específicos. O ponto comum seria o contexto das produções de “reescrita” no qual ambos investem em elementos, em sua maioria, comuns (det, mod, articuladores textuais). No decorrer do percurso, as particularidades revelam-se, nas reações às intervenções da escola e nas escolhas lingüísticas, ora como forma de intervenção na linguagem em construção/constituição, ora como forma de se relacionar com a instituição escola e se adequar a suas propostas.

A concepção metodológica está fundamentada na análise qualitativa de dados e, em parte, no paradigma indiciário, que sustenta a concepção inicial do dado que desencadeou toda a análise. A idéia de indícios, de pista, em estudos sobre aquisição da

linguagem, encontra-se nos procedimentos metodológicos adotados por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) e, originalmente, propostos por Ginzburg (1986), num contexto em que se discutem as raízes do referido paradigma, a partir da análise de diversas áreas do conhecimento no âmbito das ciências humanas.

As análises, nessa tese, desdobram-se em dois momentos específicos: 1) apresentação e análise dos dados que indiciam o trabalho singular de I e de H com determinantes e modificadores, considerados, no interior das expressões nominais como elementos referenciais; 2) apresentação e análise dos dados que se configuram como uso concreto de expressões nominais, as quais possibilitam a construção de objetos do discurso e a caracterização da produção de sentido. Esclareço que as produções não são, necessariamente, apresentadas em ordem cronológica, apesar de informações a respeito serem dadas ao longo das análises, tendo em vista que o que é enfatizado é o movimento de construção e de reconstrução de textos como proposta de reescrita feita pela escola e como manifestação da subjetividade fruto das intervenções feitas pela criança. A visão de processo não corresponde, nessa tese, portanto, à visão de uma evolução do indivíduo por faixa etária, corresponde a sua posição diante das tarefas escolares, num movimento que, a princípio, mostra-se descontínuo, mas que revela o fazer da criança e sua representação da escrita e da norma escolar.

Esta tese está organizada da seguinte forma: no capítulo 1, será contada a história dos dados, como foram coletados e com que intenções. Também será apresentada a concepção metodológica e serão caracterizados o contexto escolar e os sujeitos da pesquisa; no capítulo 2, serão esclarecidas as noções de determinante e de modificador, primeiro numa abordagem do tratamento dado a estas categorias funcionais na lingüística, em geral, e em estudos de aquisição; segundo numa abordagem da Lingüística de Texto que considera tais categorias no âmbito das estratégias referenciais, dos estudos baseados na constituição de objetos discursivos, incluindo estudo que trata do tema no âmbito da aquisição da escrita; no capítulo 3, serão feitas as análises dos dados que se constituem em pistas para o trabalho singular da criança, bem como daqueles que representam o trabalho de Isabel e de Hermann com a construção de objetos de discurso; no capítulo 4, será discutida a função da reescrita na escola, partindo do contexto de conflito caracterizado

nesse estudo; nas considerações finais, serão discutidas as conclusões acerca do modo como a criança lida com a linguagem em atividades de (re)escrita, considerando o diálogo com o outro, na constituição dos objetos do discurso.

Capítulo 1

Dados e contexto: o momento singular

1.1 Encontrando pistas

Sempre foi grande o meu interesse por dados de aquisição, especialmente de escrita, e, considerando um determinado conjunto deles, o conjunto dos dados analisados nessa tese, percorri caminhos diversos, para os quais dados dessa natureza comumente apontam, até compreender a questão que mobilizaria a discussão central desse estudo: a maneira como as crianças, fazendo uso de determinantes e modificadores, produzem sentido, em suas produções escritas iniciais e como os dados de uma atividade como a reescrita podem revelar as preferências da criança.

Tomando em minhas mãos um conjunto de produções textuais de uma mesma criança, I, da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, de escola particular de Feira de Santana/BA, chamou-me a atenção, inicialmente, o fato de a escola trabalhar com atividades de reescrita, o que me pareceu de grande valor, pois, considerar atividades de refacção na escola, significa olhar também para o indivíduo e para sua história com a linguagem. Estas pareciam ser as questões centrais a serem discutidas: como a criança reescreve? Que marcas caracterizam a escrita de I? Ainda que tais questões me parecessem já discutidas em muitos trabalhos, discuti-las a partir dos dados que tinha em mãos parecia algo novo, pois a história de cada sujeito é única, na relação com a linguagem.

Num segundo momento, estranhando os objetivos das reescritas, sempre voltados para trabalhar o erro gramatical, sem uma perspectiva de processo de construção da escrita, passei a perguntar: como a escola trabalha a reescrita? Qual seu objetivo? Para quais generalizações aponta? Mas esta questão pedagógica ainda não dava conta de explicar o processo vivenciado pela criança. Havia, a partir das solicitações da professora, uma intervenção da criança no sentido de alterar inclusive o que já estava ‘certo’, corrigindo ‘errado’. Há momentos em que Isabel interpreta como erro um fato lingüístico adequado às regras com as quais a escola trabalha. Este é o primeiro sinal de conflito: de um lado, a criança que escreve e julga esta escrita, conforme o estado atual de seu processo de escolha/de escolarização, do outro lado, o professor que prescreve uma (re)escrita,

necessária a reafirmar os valores da escola. O fato é que há elementos que apontam para a construção de sentido(s).

Esta seria uma outra discussão interessante. De certa forma, os dados, à minha frente, pareciam acrescentar algo às discussões já iniciadas. Enfim, meu olhar estava oscilando entre o indivíduo e a escola, ora pendendo para a reescritura em si, ora para a metodologia escolhida pela escola. São, na verdade, interfaces desse discurso que se constrói na relação eu/outro, na sala de aula.

Num terceiro momento, uma observação mais detalhada do trabalho feito pela criança levou-me a melhor definir o foco de minha discussão: Isabel não somente alterava o que havia sido solicitado pela professora, mas intervinha em outras questões de linguagem. Prossegui com o propósito de rever todas as construções de Isabel e analisar suas intervenções para identificar o que poderia ser singular em sua escrita, especificamente, nesse contexto. Tomei também, para análise, os dados de um colega de Isabel, Hermann, para ver até que ponto as questões seriam as mesmas, já que teriam o mesmo contexto como pano de fundo. Esta seria a situação específica de minha discussão: um contexto de reescrita, no qual a professora “altera” construções de linguagem nos textos, sem a preocupação de relacionar tais aspectos com o fazer individual. E dentre estes aspectos, a professora trabalha com base nos aspectos que ela acredita serem de maior peso, não percebendo que cada criança se mobiliza diante da linguagem, se identifica com determinadas questões, mesmo nas situações de corrigir “errado”, e, paralelamente à atividade proposta pela escola, deixa suas pistas de interventora, de forma bastante significativa. E somente assim, essa reescrita passa a ganhar sentido.

O estudo desenvolvido, do ponto de vista de sua concepção e de sua metodologia de análise, compartilha pressupostos teóricos e metodológicos com o conjunto de trabalhos já realizados por Abaurre, Fiad e Sabinson (1997, 1999, 2003) e Abaurre (1999), no âmbito do Projeto Integrado de Pesquisa *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita*. Conforme Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997, p.14), o Projeto parte do pressuposto de que a adoção de um paradigma indiciário de cunho qualitativo, como o proposto por Ginzburg para a investigação em história, pode ser mais produtiva do que a de um paradigma inspirado nos modelos

galileanos para a investigação dos fatos concernentes à relação sujeito/linguagem. As autoras adotam, como um dos objetivos do Projeto, a definição de princípios metodológicos gerais que devem orientar a própria relação a ser estabelecida entre o investigador e os dados, na busca daqueles que se podem constituir em indícios reveladores do fenômeno a ser compreendido. Do ponto de vista teórico, interessa às autoras “flagrar o instante em que o sujeito demonstra, oralmente ou por escrito, sua preocupação com determinado aspecto formal ou semântico da linguagem” ou, ainda, “(...) saber que fato singular, que aspecto de contexto, de forma ou de significação lingüística, ou ainda que possível combinação, desses fatores, pode ter adquirido saliência particular para o sujeito, colocando-se, assim, na origem da sua preocupação (...)” (1997, p.21). Segundo as autoras, tal preocupação do sujeito, ao longo da história, pode ser acompanhada e os efeitos desta preocupação com o dizer podem ser avaliados na organização que ele dá à linguagem oral ou à escrita. No caso das produções de I e de H, tive como propósito identificar o que poderia ou não ser singular em suas (re)escritas e, para tanto, acompanhei a preocupação de I com a categoria dos determinantes e dos modificadores, ora eliminando-os, ora acrescentando-os, e a preocupação de H com elementos articuladores do texto e responsáveis pela construção referencial. E estes eventos, nos quais I e H acrescentam, eliminam, substituem elementos, passaram a funcionar como pistas para compreender como o sujeito lida de maneira particular com o sentido em seus textos.

Passei a considerar o comportamento lingüístico das crianças no que diz respeito à presença/ausência de determinantes e de modificadores, tomando como *corpus*, inicialmente, as atividades de “reescrita” propostas pela professora. Estas propostas ofereciam, como motivação para as atividades de “reescrita”, textos modificados pela professora, que neles introduzia erros e problemas vários para que as crianças os identificassem e alterassem o que julgassem necessário. I, além de alterar o que era sugerido nas tarefas escritas, tinha sua atenção voltada para a presença/ausência de elementos especificadores e modificadores do nome: determinantes, possessivos e sintagmas adjetivais. H também mostrava uma preocupação com tais elementos, mas, constantemente voltava-se para questões de progressão textual.

1.2 O princípio metodológico

Como princípio metodológico, o estudo proposto está fundamentado na análise qualitativa dos dados, por sua natureza e objetivos, por buscar a compreensão dos dados, a partir da consideração de elementos significativos de seu contexto de realização (espaço escolar). Para análise, são consideradas as produções das crianças, bem como as situações de produção da escrita infantil e a interação entre os interlocutores em atividades de “reescrita”.

Considerando o momento inicial de análise do dado que desencadeou o que seria o tema de estudo, um outro princípio metodológico se faz presente e fundamental: o paradigma indiciário. Apesar de fazer uso de um raciocínio abduutivo⁷ em minhas análises, a idéia de indícios não se faz presente em todo o trabalho, a qual surge apenas no momento de formulação da hipótese de estudo (ver item 1.3).

A idéia de indícios, de pista, em estudos sobre aquisição da linguagem, está na base dos procedimentos metodológicos adotados por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997, 2003) e Abaurre (1999) e originalmente propostos por Ginzburg (1986). O autor ressalta como, por volta do final do século XIX, emergiu, no âmbito das ciências humanas, um modelo (ou paradigma⁸) epistemológico, baseado na semiótica, ao qual não se prestou suficiente atenção. Declara que começou a se afirmar, nas ciências humanas, um paradigma indiciário.

O autor rememora o lado caçador do homem, que aprendeu a “farejar, registrar, interpretar e a classificar pistas infinitesimais como fios de barba”, passando a comentar a arte divinatória mesopotâmica e como apareceu, historicamente, uma série de disciplinas centradas na decifração de signos de vários tipos, dos sintomas à escrita. Aponta as duas vias que se abriam: ou sacrificar o conhecimento do elemento individual à generalização ou procurar elaborar um paradigma diferente fundado no conhecimento científico do

⁷ Relativo a abdução: busca de uma conclusão pela interpretação racional de sinais, de indícios, de signos (cf. CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000; PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e filosofia**. São Paulo, Cultrix, 1975).

⁸ Conferir discussão feita por Barros (2003, p.259) que defende que o paradigma parece ser o “método” dos estudos da medicina, psicanálise e investigação detetivesca, no sentido de um método teórico e não de uma técnica prévia ou o *a priori* teórico.

individual (1986, p.163). Ginzburg esclarece que a primeira via foi a percorrida pelas ciências naturais e depois pelas ciências humanas.

Passa a tratar da perspectiva individualizante, lembrando de exemplos da história que comprovam que este conhecimento é sempre antropocêntrico e etnocêntrico. O olhar passa a ser órgão privilegiado das disciplinas “para as quais estava vedado o olho supra-sensível da matemática”. Surge a estatística, na tentativa de introduzir o método matemático no estudo dos fatos humanos, mas isso, segundo Ginzburg, não desfez o vínculo entre ela e as disciplinas que chama de indiciárias.

As reflexões feitas por Ginzburg e, mais ainda, as análises que apresenta de vários aspectos do cotidiano, nas diversas áreas do conhecimento, bem como o balanço que faz acerca do rigor científico, esclarecem muito sobre a natureza do fazer ciência no âmbito das ciências humanas. E no que tange à lingüística - mais especificamente, à área de aquisição da linguagem - a noção de indício favorece a uma abordagem que dá conta das preocupações do sujeito com a linguagem, em sua micro-história.

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), do projeto integrado *A Relevância Teórica dos Dados Singulares na Aquisição da Linguagem Escrita* (IEL/Unicamp/CNPq) acreditam que uma reflexão, como a que vêm conduzindo em sua pesquisa, fundada na noção de um paradigma indiciário, voltada para a discussão do estatuto teórico dos comportamentos singulares, pode vir a contribuir para a compreensão da relação que se instaura, a cada momento do processo de aprendizagem, entre as características universais dos sujeitos e as várias manifestações de sua singularidade.

Acredito 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. (ABAURRE, 1991, p.2).

Abaurre (1997, p.62) apresenta alguns dados representativos de escrita de crianças do 1º grau, caracterizadas como primeiras escritas, ressaltando que tais escritas não trazem marcas visíveis de operações de reelaboração. A autora questiona como interpretar episódios de reelaboração registrados em tais reescritas e que significado assumem no âmbito de um quadro teórico de inspiração sociointeracionista, que vê a alternância dos

papéis do sujeito e do outro como constitutiva do processo de aquisição da linguagem oral e de sua representação escrita.

Tomo um dos casos apresentados no trabalho desenvolvido por Abaurre para exemplificar a abordagem do singular nos estudos de aquisição. Destaco o caso que Abaurre chama de “o dilema de Carlos Alberto”. Trata-se de texto de aluno de 3ª série de escola pública que traz, segundo a autora, dois momentos de reelaboração feita por ele em sua escrita por razões diversas. O segundo momento é, para Abaurre, o caso revelador de um provável dilema do autor, pois há indícios de que o relato (com evidências de tragédia familiar) é autobiográfico e que Carlos Alberto, inicialmente, parece ter resolvido esconder-se por trás de uma “máscara”, ao tentar criar uma personagem feminina. Eis o texto:

Uma Viagem do papai

Em um certo dia meu papai foi viajar.

Para o Rio de Janeiro, porque iria comprar um auto peças e comprou e trouxe para Guarantã estado de Mato Grosso. E (rasura) ficou muito tempo com esse auto peças, e saímos muito bem sempre meu papai viajava para fazer compras, e um dia ele viajou e demorou, demorou demorou demorou até que eu percebi que ele estava demorando e pergunteii:

- Mamãe o papai não vai voltar

- Vai sim ~~minha filha~~ meu filho espera mais um pouco que ele breve voutara.

E eu fiquei esperando, e agora já estou com nove anos e ele não voutou ainda.

O danado me deixou na seudade

(C.A.M.)

A criança escreve “minha filhinha”, depois risca e escreve “meu filho”, parecendo assumir, segundo Abaurre, que é de seu próprio pai que quer(ou precisa) falar. A autora, a partir do exame de casos como este, conclui que “as marcas de reelaboração parecem constituir-se em espaço privilegiado para a observação dos aspectos relativos à

modalidade escrita da língua que adquirem saliência para a criança, em diferentes momentos e pelas mais variadas práticas” (ABAURRE, 1997, p.69).

Barros (in ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON, 2003), também fundamentada na noção de singularidade e acreditando que a escrita, no campo da aquisição da linguagem, é um espaço importante para o resgate do singular e revelador da interação criança-linguagem-interlocutores, analisa a produção escolar escrita de uma criança, cujos dados também integram o referido projeto integrado *A Relevância Teórica dos Dados Singulares*. A autora parte de uma visão processual, fazendo estudo longitudinal da produção de uma criança, em todo período escolar, em busca de pistas sobre tipos de fatores que interferem na relação sujeito/linguagem e na aquisição de um estilo individual. Barros pretende, com isso, contribuir para o estudo da formação de um educando criativo e autônomo. Constata que, a depender da intervenção pedagógica e dos estímulos advindos do ambiente familiar, a criança M.L. responderá de formas diferenciadas. Em meio a uma série de construções narrativas (orais e escritas), a autora (2003, p.43) apresenta uma que se trata de uma história de vampiros, a partir da qual comenta que a criança, por meio de seleção lexical, apresenta o realismo fantástico como dominante em suas escritas ao longo do curso fundamental, constituindo marca de seu estilo:

Era uma vez um vampiro que dormiu oito mil anos no seu tumulo e só no século 23 ele tornou a acordar numa noite de luar ele tornou a acordar fazia muito vento nas no amanhece ele foi ficando fraco e o seu tumulo foi indo então ele foi tendo ilusões e foi morrendo e morrendo e morre para acordar 8 mil anos em outro século e ai ele preferiu dormir.

A história de vampiros de M.L. representou, segundo Barros, “um grande passo na trajetória para a autonomia e individuação de sua escrita” (Barros, 2003, p.44), pois, nesta produção, há um simbolismo diferente do de cartilha que vinha sendo empregado nas séries pré-escolares.

Os dois exemplos, de Abaurre e de Barros, retratam o espaço teórico no qual a noção de singularidade é fundamental para a compreensão de determinados dados, no

âmbito das pesquisas qualitativas, bem como esclarecem o caminho percorrido nesta tese, quando do momento inicial de constituição dos dados.

1.3 A constituição dos dados

No caso do estudo que esta tese apresenta, a reflexão parte de um dado singular, caracterizado por uma determinada intervenção da criança I no texto proposto pela professora. Intervenção esta que não se explicaria, a princípio, se fosse considerada apenas a solicitação da professora na tarefa escolar e o cumprimento desta tarefa por I. Este é o contexto que justifica que seja considerada a noção de dado singular, pois, no conjunto de textos produzidos pela criança, houve um que, de certa forma, me deixou inquieta e desconfiada (curiosa) para buscar razões que explicassem as ações da criança com a linguagem. Ainda na 1ª série (2002), I inicia suas “reescritas” e já apresenta marcas de uma possível intervenção que constituiria sua marca ao longo dos demais anos escolares.

Como atividade de classe⁹, a professora apresenta um trecho da clássica estória de Chapeuzinho Vermelho, escrito por uma criança do mesmo grupo de I (texto de colega) e pede que a criança observe-o e leia-o. Eis o trecho apresentado pela escola com sua respectiva “reescrita”, feita pela criança.

⁹ Informo que todas as tarefas apresentadas são atividades escritas, em folha-tarefa de classe ou de casa.

Texto da escola:

Era uma vez uma
menina que
sechamava
Chapeuzinho
Vermelho. Um dia
amamãe chamou
ela e disse:
- Leve esse vinho e
essepedaço de bolo
para a vovó que
está doente. Mas,
não vá pelo
caminho d floresta.
- Estacertomamãe.

Reescrita 1 – 27/03/2002

Texto de I:

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

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

- Está certo mamãe!

Em seguida, a professora pergunta: “*O que você percebeu na escrita dessa criança?*”. I teria observado a escrita do colega, tomando como motivação o enunciado inicial, com propósitos pedagógicos subentendidos, mas vago como proposta de leitura para a criança e, apesar de não estar claro o propósito da atividade, responde: “*Ela juntou as palavras*”. **I parece já estar ciente dos objetivos da tarefa e já conhecer as estratégias apresentadas cotidianamente.** No entanto, ela não investe apenas na segmentação das ‘palavras juntas’, como se pode ver nos casos em negrito na versão da criança. A partir da terceira questão da tarefa, o propósito da escola fica claro: “*O que você diria a ela para que esse probleminha não mais ocorresse.*” Ao que I responde: “*Prestar atenção nas palavras para não juntar.*” Por fim, vem a tarefa final: “*Reescreva o trecho corretamente*”.

De acordo com o contexto da produção, I poderia preocupar-se somente com as palavras que o colega havia juntado, no entanto, ela interfere no texto, propondo outros usos (comentados no capítulo 3). Como exemplo, é interessante observar aquele que, inicialmente, despertou atenção: I acata “a mamãe” e não acata “a vovó”, que substitui por “sua vovó”, **substituindo o determinante “a” pelo possessivo “sua”**. A substituição de

um definido por um possessivo evidenciou um momento de leitura e reflexão por parte de I acerca do uso feito no texto, o que a levou a fazer uma escolha.

Esta impressão de que a criança já ‘conhece’ os objetivos da tarefa e que pode lidar com eles de forma tanto a satisfazer a escola como a possibilitar sua intervenção, sem maiores conflitos, na escrita, mobilizou a busca por outras atitudes de I, desta mesma natureza, no sentido de confirmar uma inserção da criança no espaço escolar: ou por adequar-se às suas normas ou por fazer uso de estratégias outras que marcassem sua posição neste espaço. Neste sentido, o dado encontrado mostrou-se singular. Haveria uma regularidade na forma como a criança resolveria problemas como este? Em algum momento, se não fosse de encontro, ela agiria pelo menos diferente do que a escola cobrasse? Uma das razões de I ter alterado usos no texto poderia ser o fato de se tratar de estória clássica da literatura infantil e exigir, portanto, determinadas construções. No entanto, a desconfiança levantada pelo dado que estou considerando singular, continuou a cada produção de I, mesmo que pudesse ser explicada por questões diversas.

Numa outra situação de “reescrita”, no ano seguinte (2003 - 2ª série), a professora apresenta uma folha tarefa com duas questões escritas. A primeira, dizendo que o texto apresenta sete erros e pedindo para que a aluna os encontre e os circule. Na segunda questão, a professora determina: “Agora, você vai reescrever este texto solucionando os erros encontrados”. I encontra cinco casos de letra minúscula em início de frase, no mais, acrescenta dois artigos (uma, um) em “era menina imaginosa” e “inventar bicho”. Abaixo, apresento o texto da escola e a versão de I.

Texto da escola:

bicho especial

ciça era menina imaginosa e queria inventar bicho. Mas um bicho especial, um bicho de asas azuis.

só que ciça dizia que não valia nem inseto nem passarinho! ela gritou:

_ já sei! E se fosse um bicho grande?

bicho grande que não sumisse na floresta.

Márcia Kupstas

Reescrita 2 - 18/03/2003

Jogo dos 7 erros

Texto de I:

Bicho especial

*Ciça era **uma** menina imaginosa e queria inventar **um** bicho. Mas um bicho especial, um bicho de asas azuis.*

Só que Ciça dizia que não valia nem inseto nem passarinho!

Ela gritou:

_ Já sei! E se fosse um bicho grande?

Bicho grande que não sumisse na floresta.

I acrescenta um determinante aos nomes menina e bicho. Pergunto então: será que o uso dos determinantes realmente ocorreu apenas para dar conta dos sete erros? Comparando com a produção da série anterior e com outras posteriores, a resposta parece ser não. No contexto das produções escolares, a criança investe em determinados usos, mesmo que sob o ponto de vista do erro gramatical, importando o fato de ela intervir na escrita e, em momentos freqüentes, trabalhar com determinadas categorias. E com base nesse seu comportamento, passei a considerar, também, outras escritas suas, todas produzidas em contexto escolar, que evidenciassem uma preocupação com as categorias determinante e modificador. Procurei situações em que o foco não fosse a busca do “erro” do outro, mas os momentos em que I fazia uma determinada seleção de termos e expressões nominais que marcavam sua posição diante de um tema, diante de fatos, pessoas, situações. A presença e a ausência dos determinantes estariam, então, associadas ao movimento de busca de produção de sentidos para o texto, mais especificamente, à percepção de uma estrutura e de uma categoria funcional e sua relação com o processo de construção textual-

discursiva. E como questão maior, estes dados indicariam a natureza da relação da criança com a escola e com a escrita, neste espaço.

1.4 A caracterização do contexto: propostas e concepções da escola

Os dados analisados, nesta tese, foram coletados em instituição de ensino particular de Feira de Santana/BA. A escola¹⁰ tem se destacado, na rede de ensino da cidade, justamente por ter um trabalho considerado diferenciado no ensino fundamental, buscando a contextualização da aprendizagem de forma a lidar com o conhecimento de maneira mais significativa e contextualizada, através de projetos de ensino. Com relação ao fundamento teórico-metodológico, a escola apresenta o seguinte:

As concepções Construtivista e SócioInteracionista que fundamentam a proposta da Escola X, originaram um dos mais conceituados projetos educacionais. O nosso princípio é desenvolver uma proposta educativa inovadora, em permanente sintonia com as transformações ocorridas na sociedade.

*Através desta perspectiva, a Escola X **busca proporcionar aos seus alunos a possibilidade de pensar, formar opiniões e expor suas próprias idéias acerca do mundo e da realidade. Neste sentido, os alunos desenvolvem uma postura crítica e uma autonomia moral e intelectual decisiva para a formação de um cidadão autoconfiante, solidário e consciente de seu papel na sociedade** (grifo meu). A nossa equipe está em permanente atualização quanto às novidades da área educacional, participando de palestras, jornadas pedagógicas e cursos de aperfeiçoamento. Além disso, a Direção investe cada vez mais na formação contínua de seus professores na própria escola, através de um grupo de*

¹⁰ Usarei a incógnita X em substituição ao nome verdadeiro da escola.

*estudo semanal para aprofundamento teórico e tematização da prática.*¹¹

Destaquei (em negrito) uma passagem que me faz questionar o papel da (re) escrita na escola: será que esta atividade possibilita tal autonomia intelectual, necessária à formação de um cidadão autoconfiante? Se possibilita, como isso ocorre? Professor e aluno compreendem e têm clareza dos objetivos das tarefas propostas?

Com relação à visão que tem do aluno e de seu papel no processo, a escola defende a seguinte posição, com base no fundamento teórico já mencionado:

*Na escola X. o aluno é o centro do processo educativo. Suas características pessoais são valorizadas e as dificuldades, que por ventura existam, são trabalhadas de modo incisivo até que sejam sanadas. Assim, as crianças desenvolvem suas múltiplas aptidões, dentre elas, a de leitor e escritor competente. Há especial incentivo a projetos culturais, às atividades inter-classes, ao estímulo e à participação da família na vida escolar da criança. O diferencial da X. é a sua proposta comprovada que faz com que o aluno construa o seu conhecimento de forma significativa ciente de estar imerso num meio cultural e de sua capacidade de explorá-lo, reconstruí-lo e transformá-lo.*¹²

A proposta coloca o aluno como centro do processo e busca sua formação de escritor competente. Como isso se dá? De que forma o aluno se torna escritor competente? De que forma as atividades com reescrita contribuem para esta formação? São perguntas cujas respostas vão sendo dadas, conjuntamente, a partir do depoimento de I colhido em entrevista sobre as atividades com reescrita em sua escola, e depois, a partir das análises das próprias produções escritas realizadas por I em sala de aula.

¹¹ Projeto Pedagógico da Escola, disponível na Web.

¹² Idem.

Na proposta da escola,

(...) a criança é sujeito histórico e como tal está inserida numa determinada organização familiar, que por sua vez, faz parte de uma sociedade com valores, conceitos, normas, cultura pré-estabelecida. Além da família, que é a instituição com a qual mantém o primeiro contato, a criança também estabelece relações/interações com outras instituições sociais que vão permear toda a sua história de vida. É a partir dessas interações que a criança passa a criar, sentir e construir conhecimento.¹³

A proposta é muito interessante do ponto de vista de estar, pelo menos teoricamente, de acordo com as reflexões mais atuais que vêm sendo feitas em torno de ensino. A criança é vista como ser histórico, com seus valores, com sua cultura. No entanto, há um contexto de reescrita que não dá conta da diversidade lingüística, de forma a buscar a compreensão das hipóteses que a criança levanta. O diferente é visto como “erro” e não como construção de um dizer. A criança, como centro e como ser histórico, passa a exercer o papel de cumpridora de tarefas, de revisora que busca a adequação do texto à norma estabelecida. A escola parece esquecer que ela, enquanto instituição, também é histórica, inserida numa estrutura que a faz exercer um papel específico e, como tal, tem seus valores e busca a sua firmação. Na tentativa de dar voz à criança para reescrever textos, a escola impõe uma norma e limita o processo de construção da escrita e, portanto, do sujeito que escreve. Tais questionamentos e considerações são fruto da análise das propostas de “reescrita” feitas pela escola, pois, tomando o conjunto de “reescritas” de I e, posteriormente, de H, com o objetivo inicial de ver o que vem ocorrendo como processo de escrita desses sujeitos, neste ambiente escolar, deparei-me com a situação já anunciada anteriormente: as reescritas, em sua quase totalidade, na escola das crianças, são motivadas por uma situação-problema, dada ou criada pela professora, a partir da qual têm que resolver problemas de gramática feitos, propositalmente, para “reescrita” (concebida como

¹³ Idem.

espaço para corrigir erros), como uso de maiúsculas, de segmentação de palavras, de pontuação, entre outros.

Nesse trabalho, as “reescritas” propostas na escola, além de possibilitarem uma discussão sobre o modo como os dados de uma atividade como esta podem revelar as preferências da criança, propiciam um espaço de análise do diálogo aluno/professor: o que foi dito e acatado ou refutado? A escola, apesar de proclamar que vê o aluno como ser histórico e como centro do processo educacional, não consegue identificar as singularidades que se revelam nas produções de seus alunos. A voz da criança não é considerada como elemento constitutivo de sua identidade na sala de aula. Daí ser necessário deixar que a criança se posicione, considerando seus valores e a posição que ocupa no espaço escolar. A escrita, em suas particularidades, possibilita o diálogo, o confronto necessário à constituição dos sujeitos (aluno e professor) no espaço escolar.

1.5 A caracterização dos dados: o olhar da própria criança

Neste espaço, dá-se início a um diálogo com uma das crianças, sujeito da pesquisa, o que terá continuidade, no capítulo 3, quando serão apresentados, além de minhas análises como pesquisadora, os depoimentos de I acerca de seu próprio fazer, o que promoverá uma discussão acerca de como a criança vê a atividade de reescrita e suas operações, no âmbito de sala de aula. Foi feita também uma entrevista com a outra criança (H), cujos depoimentos serão apresentados ao longo das análises de sua produção. O destaque que estou dando à entrevista com I deve-se ao fato de sua produção ter sido aquela que desencadeou a discussão central desta tese. Este item apresentará, portanto, o sujeito da pesquisa do qual tive, primeiramente, a oportunidade de me aproximar para uma entrevista, pois já nos conhecíamos, sendo, sua mãe, minha colega de trabalho, também pesquisadora na área de linguagem. Apresentarei, então, suas preferências de leitura, atividades culturais, as práticas de letramento nas quais está incluído, bem como a visão de I sobre as atividades da escola com produção de texto e com reescrita especificamente, o que é resultado de entrevista, feita com a criança acerca de suas produções feitas ao longo do ensino fundamental, buscando sua opinião sobre as operações de reescrita que ela mesma realizou.

No caso de H., a própria criança I intermediou nosso encontro, fornecendo-me seu telefone. Entrei em contato com sua mãe e ela se incumbiu de conversar com o filho e agendar um encontro, cuja proposta era de conversarmos sobre suas produções e colher opinião da criança sobre a reescrita na escola e sobre as operações feitas por ela. H teve certa resistência que, segundo sua mãe, foi por conta de sua timidez. Apesar de ter concordado em fazer a entrevista, H demorou alguns minutos a sair de seu quarto para atender-me. Com a insistência de sua mãe, ele aproximou-se e, aos poucos, mostrou-se receptivo. Informo que as crianças foram entrevistadas um ano depois de terem concluído a 4ª série, quando já cursavam o ginásio e já estudavam em outra escola. A entrevista foi feita da seguinte maneira: comuniquei às crianças que estava desenvolvendo uma pesquisa sobre a reescrita na escola e que gostaria de conversar sobre suas produções e sobre algumas operações que realizaram, independentemente, da cobrança da escola. Fui mostrando-lhes cada produção, relendo com elas e confrontando a proposta da escola e a resposta da criança. As reações de I são descritas neste capítulo e no de análise, as de H serão apresentadas somente no capítulo de análise.

I é filha de professores universitários (a mãe, da área de Letras, o pai, de História). Desde cedo, foi incentivada a ler, assistir a filmes, peças teatrais, bem como estar a par de fatos marcantes da sociedade, pois seus pais sempre estiveram envolvidos, politicamente, com questões sociais, com movimentos sindicais, no interior da instituição de ensino. No início da entrevista com I, perguntei-lhe se lembrava de uma atividade que fazia constantemente, em sala, chamada reescrita. Ela logo se lembrou: “Sei. Que a gente pegava um texto e reescrevia ele (...) a gente conhecia uma fábula e escrevia com as nossas palavras”. Esta é a visão da criança sobre reescrita: escrever o texto de outro com suas próprias palavras. Há também uma situação que I faz questão de destacar: “(...) tinha vez que a gente podia reinventar a fábula”, ressaltando em seguida: “(...) Mas geralmente era isso: a gente conhecia uma fábula e fazia com as nossas próprias palavras”. Perguntei-lhe para confirmar se escrevia de novo a mesma estória ou se alterava alguma coisa. I esclareceu:

Depende...porque depois a gente vai comparar tudo. E nem todo mundo escreve a mesma coisa. Tem gente que... por exemplo... Chapeuzinho Vermelho...tem várias versões de Chapeuzinho Vermelho, então...eu conheço uma, minha colega conhece outra...aí...aí...altera sempre alguma coisa.

I, apesar de partir da idéia de reescrita como “escrever de novo” o que já está escrito, reconhece a possibilidade de existirem várias versões para um mesmo texto. Nesse contexto, pergunto se ela gostava de fazer reescritas e se achava que era importante, ao que respondeu que “achava legal e importante também”. Perguntei-lhe, ainda, se lembrava do que mudava nas estórias ou no que prestava mais atenção. Neste momento, passou a ficar mais claro o que I chamava de “escrever com suas próprias palavras”. Eis sua resposta:

*Eu mudava que...que eu lia uma estória de Grimm, por exemplo, e tinha palavra que eu não entendia, aí eu ia olhar o dicionário, aí quando eu fazia a reescrita, **eu escrevia as palavras que não fossem difíceis, escrevia com palavras minhas mesmo**, porque às vezes, a professora escolhia um pra ler pra classe... aí era melhor para os colegas compreenderem.*

I parecia buscar uma adequação do modelo de texto oferecido pela escola ao seu perfil de leitora e também de escritora. Procurava, no dicionário, os termos que lhe fossem familiares e melhor expressassem o seu trabalho com a linguagem. A criança reconhecia que o diálogo com os colegas dependia da melhor adequação dos termos utilizados: as palavras deveriam representar o que realmente conhecia e fosse fruto de uma construção de sentidos comum ao grupo.

Ainda sobre o que mudava nas estórias, I lembra que “*acrescentava mais detalhes de...assim...do ambiente, essas coisas, porque...nos livrinhos de estorinha, eles não botam detalhes de ambiente, como são os personagens... mas tem as figuras...aí de acordo com essas figuras, eu fazia a reescrita*”. I parece sempre atenta a detalhes. Curiosa,

ela passou a olhar para as reescritas que havia feito e começou a lembrar seu processo, ler e comparar as versões, identificando o que alterava em seus textos¹⁴. Num determinado momento da entrevista, quando relia a reescrita da fábula “A cigarra e a formiga”, I destacou que lê bastante e que estava terminando uma coleção de treze livros. Sobre o autor da coleção, comentou :

Ele é impressionante e muito inteligente, que ele faz um livro e já pensou no outro...ele faz o primeiro livro... fala algum detalhe que introduza pro segundo e que só você lendo várias vezes, vai perceber que tem esse detalhe...que pode resolver o mistério do segundo. Entendeu?

Este depoimento de I evidencia seu interesse pela leitura e pela escrita, não somente pelo enredo em si, mas pelo fazer textual e seus efeitos, pela construção dos sentidos como resultado de um trabalho com a linguagem. I reforça seu comentário sobre o trabalho do autor da coleção, ressaltando que tem mania de ler um livro mais de uma vez: “Aí, quando eu li assim...isso daqui não é do segundo, falei e encontrei o que resolveu o mistério.” Defendo que tais colocações de I são pistas para uma fazer comprometido com os efeitos do dizer, não somente como um cumprimento de tarefa passada pela professora. A criança demonstra uma descoberta importante: a de que o texto é um processo que se dá por uma rede de relações significativas, construídas numa prática atenta e comprometida.

Pode-se perceber que I tem preferência por contos de mistério, por leituras que a instiguem a descobrir detalhes, sendo leitora assídua de Harry Potter e de Sherlock Holmes. O momento da entrevista, para ela, foi de descoberta e reflexão sobre seu próprio fazer. A cada “reescrita”, I tentava explicar por que fez de determinada maneira, ficando surpresa ao perceber determinados aspectos que eram constantes: “*O interessante é que todas as minhas professoras liam o texto, parágrafo por parágrafo, prestando a atenção, mas nenhuma nunca me chamou a atenção sobre esse negócio de cortar palavras...*”.

¹⁴ Os comentários feitos por Isabel sobre suas reescritas serão comentados no capítulo de análise das produções (cap. 3).

Perguntei-lhe se suas professoras nunca perceberam que ela alterava outras coisas que não as solicitadas por elas nas tarefas, ao que I respondeu:

Elas nunca perceberam, porque...eu sempre mudo assim...agora na 5ª série (atual 6º ano), não trabalho muito com reescrita...mas na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries nenhuma nunca me chamou a atenção de eu cortar palavras! Eu sempre corto algumas palavras, aí eu pensei assim: se elas não me chamaram a atenção deve ser porque dá continuidade, porque tá certo, então eu vou continuar assim, né? Porque eu acho o jeito certo.(...)

Prossegui perguntando a I se outras colegas suas faziam alterações além das solicitadas pelas professoras também, pois ela tinha esta atitude de avaliar uso de determinados termos, acrescentando-os ou eliminando-os. Ela informou que lembrava de duas colegas suas que também acrescentavam, eliminavam, mas reforçou que, usualmente, elas faziam assim:

*(...) por exemplo, pontuação, aí elas botavam a pontuação, faziam barrinhas para separar parágrafos e **faziam tipo fotocópia** (grifo meu). É assim agora na 5ª série¹⁵. A professora de História pede uma tarefa sobre...a Idade da Pedra, por exemplo, aí elas, em vez de fazer com suas próprias palavras... muita gente separa parágrafos de livro e vai copiando(...)*

É muito interessante que, apesar das limitações das tarefas de reescrita, I reflete sobre elas, comenta as atitudes das colegas e ainda busca explicações para determinados casos, como o relatado acima. Eis a seqüência de seu diálogo: “*Isso os*

¹⁵ Na verdade, Isabel está se referindo à série que acabou de cursar (em 2006). A 5ª série foi feita em outra escola, também particular, cujo ensino é tradicional, com preocupações em preparar seus alunos para futura aprovação no concurso vestibular.

professores geralmente não aceitam, aí deve ser por causa da maioria das outras séries, né? De fazer...de reescrever o texto mas só botando as coisas que não estão, sem cortar, sem alterar nada, só o que a professora pediu (grifo meu)”. Procurei confrontar o comentário que I fez sobre suas colegas com a sua prática com reescrita. Disse-lhe que, no seu caso, isso não acontece, pois ela já tem essa prática de alterar coisas nos textos. Foi muito interessante a observação de I, evidenciando seu conhecimento sobre o que considera fala ‘sua’ e fala do ‘outro’: “*E quando eu copiava as frases do livro eu boto um tracinho embaixo, ou senão coloco entre aspas, senão boto um asterisco, boto aqui* (apontando para a margem de um dos textos) *‘copiado de tal livro’, entendeu?*”. I iniciou seu depoimento referindo-se às produções passadas (“*quando eu copiava*”), mas no momento de referir-se à atitude em si de separar os discursos, ela volta-se para o momento presente (“*eu boto...*”), dando a entender que já faz parte de sua escrita esta prática de demarcar os limites do discurso do eu e do outro.

Perguntei se as professoras, ao proporem uma tarefa com reescrita, apresentavam os objetivos da tarefa ou diziam qual sua importância. I comentou que elas destacavam a utilidade da tarefa: escrever melhor, prestando mais atenção nos erros que comete. Perguntei se ela mesma via mais alguma importância. Ela apenas reforçou que é importante e que sentiu falta deste tipo de atividade na 5ª série, quando só analisou classes de palavras. Procurei informação da criança acerca de sua prática com escrita em casa. Ela relatou que costuma escrever num programa de computador, no qual ela propõe finais de histórias. Ela estava, no momento, propondo ações para o 7º livro de Harry Potter. Ressaltou que faz direto no Corel Draw e que, por isso, não corrige, mas faz suas reescritas, apagando, reescrevendo várias vezes até ficar certo. Perguntei o que ela altera nos textos, ela enumerou: “*Eu altero erro de português, erro de concordância, que eu ainda erro pouco, eu altero uso de uma, do a, acrescento artigo. É praticamente isso. Acentuação... letra maiúscula*”. I informa que a maioria das “reescritas” foi feita em sala e que a correção era feita no quadro, oralmente. A professora e os alunos iam lendo e comparando as situações de paragrafação, por exemplo. Geralmente, a professora sorteava um aluno para fazer a leitura e se tivesse alguma coisa errada, ela corrigia. I ressalta que não era necessário que todos escrevessem de forma igual, que se o caso era de separar

palavras, era isto que era avaliado, não importava se ela acrescentou um artigo ou fez qualquer outra operação. Perguntei, por fim, se as reescritas eram sempre para corrigir alguma coisa, se não era também para acrescentar, mudar algum elemento. I testemunhou que somente nas situações de produção de texto é que isso poderia se feito (produção de texto seria a produção feita pela própria criança).

Os depoimentos de I contribuem muito para a compreensão do trabalho que realiza com os textos. Após ter sido feita a análise das produções da criança e ter chegado a determinadas conclusões acerca das operações de “reescrita” realizadas por ela, pude confirmar a razão de muitos de seus usos, bem como compreender a relação que vem sendo estabelecida entre I e suas tarefas escolares de escrita. Outros depoimentos da criança serão apresentados e comentados ao longo das análises (cap. 3), no espaço onde fala a pesquisadora e fala também a criança pesquisada. Desse confronto de vozes em tarefa de análise, um processo de escrita será caracterizado.

Capítulo 2

Estrutura e efeito de sentido da categoria determinante: interfaces lingüísticas

Se os estudos das formas lingüísticas, tais como desenvolvidas pelas análises que não ultrapassam o nível da frase, atendem ao item três da proposta bakhtiniana¹⁶, os estudos pragmáticos, de um modo geral, vêm desenvolvendo com uma profundidade de detalhes cada vez maior – penso por exemplo nos estudos dos etnometodólogos – as determinações das situações mais imediatas na construção e compreensão de sentidos. (GERALDI, 1993, p.60)

Introdução

Neste capítulo, discutirei as diversas perspectivas pelas quais a categoria funcional determinante tem sido estudada, ao longo do tempo, pela lingüística, da perspectiva gerativa até a perspectiva textual. Interessam, em especial, as abordagens que consideram a categoria determinante como elemento que funciona enquanto elemento comunicativo, que representa escolhas do sujeito ao dizer e ao promover sentido. A lingüística, em suas interfaces, procurou explicar o determinante de diversas maneiras: por sua estrutura, por sua funcionalidade na sentença, por sua representação fonológica, por seu significado e, por fim, por sua função textual.

Nos dados analisados nesta tese, as crianças (especialmente I) lidam tanto com elementos posicionados à esquerda, quanto com elementos posicionados à direita do nome: há uma posição para a qual elas olham no intuito de preencher espaços vazios, e há outra que as crianças optam por deixar vazia. Tal fato promove a necessidade de uma discussão acerca do modo como essas crianças lidam com as categorias determinante e modificador na escrita, sobre que elementos são mais ou menos relevantes para a caracterização dos nomes focalizados. Consequentemente, o fato de as crianças operarem com esses elementos aponta para certo efeito de sentido: a criança não se preocupa apenas com uma estrutura

¹⁶ “É justamente uma das tarefas da ciência das ideologias estudar esta evolução social do signo lingüístico. Só esta abordagem pode dar uma expressão concreta ao problema da mútua influência do signo e do ser (...) Para tanto, é indispensável observar as seguintes regras metodológicas: 1. Não separar a ideologia da realidade material do signo; 2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social; 3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura). (Bakhtin, 2004, p.44)

sintática, mas também com um conjunto de traços que significam algo, pois funcionam num contexto específico.

Estrutura e efeito de sentido são, portanto, interfaces lingüísticas de uma mesma categoria (determinante) que, nesse estudo, por seus propósitos já anunciados, passa a ser considerada em seu caráter referencial da linguagem, como consequência de uma abordagem textual e discursiva, relacionada ao aspecto funcional da categoria determinante, e se encontra inserida numa discussão maior sobre a relação da criança com a escrita no espaço escolar. Tomo a categoria determinante, neste momento, como objeto de discurso¹⁷ da lingüística, buscando caracterizá-la em seu percurso como foco de discussão de muitos teóricos, para o que passarei a expor suas diversas formas de apresentação, identificando seu *status* como elemento lingüístico (os referentes estarão em negrito ao longo do texto), discutindo seus conceitos e descrições nas diversas abordagens.

Como referencial de base, considero o estudo desenvolvido por Negri (1986), o qual apresenta uma vasta revisão do tratamento dado ao artigo definido¹⁸, nas diversas abordagens. Esclareço que, apesar dessa consideração, não iniciarei esta discussão a partir do trabalho da referida autora, pois farei uma reflexão sobre a introdução, no âmbito dos estudos lingüísticos gerativistas, da noção de determinante, primeiramente como “categoria menor”, depois como “categoria funcional”, em seguida, no âmbito dos estudos pragmáticos, a partir da abordagem considerada por Negri, como categoria dêitica, e, por fim, no âmbito da Lingüística de Texto, abordagem que interessa de perto ao estudo aqui empreendido. Esta revisão das diversas formas de apresentação do determinante (na maioria dos estudos aqui revisados, representado pelo definido) tem a intenção de

¹⁷ Farei uso da expressão **objeto de discurso** tanto para referir-me ao objeto lingüístico que é tema deste capítulo, como para referir-me a uma concepção da Lingüística de Texto importante para a compreensão da própria categoria determinante como prática lingüística. Conforme Foucault (2004, p.50-51): “*As condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que dele se possa ‘dizer alguma coisa’ (...) são numerosas e importantes. Isto significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época (...) o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade...ele não preexiste a si mesmo...mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações.(...) Elas (Essas relações) não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer, justapor-se a outros objetos, situar-se em relação a eles, definir sua diferença, sua irredutibilidade e, eventualmente, sua heterogeneidade; enfim, ser colocado em um campo de exterioridade”.*

¹⁸ Kato já havia desenvolvido também uma vasta e importante revisão do definido na década de 70, mas com objetivo diferenciado. Seu trabalho também será considerado por mim, para efeito de evidenciar as diversas formas pelas quais a lingüística vem se referindo a esta categoria, confrontado com o que diz Negri sobre ele.

acrescentar mais um trecho ao percurso de revisão iniciado por Kato (1974), em sua abordagem semântico-gerativista, e por Negri (1986), em sua abordagem pragmática, dando conta da abordagem textual do determinante (MARCUSCHI e KOCH,1998), sob o enfoque da produção de sentido, aproximando-se de enfoque discursivo.

Chamo a atenção para o fato de que há certa imprecisão no uso de termos para a definição de determinante, oscilando entre as noções de especificador e de modificador¹⁹. Mas, considerando boa parte das noções apresentadas na literatura referente ao assunto, observo que há um consenso no sentido de opor determinante (posição pré-nominal) a modificador/complemento (posição pos-nominal), lembrando que o modificador também pode ocupar a posição pré-nominal. Para a análise dos dados, vou chamar de determinante o conjunto de categorias que representam os especificadores, posicionados à esquerda do nome, e vou chamar de modificadores, os elementos posicionados à direita do nome ou, às vezes, também à sua esquerda.

Ressalto que, para este estudo, não há necessidade de colocar como foco de discussão uma definição de posições do determinante, numa abordagem sintática, mas a sua natureza funcional, importando o modo como a criança lida com esta categoria, nas atividades de reescrita. Falar de posições funcionará como referência às abordagens sintáticas, mas não como objeto de investigação. Ressalto, ainda, que não farei uma discussão sobre os modificadores, tendo em vista a baixa frequência de intervenções das crianças no uso destes elementos. O foco será a categoria determinante, pois é o trabalho com ele que indicia a atividade peculiar de I com suas “reescritas”.

Quando foi dada a devida importância à categoria determinante e em que contexto de discussão? Qual a natureza dos dados de língua apresentados para a

¹⁹ Cf. **Raposo (1992, p.68)** reconhece entre as categorias lexicais menores, entre outras, a categoria Determinante (D), que inclui os artigos definidos e as formas adjetivais demonstrativas; a categoria Quantificador (Q) e a categoria Possessivo (Poss). **Azeredo(1997)** distingue, ao apresentar a estrutura interna do SN, determinantes de modificadores. Considera grupo dos determinantes aquele formado pelas classes tradicionalmente chamadas artigo definido, pronome demonstrativo, pronome possessivo, pronome indefinido de valor quantitativo, numerais cardinais, pronome indefinido de outro tipo como outro, demais, mesmo e próprio (referenciadores) e o relativo cujo. Acerca da posição de modificador, o autor defende que pode ser ocupada por SAdj, por SPrep ou SAdv. **Lyons (1977, p.452)** não se refere à oposição entre as noções de ‘definição’ e ‘indefinição’, afirmando que os determinantes restringem ou tornam mais precisa a referência dos NPs (noun-phrases) em que ocorrem e os define como modificadores que se combinam com os nomes para produzir expressões cuja referência é determinada em termos da identidade do referente.

compreensão dessa noção? Que correntes da lingüística tomaram tal categoria como objeto de estudo e com que propósitos? O que hoje é ou pode ser dito sobre determinante? O que pode ser dito sobre determinante no contexto que esse estudo destaca? São questões que serão discutidas (ou para elas acenadas) ao longo deste capítulo.

2.1 Os determinantes na lingüística: aspectos relevantes para o desenvolvimento da linguagem

Bakhtin (2004, p.139-140) defende que “*de todas as formas da língua, as formas sintáticas são as que mais se aproximam das formas concretas da enunciação*”. Com esta visão, proponho-me a discutir, inicialmente, a categoria determinante como categoria sintática, com sua interface semântica e pragmática, destacando os aspectos essenciais para a posterior compreensão desta categoria como elemento também responsável pela significação no processo comunicativo.

2.1.1 A categoria Determinante como objeto de discurso da lingüística: da sentença ao contexto situacional

A categoria determinante surge no interior da Teoria Gerativa Transformacional (CHOMSKY, 1965) ao ser apresentada a descrição do SN (sintagma nominal), cuja estrutura se compõe basicamente de Det+N+PP, com N como elemento central. O **determinante é considerado categoria lexical menor** (ver nota 19), fazendo parte da categoria sintagmática NP (Nominal Phrase) (RAPOSO, 1992, p.68-69). Dentro desta visão, a categoria sintagmática (SN) domina²⁰ imediatamente a categoria lexical (N). Em Chomsky (1965), tem-se desenvolvida uma teoria (Teoria Standard) de regras gramaticais, “*na medida em que concebe as gramáticas essencialmente como sistemas de regras*” (RAPOSO, 1992, p.50). Neste contexto, predominava o caráter descritivista das análises²¹,

²⁰ No sentido da representação hierárquica de um sintagma numa representação arbórea ou regra de reescrita: SN → N.

²¹ Raposo (1992, p.51) esclarece: “*Um dos critérios propostos para a avaliação das gramáticas consistia numa medida numérica de simplicidade segundo a qual a gramática correta era a mais curta, isto é, aquela fazendo uso de um número menor de símbolos (Chomsky, 1965, p.37-47)*”.

sendo realçado “*seu poder expressivo e o insucesso em construir uma medida de avaliação psicológica e linguisticamente plausível*” (RAPOSO, 1992, p.51), havendo insatisfação por parte de psicólogos e lingüistas com a referida teoria. Inclusive, conforme Negri (1986), não se encontra uma caracterização específica sobre a categoria determinante, apenas incluída como um dos elementos que compõem o sintagma nominal. Há apenas uma preocupação com regras transformacionais de sub-categorização e, ao longo dessa descrição, é mostrado como o artigo é gerado pelo traço [\pm def].

Posteriormente, além do próprio Chomsky (1970), em sua proposta de ampliação da teoria (Teoria Standard Alargada²²), surgem outras propostas de análise, desconsiderando a descrição de regras de subcategorização e apresentando o artigo como resultado de transformações. Neste contexto, Kato (1974) propõe a formulação de uma teoria sobre o **conteúdo semântico do artigo definido** e a tentativa de representar esse significado formalmente, numa abordagem da Gramática Gerativa Transformacional. Sua hipótese foi a de que o artigo estaria incluído dentro de certos aspectos da língua considerados como **categorias secundárias**, como modo e caso. Supôs que o artigo fosse **a manifestação superficial** de alguma relação existente na estrutura profunda, podendo ter outro tipo de superficialização em outras línguas.

Kato defendeu que a abordagem puramente sintática dava apenas soluções parciais para o problema do artigo e procurou avaliar qual dos modelos existentes era apropriado para representar formalmente o significado do artigo, alegando que o modelo padrão era insuficiente para explicá-lo. A autora (1974, p.32) esclarece que seu objetivo principal não é apontar as diferenças entre as línguas analisadas, mas demonstrar que diferenças podem ser explicadas como fenômenos superficiais que refletem relações básicas idênticas na estrutura profunda. Como delimitação, esclareceu que seu trabalho se limitou a explicitar **o conteúdo semântico**²³ do artigo, dentro dos modelos existentes na

²² “A partir da segunda metade da década de 60, e especialmente durante os anos 70, a redução da capacidade descritiva e do poder expressivo da teoria e o aumento da sua capacidade explicativa constituiu a preocupação central de Chomsky e dos generativistas que partilhavam as suas concepções sobre a linguagem humana”. (Raposo, 1992, p.52)

²³ “Uma análise semântica do artigo requer antes de tudo uma caracterização formal dos traços [+definido] e [-definido]. Dizer apenas que o artigo definido é usado, quando se trata de um nome definido, e o indefinido,

abordagem gerativo-transformacional. Para Kato, a compreensão do significado do artigo definido pressupunha uma interpretação da categoria substantivo e de algumas de suas subcategorias (contáveis e não-contáveis), bem como uma determinação dos critérios subjacentes na definição dessa classe e subclasses. A autora (1974, p.154) defendeu, mais especificamente, que o artigo definido tem **valor de Quantificador**, “cujo escopo são todos os elementos de um conjunto referencial”.

Kato (1974, p.108-134) concluiu que, no português, a presença do artigo definido é obrigatória quando o conjunto referencial é unitário (*‘O sol irradia calor’*), o que é possível saber por experiência extralingüística, e que, quando é incluída a totalidade de seus elementos, o substantivo que domina esse conjunto recebe o artigo e o morfema plural (*‘Os planetas gravitam em torno do sol’*). Concluiu também que, quando o número de elementos do conjunto é conhecido, o artigo pode vir seguido do numeral a ele correspondente (*‘Os nove planetas gravitam em torno do sol’*); que o substantivo pode vir acompanhado de um modificador e que o conjunto definido pelo substantivo é restringido a um subconjunto delimitado por esse modificador (*‘rainha da Inglaterra’*). Kato passa a analisar as diferentes ocorrências do artigo, no âmbito da própria oração e do discurso. Destaca caso de relativa (*‘moça brasileira que mora em Paris’*, *‘homem que toca flauta’*), em contexto de foco e de pressuposição, elementos que, para Kato, têm papéis importantes na geração do artigo. Alega (Kato, 1974, p.114) que sua tese de que o artigo definido significa “a totalidade dos elementos do conjunto referencial” permanece válida, apesar de não haver, em japonês, o definido, ressaltando que, nesta língua, se manifesta através do quantificador *‘tomo’*, quando o conjunto referencial tem mais de um elemento, e do demonstrativo *‘sono’*, quando o conjunto é unitário, o que justifica seu valor de quantificador. Apresenta as regras transformacionais que geram o artigo na sentença, confrontando estrutura superficial e estrutura profunda: regras que geram artigo definido no inglês, no português e japonês; regras que geram o indefinido; regras que geram o numeral mais o definido, concluindo que a base é a mesma para as três línguas e que a diferença se dá nas estruturas superficiais (Kato, 1974, p.124-125). Concluiu, ainda, que a consideração

quando se trata de um nome indefinido, nos leva a uma circularidade de regras que a nada conduz”. (Kato, 1974, p.108).

de uma gramática que procurasse dar um caráter universal à base, não poderia postular o artigo como uma categoria, pois, em muitas línguas, ele não existe.

Numa outra versão da teoria (Teoria X-barra²⁴), é questionada a correspondência entre categoria sintagmática e categoria lexical, passando-se à noção de núcleo da categoria sintagmática, correspondendo a uma função gramatical (Princípio da endocentricidade²⁵). É no interior dessa reformulação da teoria que surge a noção de **categoria determinante** como resultado de uma segunda projeção, **na função de especificador** (Spec) da categoria núcleo. “Os especificadores são modificadores *não subcategorizados* das categorias lexicais e ocorrem (em Português) à esquerda do núcleo lexical” (Raposo, 1992, p.169). Raposo salienta que a natureza dos especificadores varia de categoria lexical para categoria lexical e que, em Chomsky (1970), não existe uma análise explícita e detalhada do sistema de especificadores das várias categorias lexicais principais. Raposo (1992) ressalta, ainda, que na teoria X-barra, Spec (assim como Compl = complemento) é uma **noção funcional**. Destaco, a seguir, o conjunto de propriedades das categorias funcionais²⁶: (i) possuem uma só posição de especificador, (ii) formam classes fechadas²⁷ (e restritas) de elementos, (iii) não possuem o valor semântico normalmente associado às categorias lexicais e (iv) subcategorizam obrigatoriamente um só complemento.

Raposo considera uma das sugestões mais interessantes de Fukui e Speas (1986), feita também por Abney (1987)²⁸, a de que a categoria D (determinante) projeta de acordo com os princípios da teoria X-barra (hipótese DP). Segundo esta hipótese, os NPs são, na realidade, Grupos de Determinante (DP²⁹s, do inglês Determiner Phrase), projeções da **categoria D** e não da categoria N, sendo reservado a N o papel de complemento de D

²⁴ “A Teoria X-barra é o módulo da gramática que permite representar um constituinte. Ela é necessária para explicitar a natureza do constituinte, as relações que se estabelecem dentro dele e o modo como os constituintes se hierarquizam para formar a sentença”. (Miotto, Lopes e Silva, 1999, p.49)

²⁵ Não existe nenhuma diferença categorial entre uma categoria sintagmática XP e o seu núcleo lexical X, mas apenas uma diferença de nível hierárquico (Raposo, 1992, p.165).

²⁶ De acordo com Fukui e Speas (1986), apresentado em Raposo (1992, p.209).

²⁷ Em oposição às categorias lexicais que são consideradas classes abertas (com um número *a priori* ilimitado de elementos) e tem, em geral, um valor semântico. (Raposo, 1992, p.214).

²⁸ Cf. Raposo (1992, p.209).

²⁹ **DP** → Spec + D' → D + **NP**.

(determinante passou de ‘categoria menor’ a sintagma DP). Mioto, Lopes e Silva (1999, p.64) esclarecem: “*O DP domina o NP atuando sobre ele de modo paralelo ao que faz o IP (Inflexion Phrase) com o VP: o DP constrói a referencialidade do NP, conferindo-lhe o estatuto de argumento*”. O NP, portanto, deixa de incluir o Determinante e passa a ser ‘dominado’ por ele. Esse domínio do DP inclui uma interpretação de seu **valor funcional** na sentença, bem como destaca seu **valor referencial**³⁰ na linguagem, o que tomo como caracterização importante para a interpretação dos dados de criança analisados nesse estudo, pois contribui para a compreensão do uso da categoria em contextos diversos como proposta de reescrita na escola.

Neste contexto, destaco o estudo desenvolvido por Guimarães (1997), que parte da consideração de que a impossibilidade de co-ocorrência de artigos e demonstrativos é categórica, em muitas línguas, o que leva a postular que ambos têm o mesmo estatuto categorial e ocupam a mesma posição sintática. O autor acredita que tal impossibilidade derivaria do princípio da Teoria X-barras de que cada sintagma só tem um núcleo (KAYNE, 1994). Ressalta, porém, que há línguas que admitem tal co-ocorrência (grego clássico, árabe e bretão). Negri (1986, p.112), em sua abordagem sobre a natureza dêitica, ao tratar da distribuição do definido na língua e da relação com outros determinantes, defende que o artigo definido partilha, distribucionalmente, os mesmos contextos que outros determinantes e que as diferenças distribucionais irão aparecer quanto à co-ocorrência de determinantes. Ressalta que, entre os determinantes, não há possibilidade de co-ocorrência de elementos integrantes da mesma categoria e que a possibilidade combinatória pode se dar entre os elementos de várias categorias (ver comentário adiante).

A hipótese destacada por Guimarães seria a de considerar que algumas línguas licenciam a recursividade do nóculo DP³¹ e outras não. O autor vê um grave inconveniente: uma gramática que admitisse dois DPs, dominando um NP³², poderia gerar uma estrutura

³⁰ Ao tratar das condições de co-referência, Raposo (1992, p.239) esclarece: “*Dizemos que uma expressão lingüística tem potencial de referência quando pode designar entidades (pessoas, coisas, idéias, etc.) ou situações (eventos, situações, etc.) do universo discursivo. As expressões lingüísticas com potencial de referência são os DPs, que designam canonicamente entidades do universo discursivo, e as orações, que designam canonicamente situações (estados, ações, eventos, etc.)*”.

³¹ Determiner Phrase (sintagma determinante)

³² Nominal Phrase (sintagma nominal)

nominal duplamente definida ou duplamente indefinida ou as duas coisas simultaneamente, além do que, em línguas que admitem co-ocorrência de artigos e demonstrativos, não há DPs com dois artigos ou dois demonstrativos. Guimarães tem, como objetivo, abordar esse contraste, com base num único modelo de estrutura funcional do NP para todas as línguas. Guimarães discute apenas o aspecto sintático do determinante, preocupado com a constituição da gramática, sob o ponto de vista da caracterização de uma estrutura que dê conta da representação da categoria funcional D (determinante).

Num contexto de confronto de hipótese relativa à **natureza dêitica do artigo** definido com outras hipóteses explicativas, Negri (1986) chama a atenção para o fato de que alguns tratamentos lógicos que se ocupavam do problema da referência envolviam o artigo definido, mas estavam mais ligados a problemas de Identidade, Referência, Condições de Verdade, Quantificação. Em sua opinião, os tratamentos lógicos optam por “um tratamento da linguagem que elimina suas marcas indiciais (ou dêiticas)”, eliminando o papel do contexto pragmático na interpretação de sentenças que contenham esses elementos indiciais, cuja referência se estabelece por remissão a instâncias do discurso (NEGRI, 1986, p.95). Tal fato é considerado inadequado pela autora, tendo em vista que a caracterização do artigo definido não implica, necessariamente, numa vinculação referencial, pois o artigo apresenta outros empregos, a exemplo do atributivo, além do que tal questão afeta, segundo ela, a suposta unicidade do referente implicada pelo artigo.

Ao tratar das abordagens que considerava propriamente lingüísticas, apresenta, ao lado das abordagens descritivistas das gramáticas tradicionais, as propostas da gramática gerativa, lembrando as três hipóteses sugeridas: a) hipótese de geração do artigo na base, resultado de sub-categorização estrita (transformações locais); b) o artigo resulta de transformações de orações relativas e c) o artigo é considerado como quantificador, ligado a um conjunto referencial, através de índices. Neste contexto, discute as hipóteses apresentadas por Kato (1974). Em seguida, passa a tratar do que chama de abordagem dêitica do artigo (NEGRI, 1986, p.98), ponderando que também elas não são completamente satisfatórias. Salienta que muitos autores, para caracterização do artigo definido, apelam ora para o seu caráter dêitico, ora anafórico, e que grande parte das

abordagens lingüísticas sobre o caráter dêitico ou não do artigo definido decorre do tratamento revolucionário que Benveniste deu aos pronomes pessoais.

Entre muitos trabalhos que abordam a natureza dêitica ou anafórica, Negri apresenta o de Cullioli, Fuchs e Pêcheux (1970), no qual estes autores discutem a questão do tratamento formal da linguagem e sua aplicação ao problema dos determinantes. Comenta que a **concepção dos autores é pragmática** com relação às operações que são efetuadas pelos artigos definido e indefinido e passa a apresentar outras concepções dessa natureza (NEGRI, 1986, p.78), como a de Halliday e Hasan (1976), que tratam o artigo definido como **um dos elementos que podem estabelecer a coesão textual**. Mas Negri ressalta que a coesão não é a abordagem mais adequada, pois deixa de lado outros usos do artigo e que o problema mais sério com relação a essa abordagem é a concepção referencial da anáfora e a vinculação do uso do artigo como estritamente referencial. Considera Lyons (1977) o autor que apresenta uma análise que mais se aproxima da que considera adequada, pois apresenta uma abordagem “demonstrativa” do artigo definido e considera que este apresenta um componente pronominal e um demonstrativo, e um adjetivizado e dêitico, porém neutro quanto ao parâmetro de proximidade e distância. Negri destaca que Lyons considera ainda a carga dêitica como mais forte e mais básica do que a anafórica, mudando apenas o grau de referência na operação e não sua natureza. Por fim, Negri lembra a proposta de Rosário (1981), baseada na análise apresentada por Lyons, que considera o definido em português como um elemento dêitico e, por extensão, anafórico e referencial. Negri, mais uma vez, questiona o vínculo referencial do artigo apresentado nestes estudos. Passa, então, a observar a distribuição do definido na língua, seus diferentes usos e sua relação com outros determinantes. Relaciono, a seguir, os exemplos da autora, tendo em vista sua importância para a interpretação dos dados que analiso no capítulo 3. Os exemplos são agrupados em três blocos:

1) quanto à distribuição:

a) **definido x indefinido**. Podem, aparentemente, ocorrer distribucionalmente, nos mesmos contextos, exceto na expressão ‘* Pegue o livro qualquer’, ‘*Pegue o qualquer’ (Llorach, 1970); nos casos que colocam em jogo as noções de tema (informação

nova) e rema (termo redundante, conhecido) como em ‘Um menino esteve aqui ontem. Um menino trouxe os livros que você pediu’, o que seria possível em ‘Um menino esteve aqui ontem e um trouxe os livros que você pediu’, uso que corresponde à possibilidade do indefinido ocorrer como elemento nuclear do sintagma, diferentemente do definido (Llorach), ou possível se se tratasse de mesmo menino, ficando assim: ‘Um menino esteve aqui ontem. O menino trouxe os livros que você pediu’ ou ‘Um menino esteve aqui ontem e o menino trouxe os livros que você pediu’, caso em que o definido é obrigatório se houver correferencialidade e menção prévia do nome sobre o qual já operou o indefinido;

b) **definido x demais determinantes** (pronomes possessivos, demonstrativos e indefinidos, numerais, artigo indefinido). O definido partilha distribucionalmente os mesmos contextos, a posição anterior ao modificador do nome (N³). Exemplo: ‘[Uma, A, Essa, Aquela, Toda, Cada, Duas, Suas] boa mesa custa caro’. Negri esclarece que as diferenças distribucionais irão aparecer quanto a co-ocorrências de determinantes (não há co-ocorrência de elementos integrantes da mesma categoria: *Def + Indef + N ou *Dem + Dem + N). Destaca os seguintes exemplos: ‘Um desses meninos chegou tarde’, ‘*O desses meninos chegou tarde’, comentando que podem ser explicados pelo fato de o indefinido poder funcionar como núcleo de SN e o definido não. Comenta que o definido pode ocorrer com todos e em distribuição complementar com os demonstrativos (‘Todos esses meninos vieram hoje’, ‘Todos os meninos vieram hoje’), mas não em relação ao indefinido, sendo vetado nesse caso (‘*Todos uns meninos vieram hoje’). Na distribuição com o vocábulo cada, não há co-ocorrência nem com os demonstrativos, nem com o definido (‘*Cada dessas pessoas deve preservar a natureza’, ‘*Cada essa pessoa deve preservar a natureza’, ‘*Cada a pessoa deve preservar a natureza’). Essa impossibilidade de co-ocorrer com elementos da categoria dos demonstrativos e da própria restrição de co-ocorrência dos demonstrativos, parece reforçar, segundo Negri, “*a hipótese de que o artigo definido apresenta uma marca dêitica demonstrativa muito forte, o que pode ter justificativa diacrônica, uma vez que ele é, historicamente, fruto do demonstrativo latino illu, illa”.*

2) quanto à gradação de especificação:

a) **ausência de especificação no SN e no verbo:** ‘ \emptyset mesa quebra’ (*‘mesa quebrou’ apresenta especificação no verbo, não é aceitável sem especificação no nome, a não ser no caso de a especificação do verbo ocorrer de forma genérica como em ‘Mesa já quebrou’);

b) especificação x não-especificação no nome:

b.1) artigo definido x \emptyset (presença x ausência): a presença possibilita uma leitura individualizante para o SN (‘Maria gosta da criança’) e a ausência conduz a uma interpretação genérica (‘Maria gosta de criança’). Negri pondera que não é qualquer posição do SN que essa distinção é tão clara, a exemplo da posição de sujeito que é a que mais neutraliza tal oposição. Assume concordar com Llorach (1970) quando o autor propõe que “*o artigo definido se opõe à sua ausência e não ao indefinido, numa relação entre propriedades intensionais* (‘Menino largue essa faca. Faca não é brinquedo de criança’) *e extensionais* (‘Menino largue essa faca. A faca não é brinquedo de criança’³³), e não enquanto uma relação de definição/indefinição” (NEGRI, 1986, p.117). A vinculação extensional do artigo definido deve-se, segundo Negri, a sua natureza dêitica, pragmática, e a remissão às instâncias discursivas expressa “*uma relação precisa entre o enunciado e o contexto, o que permite a identificação clara do elemento referido por parte do interlocutor, a identificação não é um ato lingüístico, vai-se dar fora da linguagem, na situação*”;

b.2) especificação de singular e plural: o número não corresponde diretamente à sua designação singular/plural como em ‘A mesa quebra’, ‘As mesas quebram’. Os nomes contínuos e descontínuos comportam-se diferentemente. No caso de nomes descontínuos, o plural sempre corresponde a uma enumeração (‘O menino caiu’, ‘Os meninos caíram’). No caso de nomes contínuos, o singular não individualiza, mas abrange todo o conceito (é genérico), o uso do plural é que irá distinguir variações (‘O mar está poluído’, ‘Os mares estão poluídos’; ‘A água ferve a 100°C’, ‘*As águas fervem a 100°C’);

b.3) artigo definido x artigo indefinido: no caso de ausência de especificação verbal, o definido e o indefinido podem ser usados genericamente (‘A mesa quebra’, ‘Uma

³³ Negri (1986, p.118-121) ainda comenta que há uma construção peculiar com o distributivo todo, em que a presença ou ausência do artigo definido não pode ser encarada indiferentemente.

mesa quebra’), mas, quando há especificação verbal, a interpretação de um e de outro será distinta (‘A mesa quebrou’, ‘Uma mesa quebrou’). Negri (1986, p.123) lembra Cullioli, Fuchs e Pêcheux (1970) de que o artigo indefinido extrai um elemento qualquer de um conjunto que apresenta determinada propriedade, e que o definido aponta, flecha esse indivíduo já isolado, sendo necessário lembrar, contudo, que o indefinido também pode apresentar um uso específico como em ‘Um homem morreu na cruz para nos salvar’ (“*a especificidade não parece ser atributo do artigo definido ou de um determinante em particular, mas é garantida por outras marcas do enunciado*”). Negri conclui que a diferença entre o artigo definido e o indefinido dá-se pelo caráter pragmático que o definido apresenta. O indefinido é um elemento de constituição da linguagem e o definido de sua instanciação.

3) Diferentes usos do artigo definido. O artigo definido pode ocorrer em: a) expressões referenciais individualizantes, como em ‘Fechado o Congresso’. A individualização também pode ser feita levando-se em conta a situação extralingüística (indicação situacional): ‘O seu livro caiu’. Há outro tipo que são culturais: ‘Morre o papa’; b) usos tipicamente genéricos: ‘O homem moderno é escravo da máquina’. Há frases ambíguas (‘O ganhador da loteria é um felizardo’), que tanto podem ter a leitura generalizante, como uma interpretação atributiva (Negri apresenta outros casos de uso atributivo de expressões com artigo definido); c) uso anafórico, com definido referencial (‘A - Seu filho está aí./ B – Deixe o menino entrar.’) ou não, caso em que não há correferencialidade ou fica difícil falar dela (‘Um menino qualquer desses que estão na praça pode levar esse livro pra você. O menino certamente exigirá uma gorjeta.’); d) uso exclusivamente dêitico (‘Espere um pouco, a moça vai trazer o café.’, ‘Você pergunta enquanto a gente fecha o livro’).

Com todos esses exemplos, Negri defende que **o que determina uma ou outra interpretação para uma expressão iniciada por artigo definido, não é uma especificação própria do artigo, mas um conjunto de circunstâncias, lingüísticas ou não**. Verifica que:

- a) não há função, nem natureza comuns que permitam considerar os artigos definido e indefinido como elementos da mesma categoria;
- b) há uma diversidade de usos para o artigo definido e seria interessante encontrar um critério comum que os agrupasse e que caracterizasse tal artigo.

(NEGRI, 1986, p.127)

Negri pretende tratar o artigo como elemento dêitico, cuja função se constrói no interior do compromisso pragmático entre os interlocutores do discurso. Chama a atenção para o fato de que essa característica indicial do artigo será neutralizada ou reforçada por outras marcas lingüísticas do enunciado. Sua proposta de tratamento dêitico para o artigo insere-se na relação da dêixis com a enunciação (terceira linha apontada por M. Lahud, 1979). Reconhece que, adotando essa linha teórica, estará distanciando-se do ponto de vista referencial. Defende que um modelo teórico que não leve em conta a pragmaticidade da linguagem, não pode tratar adequadamente elementos como o definido.

A autora assume que a ela interessa, a partir de abordagens que discutam a natureza específica e os usos particulares de cada um dos artigos, estabelecer uma relação com a análise dos pronomes pessoais realizada por Benveniste (1976), no sentido de também **não considerar como única a classe dos artigos** (NEGRI, 1986, p.108), tendo em vista que a função, natureza e distribuição do definido e indefinido são diferentes, ocorrendo **o indefinido como elemento de constituição do discurso e o definido como elemento de instanciação do próprio discurso**.

Partindo dessa visão de que é importante não considerar como única a classe dos artigos e da necessidade patente de uma distribuição diferenciada desses elementos, destaco a classificação feita por Neves (2000), em sua Gramática de Usos do Português. Neves inclui o artigo definido, ao lado dos pronomes pessoal, possessivo e demonstrativo, na parte II de sua gramática que trata da referência situacional e textual, como **palavras fóricas**³⁴. O artigo indefinido, juntamente com o pronome indefinido e os numerais, passa a compor a parte III que trata da quantificação e indefinição. Sobre o primeiro grupo, Neves esclarece que existem termos com a função particular de fazer referência, sem nomear ou denominar como os substantivos, os quais considera ‘pronominais’. Sobre a

³⁴ Do latim *fero*, do grego *phéro*: levar, trazer.

referenciação, considera fundamental no uso da linguagem para a interlocução, pois as palavras fóricas fazem referência aos participantes do discurso (referência exófora), e para a remissão textual, pois estas palavras fazem referência aos participantes dos eventos no texto (referência endófora).

Ao reconhecer que o artigo definido, de um modo geral, ocorre em sintagmas referenciais, nos quais a definição é obtida em contexto extralingüístico (referência situacional), Neves aproxima-se da visão de Negri de que este artigo tem uma natureza dêitica. A referência dá-se ou de forma direta, quando o falante se refere a um elemento presente na situação da enunciação (**‘A égua** tem arreios? – perguntou à criada³⁵), ou de forma indireta, quando depende do conhecimento partilhado entre falante e ouvinte e seus interlocutores sabem a que se faz referência (**‘Talvez os investidores temam que O congresso possa, de repente, regulamentar a TV a cabo, restringindo a atuação dessas emergentes potências’**).

Neves trata, ainda, da referência textual, destacando casos: a) de anáfora direta (**‘O menor** pisou em um “despacho” que havia sido colocado na porta de sua casa. **O despacho** atingiu em cheio o menor’) e de anáfora associada (**‘Um concerto a quatro mãos só funciona quando o roteirista e diretor tocam a mesma melodia.’**); b) de catáfora (**‘O dinheiro** é todo meu, que ela roubou’). Trata também dos sintagmas referenciais genéricos (**‘A abelha** também é usada em homeopatia’), caso destacado por Negri (ver exemplo na página 43, desta tese), nos quais inclui os usos atributivos do artigo definido (**‘O ganhador** receberá um troféu “Bronze” e deverá concorrer posteriormente com os classificados dos outros municípios’ – o ganhador = quem é/quem for o ganhador).

Acerca da natureza do artigo definido, Neves pontua: 1) o artigo definido singular determina um substantivo comum, particularizando um indivíduo dentre os demais da espécie; 2) o artigo pode transformar um nome classificador em um nome identificador; 3) o fato de o definido particularizar um indivíduo não significa que, mesmo usado com nome no singular, não possa ter um uso genérico, desde que em referência. Quanto a sua função, defende que esta pode ser interpretada a partir da determinação, o artigo tido como

³⁵ Os exemplos são todas da gramática (ver referência completa na relação de textos examinados, pág. 963-984).

simples determinante do substantivo, ou a partir da substantivação, o artigo precedendo outros elementos que não o substantivo, define-os como tal.

No que se refere aos artigos indefinidos, Neves opõe-nos aos definidos, tendo em vista que são **palavras não-fóricas**, usadas antes de substantivos quando “*não se deseja apontar ou indicar a pessoa ou coisa a que se faz referência, nem na situação, nem no texto*”. Reforça, assim como Negri, que o indefinido tem um **uso não-referencial**, aplicando-se a todo e qualquer membro da classe, grupo ou tipo que é descrito pelo sintagma (generalização). Neves ressalta que o valor do artigo indefinido em contraste com o valor de outros determinantes, pode ser avaliado tanto em relação com o artigo definido e com a ausência de artigo, como em relação ao numeral cardinal. Neves também assinala seu valor em relação com a posição sintática do sintagma nominal por ele determinado: de sujeito (genérico ou não-genérico) ou de predicativo (referencial e não-referencial). Quanto à função do indefinido, explica que pode ser interpretada sob três aspectos: a) da simples adjunção (adjunto do substantivo); b) da pronominalização (como núcleo do sintagma) e c) da substantivação (precedendo outros elementos que não o substantivo, definindo-os como substantivos).

Muitos são os casos e os exemplos relacionados por Neves, como também são tantos os elencados por Negri e demais autores, comentados anteriormente, acerca do uso do artigo definido e do artigo indefinido e, na medida do possível, tomarei estes exemplos como parâmetro para a análise das intervenções das crianças, no que tange ao uso dos determinantes.

2.1.2 A aquisição da categoria funcional determinante

Os estudos comentados, no item anterior, confirmam a preocupação da lingüística, ao longo da história, com os aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos do determinante, num movimento que transita pela estrutura, pelo sentido e pelo seu uso. Por outro lado, não tocam na questão da aquisição dos determinantes, nem tampouco, no uso que a criança faz desta categoria funcional em outras fases do desenvolvimento. Que estudos tratam desta categoria sob o ponto de vista da aquisição? O que diz a lingüística

acerca da categoria Determinante como categoria funcional, em fase de desenvolvimento da linguagem?

O fato de as crianças, cujos dados são analisados nesta tese, lidarem com determinantes e modificadores, com certa singularidade, possibilita a confirmação de que, em fase escolar, elas já estão familiarizadas com o uso de tais categorias funcionais e dispõem de um repertório de elementos que lhes dá condições de intervir na escrita. As crianças ora acatam, ora rejeitam usos de determinados elementos e, para melhor compreender o modo como lidam com estas categorias, é importante que se busque um pouco da história da aquisição destas formas, como se dá, ainda na oralidade, o uso da categoria funcional determinante, para, então, relacionar este acervo lingüístico que as crianças trazem consigo com o conhecimento lingüístico de que passam a dispor e que a escola lhes apresenta como legítimo. Há estudos, centrados na aquisição do português como língua materna, que contribuem para a compreensão dessa categoria em sua relação com propriedades sintáticas e morfo-fonológicas da língua, discutindo suas inter-relações, nas interfaces que possibilitam.

O trabalho de Name e Correa (2003), comentado mais adiante, tem uma preocupação específica, no sentido de evidenciar a sensibilidade da criança a categorias funcionais, no que tange a sua posição estrutural e concordância entre determinante e nome. Considera a importância de elementos funcionais, na segmentação e análise do material lingüístico pela criança, bem como considera a relevância atribuída a tais elementos na teoria lingüística, ressaltando que as evidências empíricas apresentadas trazem um novo dado à discussão sobre a disponibilidade precoce de categorias funcionais, no que parece confirmar o que também foi uma preocupação de Santos (1995), mas numa outra perspectiva. A autora trouxe uma grande contribuição no que concerne ao uso de segmentos vocálicos, considerados “sons preenchedores” de espaços que, numa fase posterior do processo de maturação lingüística, seriam preenchidos, pela criança, por categorias funcionais.

Santos defende que determinados segmentos vocálicos (“filler-sounds” ou “place-holders”, conforme importância fonológica ou gramatical, respectivamente),

utilizados pela criança para garantir o ritmo das sentenças, são também preenchedores de categorias funcionais ainda não adquiridas pela criança.

A autora (1995, p.5-8) observa dados de dois sujeitos do Projeto de Aquisição da Linguagem da Unicamp, faixa etária de 1;8 a 3;0. Através da análise desses dados, constata que esses segmentos vocálicos têm um papel fundamental, tanto para a prosódia (entonação e ritmo) como para a gramática. E tendo como base a Teoria da Regência e Ligação³⁶, bem como assumindo a categoria funcional dos determinantes como um sistema, defende que, enquanto todo o sistema não emerge, algumas características são ancoradas pragmaticamente, pois seu sistema ainda não emergiu, ressaltando que o fato de a categoria funcional dos determinantes ser precedida por proto-morfemas mostra a importância do parâmetro do determinante na gramática do português.

Santos (1995, p.35) assume uma hipótese maturacional da aquisição da linguagem e coloca como problema inicial definir o que está chamando de determinante, assumindo que usará o termo no sentido de artigo. Apresenta brevemente alguns trabalhos que tratam da função dos determinantes e, sobre o de Negri (1986), apresentado anteriormente, que defende a importância de uma abordagem dêitica e para quem os determinantes são utilizados como referenciais individualizantes (referências exofórica e endofórica), anafóricos, atributivos, genéricos e dêiticos, Santos apresenta como problema, em sua análise, o fato de a autora não tratar do uso do artigo plural. Sobre essa questão, lembro, para efeito de esclarecimento, que Negri apresenta exemplos que confrontam a especificação de singular e plural, esclarecendo que o singular não individualiza, é genérico, e que é o uso do plural que irá distinguir variações (rever p. 48, desta tese).

Santos observa, à luz da teoria gerativa (versão Princípios e Parâmetros) e da fonologia não-linear (sub-teoria do ritmo), como surge a categoria D, dentre os morfemas gramaticais livres. Defende que a inserção de segmentos vocálicos na cadeia de fala de uma criança, adquirindo linguagem, está comprometida tanto com a aquisição da sintaxe como da prosódia de uma língua.

³⁶ Novo modelo teórico apresentado por Chomsky, na década de 80, com o qual tornou-se possível, segundo Raposo (1992, p.16-17), articular três estudos sobre a linguagem: estudos sobre a gramática de línguas particulares; estudos comparativos entre línguas de um dado grupo lingüístico ou de grupos diferentes e estudos psicolingüísticos sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.

Conclui que os “sons preenchedores” têm uma importância fundamental tanto no que se refere à construção da grade métrica, quanto à aquisição dos determinantes de uma língua. Seus dados confirmaram a hipótese (proposta por Gerken, 1994 e por Wijnem, Krikhaar & Den Os, 1994) de que as crianças percebem as sílabas fracas do enunciado do interlocutor e que a explicação para a omissão das mesmas no enunciado da criança estaria na organização prosódica de seu enunciado. Sua análise confirma existir um processo de ancoragem na aquisição da linguagem, no qual as crianças ancoram sua produção sonora para seu trabalho métrico e sintático num determinado modelo prosódico e quando isso não for mais necessário, elas o abandonam. Acrescenta que o que seus sujeitos fazem com relação aos determinantes indica que, enquanto não emergem, algumas propriedades são ancoradas pragmaticamente (os determinantes são subespecificados) e são entendidas no sistema como familiares. Com relação ao fato de sons preenchedores serem considerados desencadeadores de categorias gramaticais, afirma que a resposta encontrada ancora-se na hipótese maturacional de aquisição, segundo a qual essas categorias ainda não estavam “maduras” para aparecerem e só mais tarde, no lugar dos “filler-sounds” tardios, é que surgiam.

Name e Corrêa (2003, p.15), por sua vez, tratam da sensibilidade precoce de crianças brasileiras, adquirindo o português, às propriedades fônicas dos elementos da categoria funcional Determinante. O estudo, segundo as autoras, insere-se numa pesquisa mais ampla, relativa à identificação, pela criança, das propriedades específicas da língua em aquisição (o português), no que concerne, particularmente, ao gênero, partindo da hipótese de que a criança faz uso de informação morfofonológica relativa a gênero, expressa nos elementos da categoria funcional Determinante (D).

Destacam, como motivação para busca de evidências da sensibilidade de crianças a itens funcionais, o papel destes itens na percepção de padrões distribucionais que possam ser úteis à identificação de uma língua. Consideram a importância de elementos funcionais na segmentação do sinal acústico, em particular, dos que correspondem a manifestações de categorias funcionais gramaticalmente definidas. Assumem a importância destes elementos na segmentação e análise do material lingüístico pela criança e a relevância atribuída a estas categorias funcionais na teoria lingüística, lembrando que,

dentre estas categorias, a categoria D (Determinante) tem tido papel de destaque no estudo da aquisição da linguagem. Os resultados sugerem que crianças brasileiras, à idade média de 14 meses, são sensíveis à forma fônica dos elementos da categoria Determinante da língua que estão adquirindo, o português brasileiro; que o padrão fônico flexível apresentado pelos determinantes do português não implicou maior dificuldade para identificá-los no fluxo da fala; que o uso de determinantes, menos frequentemente presentes na fala dirigida à criança, não parece ter lhe trazido dificuldades; e que, no início do segundo ano de vida, crianças brasileiras, adquirindo o português, são sensíveis aos determinantes.

Como relevância dos resultados encontrados, destacam o fato de serem as primeiras a tratarem, especificamente, de elementos de uma categoria funcional (os determinantes), no que concerne a suas propriedades fônicas e obtidas com crianças, adquirindo uma língua românica, reforçando, portanto, a compreensão de que, desde cedo, a criança já opera os elementos da categoria funcional, o que leva à hipótese de que, mais adiante, a criança lida com tais itens funcionais de maneira a testar seu uso também na escrita.

Um terceiro estudo que pode acrescentar reflexões importantes acerca do determinante como categoria funcional, em dados de aquisição, é o de Cerqueira (1999). O autor salienta que o sintagma nominal do português é visto como uma estrutura articulada que inclui, além do núcleo nominal, duas categorias funcionais (determinante e possessivo). Seu estudo trata da aquisição de formas possessivas em português brasileiro, por uma criança no período de 1;8 a 1;10. É analisada a ocorrência das formas de primeira e de segunda pessoa (meu, seu e variantes), em posição anterior e posterior ao núcleo nominal a que se associam e que correspondem a duas fases da aquisição.

Cerqueira, ao tempo que vai apresentando dados da fase 1 (1;8) de aquisição, destacando a ocorrência de possessivos, reforça o conhecimento que a criança já tem de que essas palavras têm um valor de indicação de posse, associada aos participantes possíveis do ato de fala. Com dados da fase 2 (1;10), mostra que apresentam um novo arranjo entre a palavra possessiva e o núcleo nominal ao qual se vincula: os possessivos **meu/minha** e **seu/sua** precedem o substantivo (ó minha *sainha*), enquanto na fase anterior eles o seguiam

(*Nenê sua*). Essa nova distribuição, conforme Cerqueira, já espelha o paradigma da distribuição dessas palavras na gramática do adulto, o que revela uma mudança na organização da gramática do aprendiz, qual seja a “descoberta” de uma nova posição para alojar as duas formas possessivas referentes ao falante e ao ouvinte. Para tentar dar conta dessa mudança, o autor apresenta uma descrição informal da distribuição dos possessivos em português, em seguida, explicitando os mecanismos formais que subjazem a essa distribuição. O trabalho de Cerqueira, entre outros, vem dar conta da categoria D, considerando conclusões acerca de sua estrutura sintática e do uso que a criança faz dos possessivos em fase de aquisição.

Os estudos apresentados tomam, como objeto de estudo, dados de oralidade, constituídos de diálogos da criança com um adulto. O trabalho de Santos (1995), além de tomar como objeto de análise a fala de crianças, também considera a percepção pela criança de elementos (sílabas fracas) do enunciado do interlocutor. O trabalho de Name e Corrêa (2003) faz uso do paradigma experimental da Escuta Preferencial que vem sendo utilizado, em aquisição, para testagem de habilidades nas línguas inglesa, francesa e alemã. A criança é exposta, em cabine apropriada, a estímulos auditivos, apresentados em “eventos” diferenciados em função de variáveis previamente selecionadas. O trabalho de Cerqueira (1999) apresenta dados de linguagem infantil, de uma criança brasileira, no período de 1;8 a 1;10, no intuito de discutir as estruturas com possessivo.

As contribuições, sem dúvida, são muitas e, em seu conjunto, esclarecem sobre o desempenho da criança com relação ao uso de categorias funcionais, atestando que, ao entrar na escola, ela já tem um certo conhecimento lingüístico acerca dos determinantes. No entanto, não remetem a dados de escrita. Mesmo quando defendem a hipótese maturacional, acreditando que as categorias funcionais, a exemplo do determinante, são implementadas, de forma gradual, até a fase adulta, não comentam sobre a questão. É claro que isso não sugere uma lacuna nos estudos apresentados, tendo em vista que têm seus interesses e propósitos bem definidos, mas aponta para uma necessidade de que essa abordagem também tenha espaço no âmbito dos estudos da linguagem.

Acreditando que a criança, em fase inicial de aquisição, reconhece, precocemente, elementos que, ao longo do tempo, se desenvolvem e se configuram como

categorias funcionais e que, em período posterior (a partir de 6;0), já em fase escolar, ela lida com tais categorias, tanto no que diz respeito ao domínio de sua posição na sentença, como em seu aspecto semântico, pergunto: os dados de escrita estariam incluídos no percurso natural do desenvolvimento, apresentando as mesmas características maturacionais dos dados de oralidade, observadas no desenvolvimento das referidas categorias funcionais? Ou apresentariam evidências de uma relação diferente da criança com a linguagem? No caso de uma escrita escolar, que evidências aparecem sobre o modo como a criança lida com a categoria determinante? Estas perguntas têm sua origem, exatamente, em dados de escrita escolar e requerem uma descrição e análise dos usos feitos pela criança e, conseqüentemente, exigem uma discussão sobre a importância dessas evidências para a compreensão do processo de desenvolvimento da linguagem.

Os recursos de que a criança dispõe, fruto dos discursos orais, podem resultar em modos de lidar com a linguagem diferentes dos modos apresentados na escola. Pensando que a escrita escolar comporta tais especificidades e exige uma caracterização do contexto de produção e uma consideração das intervenções feitas pelo outro/professor, defendo a abordagem textual-discursiva como aquela que trará luz às questões levantadas. No próximo item, tratarei da noção de produção de sentido, que parte do pressuposto de que as palavras não fazem uma referência direta às coisas do mundo, passando por uma interpretação do sujeito, nos níveis cognitivo e discursivo. Tal abordagem terá a intenção de discutir a categoria determinante, não somente no nível do SN, em suas propriedades sintáticas ou mesmo semânticas, mas como categoria que tem uma função no nível textual-discursivo, que tem um caráter referencial e dêitico (assumindo também a visão de Negri, 1986), possibilitando ao sujeito/criança estabelecer relações com a linguagem e suas possibilidades de dizer e de marcar posição no mundo.

2.2 Os determinantes na Lingüística de Texto: elementos relevantes para o processo de produção de sentido

Se foi inicialmente vinculada às questões de ordem lógico-semântica, empiricamente centradas na análise do acesso metalingüístico do sujeito à realidade, a referência, nos últimos anos, tem sofrido positivamente as

conseqüências da introdução, na análise da linguagem, daqueles elementos tidos pela tradição estruturalista como “heteróclitos” e, portanto, prescindíveis para a compreensão dos fenômenos lingüísticos: trata-se de uma série de elementos que compõem de maneira complexa um domínio interpretativo inapelavelmente ligado às práticas humanas, das quais a linguagem é, sem sombra de dúvida, a mais radical, como a interatividade, a (inter)subjetividade, a reflexividade, a heterogeneidade, a discursividade, a argumentatividade etc. (KOCH, MORATO e BENTES, 2005, p. 07-08)

Os dados de reescrita, nos quais a criança tem uma atitude de intervir no uso de determinantes e modificadores, apontam para a relação sujeito/linguagem/mundo, tendo em vista que a criança vivencia conflitos na escolha de categorias que expressem sua visão sobre o que está a sua volta e, ao fazer escolhas lingüísticas, a criança também estará tomando posições que satisfaçam ao seu projeto de dizer. Num contexto escolar, o nível deste conflito parece, ainda, ser maior, pois há cobranças em torno de um fazer homogeneizante, que não dá espaço para que o sujeito se posicione com certa tranquilidade, manifestando sua subjetividade. Mas, apesar disso, a criança sente necessidade de exprimir seus valores, crenças e posições. A natureza das determinações é um dos elementos que parecem apontar para tais escolhas. Neste item, abordarei um tema relativamente recente, o da referência, sob a ótica da Lingüística de Texto (LT). Relativamente pelo fato de que, há muito tempo³⁷, a questão da referência vem sendo tratada no âmbito dos estudos semânticos e vem dando conta das relações linguagem e mundo, mas que, nos últimos anos (década de 90) passa a integrar também a LT, numa releitura que, a meu ver, integra preocupações textuais e discursivas, como se pode ler na citação de Marcuschi e Koch (2006, p.381):

É claro que não negamos a existência da realidade extramente, nem estabelecemos a subjetividade como parâmetro do real. Simplesmente, postulamos a necessidade de uma ontologia não-ingênua e não-realista. (...) Nosso cérebro não é uma “polaróide semântica”. Ele reelabora os dados sensoriais para fins de apreensão e compreensão. E essa reelaboração se dá essencialmente no discurso.

³⁷ Marcuschi (2004, p.263) lembra que uma das questões mais antigas em Filosofia da Linguagem, Lingüística e Psicologia, na análise da relação linguagem e mundo, é saber “como referimos o mundo com a língua”, ressaltando que a própria expressão “referir o mundo” carece de conteúdo empírico, o que implica sair da idéia da *relação* para a da *ação*.

Para Marcuschi (2004), o problema da significação³⁸ não é resolver se às palavras corresponde algo no mundo externo (preocupação da semântica fregeana³⁹) e sim o que fazemos do ponto de vista semântico quando usamos as palavras para dizer algo. O autor trata da perspectiva sócio-cognitiva, que postula “uma relação instável, social, histórica e negociada entre linguagem e mundo: relação como ação”⁴⁰. (MARCUSCHI, 2004, p.265). Retomo Marcuschi, quando argumenta que, se a linguagem é *atividade*⁴¹ (grifo do autor), “parece razoável admitir a atividade como unidade de análise e foco de observação”. O autor esclarece que entender é sempre entender no contexto de uma relação com o outro, numa cultura e tempo histórico determinados, relação sempre marcada por uma ação. Conclui que “o maior deslocamento metodológico e epistemológico seja o da relação para a ação” (MARCUSCHI, 2004, p.264). Diante desse quadro, não é minha preocupação, neste trabalho, discutir a pertinência de tal releitura, mas trazê-la à tona por considerá-la um elemento bastante útil para o tratamento necessário aos dados de que disponho. O objetivo é, portanto, entender a relação de sentido que se estabelece no trabalho da criança com a linguagem, numa relação com o outro (professor), num contexto e tempo histórico específicos.

Abordarei as estratégias responsáveis pela construção da referência que, a partir deste momento, serão referidas como **estratégias de produção de sentido** ou de

³⁸ Ilari e Geraldini (1995, p.5) ressaltam: “As posições sobre o que é significação são inúmeras e extremamente matizadas e vão desde o realismo dos que acreditam que a língua se superpõe como uma nomenclatura a um mundo em que as coisas existem objetivamente, até formas de relativismo extremado, segundo as quais é a estrutura da língua que determina nossa capacidade de perceber o mundo; desde a crença de que a significação de uma expressão fica cabalmente caracterizada pela tradução em outra expressão, até a crença de que qualquer tradução é impossível e para compreender a significação de uma palavra ou frase se exige a participação direta em atividades de um determinado tipo”.

³⁹ Referente a Gottlob Frege (1848-1925), matemático e lógico alemão, autor de **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1978.

⁴⁰ Franchi (1977), ao discutir propostas para uma teoria funcional da linguagem, defende como perspectiva mais atraente (“embora ainda parcial e insatisfatória”) a que considera a linguagem e as línguas naturais a partir de noções correlacionadas com a função de comunicação. Defende que “o problema crucial é o da ‘significação’ concebida não como uma propriedade das expressões, apreensível pela enumeração de características sintáticas e morfológicas, mas como um ‘ato’, um ato intencional e motivado que põe em relação, de um lado, os interlocutores, de outro os elementos convencionais de que se servem na interlocução.”

⁴¹ A respeito da concepção de linguagem como atividade, ver Franchi, Carlos. Linguagem – atividade constitutiva. Almanaque – Cadernos de Literatura e ensaio, nº 5, 1977.

construção de objetos de discurso, por entender que estas expressões melhor traduzem as preocupações que esse estudo destaca como objeto de investigação. Darei notícias de alguns trabalhos desenvolvidos sobre a questão, por fim, abordarei a categoria determinante sob o ponto de vista de seu papel no processo de produção de sentido. O objetivo é compreender de que maneira os determinantes e modificadores, presentes em expressões nominais, constituem-se em elementos do discurso e, como tais, dão conta das representações que o sujeito faz do mundo. Pensar os determinantes e modificadores como elementos que contribuem para a formação de objetos de discurso e, portanto, como categorias incluídas, no âmbito das estratégias de produção de sentido, é considerar o duplo movimento de referir o mundo e de constituir-se linguagem, enquanto representação que se firma na atividade lingüística. É compreender que, ao construir objetos do discurso, o sujeito desestabiliza a relação com o mundo, pois imprime uma intenção, um juízo de valor, suas crenças e posições diante de fatos, pessoas e temas em diálogo. A atitude de selecionar um determinante para determinada expressão nominal estabelece, portanto, relações referenciais específicas.

2.2.1 A noção de referência na Lingüística de Texto: elementos para a construção de objetos do discurso

A produção da referência é concebida como uma construção colaborativa de objetos de discurso, cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas. Koch (2003/2005) baseia-se no pressuposto de que o que chama de referenciação (termo que vem sendo utilizado para dar conta desta noção de referência na LT) constitui uma atividade discursiva (Koch, 1999; Marcuschi e Koch, 1998; Koch e Marcuschi, 1998 e Marcuschi, 1998), o que implica uma visão não-referencial da língua e da linguagem. Ressalta que, nesse contexto, não se entende a referência como simples representação extensional de referentes do mundo extramental:

(...) a realidade é construída, mantida e alterada, não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural. (KOCH, 2003, p.79).

A referência passa a ser um resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade, passando as entidades designadas a serem vistas como objetos-do-discurso (não como objeto-do-mundo).

Marcuschi & Koch (2006, p.381-382) esclarecem que, tradicionalmente, “*a referência tem sido entendida como a designação extensional de entidades do mundo extralinguístico*” e consideram que “*a referência diz respeito, sobretudo, às operações efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve*”. Explicam que todo discurso constrói uma representação que opera como uma memória compartilhada, alimentada pelo próprio discurso, que os sucessivos estágios dessa representação são responsáveis pelas seleções feitas pelos interlocutores e que tal representação constitui a memória discursiva.

Koch e Marcuschi (1998, p.4), ao postularem as posições que defendem acerca de estratégias de referenciação, partem de três pressupostos: 1) da indeterminação lingüística, segundo o qual “*a língua é heterogênea, opaca, histórica, variável e socialmente constituída*”; 2) de uma ontologia não-atomista, segundo o qual, a discretização do mundo empírico não é um dado apriorístico e sim uma elaboração cognitiva; 3) da referenciação como atividade discursiva, segundo o qual (pressuposto) referir não é mais uma atividade de “*etiquetar*” um mundo existente, mas sim uma atividade discursiva de tal modo que os referentes passam a ser objetos-de-discurso e não realidades independentes. Koch e Marcuschi ressaltam, por fim, que esses pressupostos são de extrema importância para se perceber que a referenciação é um processo discursivo e que os referentes são objetos-de-discurso.

Koch (2003) enfatiza que a discursivização ou textualização do mundo pela linguagem se dá por (re)construção do próprio real e que, ao usar e manipular uma forma simbólica, o fazemos tanto com o conteúdo como com a estrutura dessa forma (da

realidade). Ao tratar da progressão referencial, Koch (2003, p.83) expõe os princípios de referenciação envolvidos na construção de um modelo textual: 1) ativação, pelo qual um referente textual é introduzido, passando a preencher um nóculo (“endereço” cognitivo) na rede conceptual do modelo de mundo textual; 2) reativação, um nóculo é novamente ativado na memória de curto termo, por meio de uma forma referencial, de modo que o referente continua em foco; 3) de-ativação, ativação de novo nóculo, deslocando-se a atenção para outro referente textual e desativando-se o referente em foco, anteriormente, o qual continua tendo um endereço cognitivo, podendo ser ativado novamente. A autora destaca que, pela repetição cíclica de tais procedimentos, estabiliza-se o modelo textual que, por outro lado, é continuamente elaborado e modificado por meio de novas referenciações. Passa a estabelecer distinção entre categorias como referir, remeter e retomar, com base em Koch & Marcuschi (1998): a retomada implica remissão e referenciação; a remissão implica referenciação e não necessariamente retomada e a referenciação não implica remissão pontualizada, nem retomada. Outro aspecto que considera importante é que um texto não se constrói como **continuidade progressiva linear** (destaque da autora), mas numa oscilação entre vários movimentos: um projetivo (catáfora) e outro retrospectivo (anáfora). Há, ainda, movimentos abruptos, fusões, alusões etc. A progressão textual se dá com base no *já dito*, no que *será dito* e no que é *sugerido*, que se co-determinam progressivamente (KOCH, 2003, p.85). Segundo a autora, a progressão textual renova as condições de textualização e a conseqüente produção de sentido.

2.2.2 Estratégias de produção de sentido

Marcuschi & Koch (2006, p.385-388) apresentam as **principais estratégias de progressão referencial**, aquelas que permitem a construção, no texto, de cadeias referenciais por meio das quais se procede à categorização ou recategorização discursiva dos referentes:

a) **estratégia da descrição definida** (uso de expressões nominais definidas), que se caracteriza por operar uma seleção, dentre as diversas propriedades de um referente,

daquela(s) que é(são) mais relevante(s) para os propósitos do locutor, para viabilizar o seu projeto de dizer. Exemplo: L2 - *houve uma série de irregulares...nas lis/na apresentação da lista de classificação irregularidade foi engano... no no fazer...na confecção da lista...de de aprovados(...)*⁴³. Trata-se de formas lingüísticas constituídas, minimamente, de um determinante (definido ou demonstrativo), seguido de um nome. Koch (2003) destaca, como objeto de reflexão, as descrições definidas, as nominalizações e as rotulações metalingüísticas ou metadiscursivas, bem como as que funcionam como anáforas indiretas. As descrições definidas caracterizam-se “pelo fato de o locutor operar uma seleção, dentre as propriedades atribuíveis a um referente, daquela(s) que, em dada situação discursiva, é (são) relevante(s) para a viabilização de seu projeto de dizer” (Koch, 2002, p.87). São as seguintes as configurações que essas expressões podem assumir em português: Det. + Nome; Det. + Modificador(es) + Nome + Modificador(es); Det. {Artigo definido ou Demonstrativo}; Modificador {Adjetivo ou SP ou Oração relativa};

b) **estratégia de nominalização** (uso de formas nominalizadas), que erige em objetos de discurso conjuntos de informações expressas no texto precedente (informações-suporte) que antes não possuíam tal estatuto. Exemplo: Inf. - *quais as razões que levam as pessoas a...demandarem moeda a procurarem moeda(...) ou seja quais os motivos que explicam a demanda da moeda*⁴⁴. Tal estratégia, segundo os autores, é mais comum na escrita. Na fala, quando ocorre, tem grande poder de síntese e é mais comum em gêneros formais, como o caso da aula citado. No caso das nominalizações, pode ocorrer ausência do determinante, casos em que o núcleo vem acompanhado de um modificador, frequentemente, sob forma de oração relativa, ou seguido do demonstrativo, de um indefinido ou de estrutura comparativa. Koch (2003) lembra que a escolha de determinada descrição definida pode trazer ao leitor/ouvinte informações importantes sobre as opiniões, crenças e atitudes do produtor do texto, auxiliando-o na construção do sentido. Pode ocorrer, por outro lado, situação em que o locutor tenha o objetivo de, pelo uso de uma descrição definida, dar a conhecer ao interlocutor propriedades ou fatos relativos ao referente que acredita desconhecidos do parceiro. Koch ressalta que, embora se trate de um

⁴³ Falante que explicava um problema em concurso público.

⁴⁴ Aula em que professor aborda a questão da oferta e do uso da moeda em nosso dia-a-dia.

ponto pouco discutido, a referenciação pode dar-se também pelo uso de expressões nominais indefinidas, com função anafórica;

c) **estratégia pronominal** (uso de pronomes), que tem caráter anafórico, mas sem traço básico de anaforicidade (sem suporte de antecedente cotextual explícito). Exemplo: Inf. – (...) *essas frutas assim que são mais conhecidas aqui no Rio...porque engraçado que...quando a gente viaja...a gente observa(...) coisas até bastante deco/desconhecidas...com nomes estranhíssimos e os que nós {= os cariocas} temos aqui têm nomes diferentes (...)*. Os autores notam que o sintagma aqui no Rio dá o cotexto que fornece os indicadores para a interpretação do pronome nós, sendo o discurso o espaço do qual se extrai o conteúdo inferido. Para Koch (2003), a referenciação pode realizar-se por intermédio de formas gramaticais que exercem a “função pronome” (pronomes, numerais, advérbios pronominais, cf. Koch, 1988, 1989, 1997). A pronominalização (anafórica ou catafórica) de elementos co-textuais pode ocorrer sem um referente co-textual explícito (No nordeste brasileiro, *eles* têm as mais belas praias do mundo);

d) **estratégia de associação** (uso de anáforas nominais associativas), com funções anafóricas, mas sem antecedente referencial explícito no texto. Exemplo: Inf. – *então ali tinha essa igrejinha... então quando nós nós íamos à Missa...eu gostava muito de ir (...)então interessante que a preocupação nossa era saber a COR da::indumentária do padre...* Há, segundo Marcuschi & Koch, uma seqüência de elementos que se encadeiam numa associação vinculada a um contexto central que é o *frame* de igreja, tendo-se um referente novo, introduzido como conhecido, por meio de artigo definido.

Koch (2003) apresenta, ainda, as funções das formas nominais referenciais na progressão textual, a saber, cognitivo-discursivas, semântico-pragmáticas, argumentativas e textuais. As funções cognitivo-discursivas ficam por conta dos processos de retroação e de prospecção, os quais desempenham funções cognitivas relevantes: possibilitam a (re)ativação na memória de elementos apresentados no texto (alocação ou focalização); têm função predicativa, tratando-se de formas híbridas, referenciadoras e predicativas, pois vinculam tanto informação dada, como inferível e nova. A coesão e o encapsulamento ou sumarização são os responsáveis pelas funções textuais, no que dizem respeito à função de organização micro e macroestrutural. Segundo Koch (2003, p.92-94), as formas nominais

referenciais constituem recursos coesivos dos mais produtivos na construção da textualidade. Quanto ao encapsulamento, é uma função própria das nominalizações que, “ao encapsularem as informações-suporte contidas em segmentos precedentes, sintetizam-nas sob forma de um substantivo-predicativo, atribuindo-lhes o estatuto de objetos-de-discurso”. Os aspectos semântico-pragmáticos são de responsabilidade das escolhas lexicais. A escolha do nome-núcleo e/ou de seus modificadores vai ser a responsável pela orientação argumentativa do texto. O nome-núcleo, mesmo genérico, é dotado de carga avaliativa, sendo de grande relevância seu uso metafórico, para a recategorização; metonímico ou meronímico, no caso das anáforas associativas; introdutor clandestino de referentes; metadiscursivo, por introdução de nomes “ilocucionários” (ordem, promessa, conselho), de atividades “linguageiras” (descrição, explicação, relato), nomes de processos mentais (análise, suposição, atitude), nomes metalingüísticos em sentido próprio (frase, pergunta, questão); denominação reportada (citação de termos ou expressões). No âmbito da função semântico-pragmática, estão os qualificadores, considerados modificadores axiológicos positivos/negativos, cuja seleção também é feita de acordo com a orientação argumentativa que se pretende dar ao texto. Koch lembra a posição de Schwarz (2000) de que também a **seleção do determinante** desempenha papel de destaque, pois o tipo de determinação das expressões nominais estabelece relações referenciais específicas.

Acerca do definido e do demonstrativo em nomeações, Apothéloz e Chanet (2003, p.131-176) tratam do problema da escolha do segundo em nomeações anafóricas e da distinção entre definido e demonstrativo. Consideram nomeação “*a operação discursiva que consiste em referir-se, por meio de um sintagma nominal, a um processo ou estado que foi anteriormente expresso por uma proposição*”. Ressaltam que a principal particularidade das nomeações reside no fato de elas darem um estatuto de referente, ou de objetos de discurso, a um conjunto de informações que antes não tinham esse estatuto discursivo.

Apothéloz e Chanet constataam que os SNs utilizados em nomeações manifestam propensão a uma determinação demonstrativa. Esclarecem que seu corpus é praticamente constituído de exemplos escritos e que o oral cotidiano, para nomear, tende a evitar soluções léxicas, fazendo uso abundante de pronome demonstrativo neutro e que encontraram esta característica nos escritos infantis (até 13-14 anos mais ou menos, e mais

tarde ainda, as crianças mostram preferência pelo demonstrativo para nomear um processo). No corpus, cerca de 3 em 4 casos são de SNs demonstrativos. Destacam que, por outro lado, parece que sempre se pode substituir uma nomeação definida por uma demonstrativa, mas não o inverso. Apothéloz e Chanet revêem alguns fatores que podem orientar a escolha do determinante, em direção ao demonstrativo ou ao definido. O objetivo é colocar em evidência determinados traços que, para as anáforas, podem orientar a escolha em direção a um SN definido ou a um SN demonstrativo, para o que descrevem os efeitos de sentido de alguns determinantes.

Os casos em que se privilegiaria o emprego do pronome demonstrativo, conforme Apothéloz & Chanet seriam: 1) casos em que o substantivo predicador escolhido opera uma recategorização mais ou menos metafórica do processo; 2) casos das aspas de conotação autonímica e de denominação reportada; 3) casos em que o nome-nuclear do SN é modificado por expressão não-determinativa; 4) casos de expressões referenciais em fronteira de parágrafo.

Já os casos que favoreceriam o aparecimento do artigo definido seriam: 1) presença, em expressão que comporta substantivo predicador de um complemento nominal que designa um dos actantes do processo (frequentemente o objeto); 2) substantivo predicador morfologicamente derivado de verbo que figuram na proposição nomeada; 3) caso em que objeto identificado por anafórico é uma enunciação compreendida por seu valor de ação (Ex.: esta questão, esta pergunta); 4) N hiperônimo não seguido de expansão; 5) N hiperônimo em posição de sujeito.

Para Koch (2003, p.104), nossa língua é mais “tolerante” quanto à intercambialidade do demonstrativo e do definido. Pondera que as expressões nominais introduzidas por este artigo não são adequadas a retomadas já introduzidos no texto, mas que, em certas circunstâncias, podem desempenhar tal função. São três os casos: 1) quando se seleciona um referente no interior de um conjunto já mencionado; 2) quando se nomeiam partes de um referente previamente mencionado ou, conscientemente, não se especifica melhor o referente; 3) quando a expressão anafórica focaliza mais fortemente a informação que veicula do que o prosseguimento da cadeia coesiva.

Koch (2003, p.106) é de opinião que grande parte dos estudos sobre referência textual tem-se ocupado, excessivamente, com a questão das restrições sobre a anáfora, sem levar em conta as funções cognitivas, semânticas, pragmáticas e interativas das diversas formas de expressões referenciais, que precisam ser vistas como multifuncionais. E como tais, contribuem para elaborar o sentido, indicando pontos de vista, assinalando direções argumentativas, sinalizando dificuldades de acesso ao referente e recategorizando os objetos presentes na memória discursiva.

2.2.3 Processos de construção da referência: notícias de alguns estudos

Neste item, darei espaço ao diálogo com textos que, mesmo incipientes⁴⁵, retratam de forma bastante significativa o tratamento atual da significação na Linguística de Texto, em sua interface com o discurso. A consideração de tais estudos justifica-se, ainda, pelo fato de a referenciação ser tema relativamente novo e serem em pouco número os estudos que são referência na área.

O estudo desenvolvido por Silva (2005) ilustra bem a abordagem que dá conta da multifuncionalidade de expressões referenciais, referida por Koch. Silva tem como objetivo analisar as diferentes estratégias textuais e discursivas, por meio das quais a Teologia da Libertação (TL) refere-se ao tema da sucessão papal.

Tais estratégias, utilizadas nos textos da TL, servem para desvalorizar o discurso adversário, revelando uma relação polêmica. Silva concebe a linguagem como um fenômeno social, o que significa recusar uma concepção referencialista do mundo. Parte da noção de referenciação postulada por Koch (2002, 2004), Mondada (1995) e Mondada e Dubois (1995) e do objetivo já exposto, para verificar de que forma esses dois movimentos disputam o mesmo *espaço discursivo* (Maingueneau, 1984). Sua hipótese é a de que “a polêmica é uma relação constitutiva no discurso dessas duas formas de catolicismo, pois

⁴⁵ Textos desenvolvidos por doutorandos (Silva, Barbosa, Ribeiro e Carvalho) como qualificação na área de Linguística de Texto, IEL/Unicamp, 2005, sob orientação da profa. Dra. Ingedore Koch, e tese também desenvolvida no IEL/Unicamp, 2000, na área de Aquisição da Linguagem (Buin), sob orientação da profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre.

tanto os carismáticos quanto os teólogos da libertação buscam legitimar, por meio da destruição do Outro, o seu direito de ser católico”. Silva focaliza a questão da sucessão papal sob a ótica da TL, procurando verificar de que forma os defensores da chamada Igreja Progressista categorizam os diferentes objetos-de-discurso.

Silva chama a atenção para o fato de que a Lingüística Textual(LT) vem se atualizando no que diz respeito ao seu objeto texto, o que considera consequência de uma mudança de foco que atingiu a LT e outras disciplinas que tentam compreender o funcionamento da linguagem em sua relação com o mundo extradiscursivo ou extratextual. No corpus que analisa, existem exemplos da construção social dos objetos de discurso, o que é mostrado a partir da polêmica entre a Teologia da Libertação (TL) e a Renovação Carismática Católica (RCC). Nesta polêmica, um mesmo referente do mundo real é categorizado de forma distinta por cada movimento, ressalta Silva. A autora mostra excertos, nos quais as manifestações ocorridas nos encontros da RCC (objetos de discurso) são recategorizadas por meio de descrição definida, através de expressões referenciais e de comparações implícitas que serão recuperadas por inferências. Silva também dá exemplos de texto de Leonardo Boff, representante da TL, no qual o referente igreja é recategorizado por meio de expressões referenciais definidas e indefinidas. Destaca situações de ativação e desativação dos objetos de discurso (KOCH, 2004, p.62) e discute, entre outros casos, uso de anáfora rotuladora (ou sumarizadora), introduzida por artigo indefinido, ressaltando que, de um modo geral, os trabalhos sobre o assunto só fazem referência a artigos definidos e pronomes demonstrativos, concluindo que “a flexibilidade no uso de determinantes é indício de que as estratégias de referenciação não são fenômenos estanques, mas processos heterogêneos e dinâmicos” (SILVA, 2005, p.52).

Silva (2005, p.49) analisa o texto *Igreja como problema*⁴⁶, transcrito (em parte) a seguir, escrito pelo ex-frei Leonardo Boff, focalizando a recategorização, por meio de duas expressões referenciais, do referente ‘Igreja’, introduzido no primeiro parágrafo:

Mais que resposta a problemas **a Igreja mesma é um problema**⁴⁷. No século XVI com a Reforma protestante dilacerou-se o corpo da

⁴⁶ Texto publicado no boletim da Agência de Informação Frei Tito para a América Latina (ADITAL), órgão ligado à Teologia da Libertação.

crisandade e **na Igreja** criou-se **um problema**: entre tantas igrejas, qual é a verdadeira? Para reafirmar-se, **a matriarca das religiões** organizou **uma defensiva** chamada Contra Reforma.

No trecho acima, a autora destaca a frase nominal que categoriza o referente ‘Igreja’ no primeiro período: a Igreja mesma é um problema. O responsável por definir o objeto-de-discurso tematizado (Igreja), atribuindo-lhe uma adjetivação semanticamente negativa, é o verbo *ser*, seguido do predicativo *um problema*. Sobre o segundo período, Silva destaca uma espécie de suavização ou modalização da força argumentativa do primeiro enunciado, quando o autor afirma: *na igreja criou-se um problema*, pois “não é que a igreja seja um problema, criou-se em seu interior *um problema*”. O artigo indefinido (um) indica que não se trata de repetição do mesmo referente, mas de um referente novo, portanto, a expressão *um problema* é, segundo a autora, com base em Koch (2004, p.66), um rótulo prospectivo que sumariza e categoriza a pergunta “entre tantas igrejas, qual é a verdadeira?”. Para Silva, cria-se um jogo argumentativo em torno do termo *problema*.

Silva prossegue, mostrando outros casos de uso de expressões referenciais para confirmar que os objetos de discurso são construídos e reconstruídos, não com base na relação entre objetos do mundo, mas segundo o ponto de vista dos dois movimentos da igreja (RCC e TL). Reafirma que a construção de objetos de discurso não é uma atividade individual, mas social, e que a Linguística Textual não poderia perder de vista tal dimensão social.

Barbosa (2005, p.158), na mesma linha de investigação, também considera que “o uso da linguagem não é uma ação individualizada, mas resultado do trabalho conjunto entre sujeitos ativos e contextualizados”. Seu objetivo é focalizar a construção de referentes textuais, pondo, como relevante, o trabalho do sujeito na construção textual-discursiva. Ressalta que não toma texto e discurso como equivalentes, passando o primeiro a ser concebido como lugar de materialização de diferentes discursos. Defende que, num mesmo texto, dado o diálogo com o outro distante ou próximo, o sujeito mobiliza discursos pertencentes a diferentes ordens discursivas para construir o seu projeto de dizer. A materialização de um ou vários discursos no texto é resultado de estratégias lingüístico-

⁴⁷ Destaques em negrito da própria autora.

discursivas mobilizadas pelo sujeito. A atividade de referenciação, reforça Barbosa, é o resultado da operação que os sujeitos fazem com vistas à realização de sua proposta de sentido e resultado de operações com recursos lingüísticos carregados de sentidos e valores presentes no contexto, que são constitutivos do discurso. Não é resultado de comunhão de idéias entre interlocutores, é um evento discursivo complexo, cuja produção envolve imagens, representações e expectativa dos interlocutores no momento da produção.

Em seu estudo, Barbosa focaliza o modo como um juiz constrói o referente, a partir de uma relação polêmica com o seu interlocutor imediato. Considera a sentença um tipo de texto ritualístico, que tem padrão estrutural e lexical fixos, destacando que, no caso da sentença que analisa, o leitor é surpreendido com a presença de texto literário (fragmento de *A bagaceira*, de José Américo de Almeida), como epígrafe, transcrito a seguir:

Não tinha pressa em chegar, porque não sabiam aonde iam. Expulsos do seu paraíso por espadas de fogo, iam, ao acaso, em descaminhos, no arrastão dos maus fados. Não tinham sexo, nem idade, nem condição humana. Eram os retirantes, nada mais. (José Américo, em *A Bagaceira*).

Barbosa ressalta que a presença do texto literário marca, imediatamente, o deslocamento tanto do texto como sentença judicial, quanto da posição assumida pelo sujeito que o enuncia. Para a autora, “a citação representa a convocação de uma voz estranha a esse universo textual e promove uma espécie de ruptura no contrato que comumente se estabelece entre o autor e o leitor desse gênero textual” (BARBOSA, 2005, p.165). Defende que, com este deslocamento tanto do texto, como sentença judicial e ideológica, quanto do locutor com relação às desigualdades sociais e às leituras que fez sobre aplicação das leis, o locutor se confronta com o interlocutor imediato, mas também com toda tradição jurídica e que esse trabalho de subversão, no texto, foi materializado pelo modo como referenciou, designou seu objeto de discurso.

A autora passa a analisar o texto da sentença, destacando os referentes introduzidos e mostrando como se dá sua recategorização. Comenta, por exemplo⁴⁸, que, no

⁴⁸ Barbosa analisa vários parágrafos da sentença, referi-me apenas à análise dos dois primeiros parágrafos.

primeiro parágrafo, o referente é introduzido de forma aparentemente neutra: “*várias famílias (...) invadiram uma faixa de domínio da Rodovia BR 116...*” (BARBOSA, 2005, p.166), destacando que a categorização pela expressão “várias famílias” fornece ao leitor o direcionamento sobre a visão do locutor com relação ao objeto do discurso. Lembra que, num processo, a denominação comum utilizada nestes casos é a de “réus”. Continuando sua análise, Barbosa identifica que, no segundo parágrafo, a expressão “várias famílias” é retomada por “os réus”, operando-se, portanto, uma recategorização do referente, agora conforme as regras estruturais do gênero sentença. A autora salienta que, no entanto, o locutor usou aspas, procedimento por meio do qual ele marca sua discordância, pois as aspas sinalizam a presença do outro e marcam um distanciamento com relação ao sentido não explicitado, demarcando o modo de ver o objeto do discurso. Por fim, reforça que a retomada de “várias famílias” por “os réus são indigentes” só pode ser construída por meio de inferências, pois remete a universos discursivos e a interlocutores diferentes. As demais situações de categorização, deslocamento, analisadas por Barbosa, mostram que o locutor, por processos de (re)construção do referente, confronta-se tanto com seu interlocutor imediato, como com toda tradição jurídica e que este locutor é um sujeito estrategista, cujo trabalho subversivo, no texto, designou seu objeto de discurso (BARBOSA, 2005, p.170).

Silva e Barbosa apresentam estudo que deixa claro como elementos referenciais conduzem a uma relação do homem com o mundo de forma, não a espelhar o mundo real, mas a (re)construí-lo, a partir de práticas sociais. Como afirma Ribeiro (2005, p.210-211): “*Uma noção de referência a partir de processos de referenciação (...) permite-nos considerar os processos referenciais como resultantes de um trabalho do sujeito, orientados por representações de si, do outro e do próprio discurso*”. Esta representação, de que trata Ribeiro, compreendo que tenha como lastro a idéia de que fazer referência ao mundo não ocorre apenas pela palavra, como objeto lingüístico, mas na interação, imbuída de elementos sócio-históricos que significam e ressignificam a realidade, como objetos de discurso, ou seja, pelo que, da linguagem, desestabiliza as relações do homem com o seu entorno. Ao dizer, o homem não apenas se expressa através de termos lingüísticos, mas defende um projeto desse dizer, operando uma seleção de elementos necessários a esse projeto.

Ribeiro apresenta, entre outros, um recorte extraído de uma aula de um curso de Direito, na qual, a pedido de um aluno, o professor passa a definir determinado termo jurídico (*presunção do judiciário*). A autora mostra como o professor faz retomadas do discurso do aluno, procedendo à recategorização de uma expressão, para confirmar que “é no e pelo discurso que a relação de sentido se institui entre o processo de referenciação e o referente do discurso” (2005, p.214):

Ele falou em **presunção do judiciário né?**(...) porque a lei cria **essas ficções e elas são utilizadas né?** (...) então ela criou uma **ficção legal** dizendo o quê? ...que no direito do trabalho...o empregado é protegido(...)porque entende-se que na verdade...ele está subordinado à exploração...ao capital...ele só é protegido porque existe o quê? ... **uma...ficção...compreenderam?** (...) (RIBEIRO,2005, p.213).

Ribeiro avalia que o professor, nesse processo, realiza um trabalho de transformação do saber científico em saber pedagógico, deixando marcas desta prática em seu discurso, e que as recategorizações instauradas são recursos para viabilizar a empreitada discursiva e, por estes recursos, o saber é alçado à condição de objeto de ensino.

Reafirmo que os estudos de Silva e de Barbosa, bem como o de Ribeiro, ilustram muito bem a constituição de objetos de discurso, ficando patente o caráter discursivo das estratégias apontadas nas análises feitas pelas autoras, sendo de extrema importância destacar que as expressões referenciais, vistas como objetos de discurso, não funcionam limitadas ao plano textual, tendo, muitas vezes, referentes determinados por informações do plano enunciativo, dependente de contextos sócio-históricos.

Na lingüística contemporânea, há uma preocupação em rever a relação linguagem e cognição, repensando seus fundamentos científicos. Para Carvalho (2005), pensar essa relação significa a busca de um ponto de apoio entre o formal e o funcional. A autora, para tratar da construção sócio-cognitiva da referência, retoma as origens, na Lógica e na Filosofia, da questão de como é que o homem se relaciona com o mundo por meio da linguagem. Relembra o surgimento das ciências naturais, que postulava uma condição referencial, fundada na ligação direta entre as palavras e as coisas, bem como das ciências cognitivas, fundamentadas em indagações sobre a organização da memória e do

conhecimento na mente. Pondera que, com o tempo, se começou a postular que as experiências eram o centro de aquisição do conhecimento e que, desde o final da década de 80, surgiram espaços de compreensão da cognição e da linguagem como atividades situadas. O sujeito social (não somente o biológico) passa a organizar uma construção dos referentes.

A visão dos cognitivistas sociointeracionistas permitiu compreender a linguagem como forma de ação no mundo. Carvalho (2005, p.124) destaca que ainda há um certo “embaraço teórico de reduzir o estabelecimento do sentido ou da verdade ao simples acordo coletivo”. Destaca, ainda, que os estudos de texto têm papel importante nas discussões entre a relação de cognição e vida social, pois há estreita relação entre a Lingüística Textual e as Ciências cognitivas. A autora assume que parte de uma abordagem enunciativa de linguagem, visão que atende à Lingüística do Texto nos estudos dos processos referenciais na discursivização do mundo e que, para ela, a linguagem é uma atividade social e cognitiva, constitutiva e colaborativa.

Um outro estudo importante no âmbito dos estudos que tratam da construção da referência é o estudo realizado por Buin (2000), cujo objetivo é o de discutir a questão da referenciação na aquisição da escrita. A autora investiga as diferentes estratégias de produção de sentido utilizadas por duas crianças. Na condição de investigadora, Buin realizou sessões com os sujeitos, gravadas em vídeo, no intuito de acompanhar o trabalho das crianças em seu trabalho de referenciação da linguagem, através de passos hipotéticos do raciocínio realizados pelas crianças ao substituir, apagar, selecionar expressões referenciais.

As produções analisadas por Buin são fruto de um trabalho de investigação, num contexto particular de aulas de reforço/redação, não fazendo parte, portanto, de um contexto escolar, apesar de a pesquisadora ressaltar que alguns dados escolares foram considerados e que estabeleceu contato com a professora das crianças para se inteirar do trabalho escolar desenvolvido em sala. Como princípio metodológico, Buin busca explicitar, durante os passos da investigação, os critérios que a levaram a selecionar detalhes e indícios relevantes para análise (ABAURRE et alii, 1992). A autora relata, com detalhes, as construções feitas pelas duas crianças, em atividades de leitura e de produção

de seus próprios textos, como uma situação de uso de pronome, por exemplo, para dar conta dos processos referenciais. Buin (2000, p.71-75) descreve uma situação de leitura da fábula ‘O leão’, a partir da qual a criança substitui o pronome ‘la’ pelo masculino correspondente ‘lo’:

(...) Ao contar o conselho da raposa, entoa fortemente o ‘la’(que segue grifado):

“Quando não se pode contar com a amizade e aliança de uma fera dessas, melhor é logo matá-la, enquanto suas garras e seus dentes não a podem defender”

Depois corrige:

“Tem que ser lo, é o leão e fala “matá-lo”

Para a criança, o leão não é uma fera, mas, sim, um bom animal, daí só admitir a referência no masculino. Buin comenta que a criança faz referência ao animal (o leão) e que o feminino se dá devido à referência textual. A autora relata que tentou explicar que ‘la’ se refere à fera, que é o leão, mas não convenceu a criança. Buin ressalta que esse dado não somente mostrou o dilema do sujeito sobre o uso/concordância do pronome, como revelou o modo como ocorreu a leitura do sujeito, concluindo que o dado é singular à medida que dá pistas de como o sujeito realiza a leitura de seu texto. Para a criança, o leão não é uma fera, mas sim um bom amigo, daí só admitir referência no masculino.

Buin observa, também, as situações de construção de cadeias anafóricas, como também confronta a maneira como as crianças construiriam a referência na oralidade com o uso na escrita, ressaltando casos de deslocamento à direita. Apresento, a seguir, um exemplo de Buin, de fala de criança em situação de recontagem de história. A autora esclarece que se trata de exemplo de estrutura típica da oralidade (deslocamento à direita) e que “a maneira como o sujeito construiria a referência na oralidade pode justificar o uso que faz na escrita” (BUIN, 2000, p.83). No exemplo dado, percebendo que seus interlocutores não compreenderam a referência, a criança insere o bloco nominal ‘o jacaré e a cobra’, modificando a estrutura sintática: “O lagarto encontrou uma lagarta e ficou feliz para sempre. Eles morreram o jacaré e a cobra”. Este exemplo ilustra o procedimento lingüístico de deslocamento à direita do SN extraído (KOCH, 1997).

Buin reforça que a relação que as crianças estabelecem com o texto, na construção de objetos-de-discurso, evidencia dados singulares, pois não somente apontam para o trabalho do sujeito, mas possibilitam uma discussão sobre como as crianças realizam suas leituras

A autora, em determinadas situações, relata sua intervenção, como investigadora, no processo de produção, confrontando-a com sua postura, num outro papel, de professora de reforço. Como professora avalia situações em que se encontra à procura de erros, atitude justificada pela pressão social que sofre neste papel, diferentemente do papel de investigadora. Tais considerações dão conta da discussão que faz sobre a relação eu/outro, em conflito, no processo investigado.

Destes estudos, fica a compreensão de que a relação palavra-mundo não é uma relação direta, sem conflitos. Trata-se de uma relação instável, por ser intersubjetiva e movida a escolhas, juízos de valor e crenças. As descrições definidas e indefinidas constituem-se em categorias discursivas, no processo de produção de sentido, e a escolha da categoria determinante, no interior das expressões referenciais, contribui muito para a constituição dos objetos de discurso. É o papel referencial do determinante e também de expressões modificadoras do nome que será caracterizado e discutido, nesta tese, a partir de dados de escrita escolar infantil. Vale salientar que isso é algo motivado pelas intervenções que a criança faz em suas produções de reescrita. A criança não toma como objeto dessa intervenção as expressões nominais, em seu todo, mas a categoria dos determinantes e a dos modificadores nominais. E esse trabalho realizado pela criança levou à análise de outras produções (não somente de reescrita), nas quais ela seleciona tais categorias para referir e, conseqüentemente, produzir sentido, associada ao todo de expressões referenciais.

2.2.4 O papel dos determinantes e modificadores no processo de produção de sentido: alguns exemplos.

Vimos, no capítulo anterior, que as abordagens lingüísticas acerca do artigo e dos determinantes em geral ocorreram, em sua maioria, no âmbito da sintaxe e da semântica. No âmbito dos estudos em aquisição, o enfoque se deu nas interfaces sintático-

semântica e morfo-fonológica. Por trás de tais abordagens, está uma preocupação ora com a posição da categoria na sentença, ora com sua função no contexto comunicativo. Defendi que uma abordagem textual-discursiva, associada ao conhecimento da categoria, divulgado pelas abordagens já mencionadas, explicaria melhor os dados de que disponho.

Como lembra Koch (2003), com base em Schwarz (2000), o tipo de determinação das expressões nominais estabelece relações referenciais específicas. Para colocar em evidência o papel da categoria determinante e dos modificadores, selecionei alguns casos, estudados por autores que discutem a questão da referência no português, nos quais a presença de tais categorias concorre para a recategorização de objetos do discurso, firmando o propósito discursivo dos enunciadores.

Koch trata da remissão textual feita por meio de formas nominais referenciais, o que consiste na recategorização dos objetos do discurso, e destaca a importância tanto do núcleo nominal, quanto de seus modificadores, neste processo, como no seguinte exemplo:

(...)IstoÉ cunhou a expressão “gasolina podre”(...) a reportagem mostrava...que o combustível oferecido... era misturado com solvente ou água...A reportagem denunciou também que, como fruto de **uma verdadeira farra de liminares** fornecidas pela Justiça... ?em cada quatro litros de combustível vendido não pagava impostos. (...)Meses depois...denunciava o esquema de compras de permissões, na Agência Nacional de Petróleo(ANP), para o funcionamento de distribuidoras. **No pântano jurídico**, liminares eram fornecidas a empresas antes mesmo de sua constituição legal. Pouco se fez para pôr ordem **na orgia**. (KOCH, 2005, p.37)

Há casos de uso do demonstrativo, categoria estudada por Apothéloz e Chanet (1995), que evidenciam a importância do determinante. Em situação de encapsulamento (uso de forma nominal para recategorizar segmentos precedentes ou subsequentes do contexto), grande parte das expressões nominais é introduzida por um demonstrativo, o que sinaliza para uma determinação específica: “O tratamento do diabetes (...) Da alçada de endocrinologista, a doença será...considerada também uma especialidade da cardiologia. **Essa ampliação...**”(KOCH, 2005, p.39).

Koch também apresenta um exemplo com uso do indefinido, com valor anafórico, introduzindo um rótulo avaliativo: “É fácil apontar as razões do sucesso – ou

fracasso – de um projeto após sua conclusão. O complicado é antecipá-las. Os executivos da Petrobrás... enfrentaram **um desafio assim** há quatro anos...” (KOCH, 2005, p.39).

Lima (2004/2005), ao discutir o uso de expressões indefinidas como elemento anafórico, descreve funções anafóricas do indefinido. Ressalta que este não parece apresentar restrições nem preferências quanto ao tipo de relação anafórica. Mas fez uma ressalva: o indefinido não pode ocorrer de maneira aleatória, existindo condições que permitem ou exigem o uso das expressões indefinidas. O estudo de Lima vem dar continuidade e aprofundar as discussões em torno do tema.

Marcuschi (2005, p.59) apresenta exemplo para discutir casos de anáfora indireta (AI), com base em Schwarz (2000): *Ontem fomos a **um restaurante**. **O garçon** foi muito deselegante e arrogante.* O autor, ao tratar de AI, comenta que a expressão o garçon tanto ativa um referente novo, como reativa a informação conhecida um restaurante, concluindo que a AI “é uma espécie de ação remática e temática simultaneamente”, trazendo informação nova e velha. Compreendo que o surgimento de garçon foi responsável pela introdução de informação nova (ação temática) e associada ao contexto/co-texto, especificado por o, estabelece relação com um restaurante, de modo a também figurar como informação já conhecida. Houve reativação da informação já dada (ação remática), reforçada pelo uso do definido, como determinante que especifica informação já conhecida.

Ao comentar os sub-tipos de AI, sugeridos por Schwarz (2000), Marcuschi, (2005, p.61) apresenta um exemplo do primeiro sub-tipo, baseado em papéis temáticos dos verbos: *Eu queria fechar **a porta**...Com o susto deixei cair **as chaves**.* O autor, então, comenta o papel temático do verbo “fechar” (papel instrumental), tendo o item lexical [chave] cumprido o papel implícito do uso do verbo. Mas é importante ressaltar que o uso do definido as diante de chave possibilitou tal interpretação, tendo em vista que o item chave surge ancorado no verbo utilizado anteriormente (fechar), mas como já conhecido, determinado pelo uso do definido.

Vários são os casos de AI, citados por Marcuschi, baseados em relações meronímicas (relação parte-todo), nos quais aparece o definido, em expressões referenciais, ancoradas em nome anterior, formando a cadeia referencial. Destaco o caso da crônica de

Fernando Sabino, “Se quiser descer, não suba”: “*Chegando ao edifício, tomei o elevador que ia até o décimo quarto andar. Era pelo menos o que dizia a tabuleta no alto da porta. - Sétimo – informei ao cabineiro. (...)*” (MARCUSCHI, 2005, p.62).

Cavalcante (2005, p.142) sustenta a idéia de que referência e anáfora não são intercambiáveis. Num certo momento de suas análises (de textos literários), a autora procura mostrar como a fusão dos dêiticos com as introduções referenciais e com as anáforas pode surtir efeitos surpreendentes. Apresenta o poema de Drummond, “Confidências do itabirano”, para mostrar o poder do demonstrativo nas expressões “esse alheamento”, “este orgulho, esta cabeça baixa”, de aproximar do centro dêitico do enunciador o que parecia estar externo à cidade mineira, mas que “vai se perspectivando para dentro das almas dos itabiranos e para a intimidade do poeta”. Cavalcante chamou a atenção para o jogo de concretude e abstração em “prendas diversas que te ofereço”, o que se emoldura como se o leitor recebesse lembranças da terra natal do enunciador, contexto viabilizado, observa Cavalcante (2005, p.142), pelo emprego do dêitico espacial “este”, na estrofe transcrita a seguir:

De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço:
Este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;
Esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil;
Este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;
Este orgulho, **esta** cabeça baixa...

A presença do determinante, portanto, tem tido grande importância no conjunto dos enfoques sobre a referência e suas ocorrências vêm necessitando de um exame apurado.

Os casos considerados exemplificam processos de produção de sentido e, no universo das estratégias apontadas, surgem determinantes (definido, indefinido ou demonstrativo) e modificadores, cujos papéis são muito importantes na constituição dos objetos do discurso. Mesmo incluídos num conjunto de questões relativas à anáfora e à dêixis, têm seu valor e têm certa responsabilidade nos efeitos de sentido produzidos, no nível textual-discursivo. No próximo capítulo, serão discutidos os efeitos de sentido de determinantes e modificadores, no universo das escolhas feitas pelas crianças (sujeitos da pesquisa) para dar conta das propostas de escrita apresentadas pela escola. As análises

estarão fundamentadas na noção de referência e de produção de sentido, apesar de, em alguns casos, ser feita menção a aspectos sintáticos, entre outros possíveis, tendo em vista que, nesta tese, o que se quer destacar não é o tema da referência em si, especificamente, mas como este aparece num contexto específico de reescrita, no qual são reveladas as preferências da criança por elementos referenciais.

Capítulo 3

Construindo o sentido nos textos: análise dos dados

A relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos do 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. (GERALDI, 1993, p.5)

Introdução

Como já anunciado anteriormente, as “reescritas”, em sua quase totalidade, na escola das crianças, são motivadas por uma situação-problema que, considerando a função real (e também ideal) da reescrita, eu poderia chamar de artificial, pois se trata de uma situação dada ou criada pela professora, a partir da qual a criança tem que resolver problemas de gramática apresentados, propositalmente, para reescrita, como o uso de maiúsculas, de segmentação de palavras, de pontuação, entre outros. Por outro lado, considerando a instituição escola, em seus reais (agora, no sentido da escola) propósitos, as “reescritas” não são artificiais, são o objeto de estudo escolhido para esta situação de ensino que, de certa forma, funciona. Funciona para manter uma tradição no trabalho com texto na escola.

As “reescritas”, produzidas ao longo das quatro primeiras séries do ensino fundamental, ocorrem em quatro contextos gerais⁴⁹: a) de reescrita de texto de autores já consagrados; b) de reescrita de textos de divulgação (artigos de jornal, revistas); c) de reescrita de textos das próprias crianças e d) de reescrita de textos de colegas. Na primeira, segunda e quarta situações, a professora apresenta textos ou trechos de textos de autores da literatura infanto-juvenil, artigos de revistas como Superinteressante e Ciência Hoje da Criança, ou texto de colegas de outros grupos, alegando que os textos têm problemas por

⁴⁹ Para análise de cada criança, considerarei contextos mais específicos.

razões do tipo “ao digitar o texto o computador trocou uma letra e causou problemas” e pede para que os alunos os identifiquem e reescrevam o texto, corrigindo-os.

O que as crianças modificam em suas reescritas, em cada uma dessas situações? Uma se diferencia da outra em algum aspecto? Enfim, como se comportam, que posições tomam num mesmo contexto de sala de aula? **I e H realizam operações que nem sempre são as que representam as situações-problema criadas pela professora, ao contrário da criança E, cujos dados não foram considerados na análise, tendo em vista que a criança cumpre à risca a tarefa escolar, não fazendo nenhuma intervenção de natureza que pudesse ser interpretada como singular e, sequer, como manifestação de subjetividade. O que isso quer dizer, do ponto de vista do modo como as crianças lidam com a linguagem?**

No contexto de reescrita de texto de autores já consagrados, de textos de divulgação e de textos de colegas, as crianças I e H fazem, além das previstas na atividade, alterações significativas no nível dos determinantes, da acentuação, da pontuação, da coesão e do tempo verbal. Já no contexto de reescrita de texto feito por elas, as alterações ocorrem no nível sintático e textual, a exemplo de organização de período e de parágrafo, acréscimo de expressões, de detalhes da narrativa, inserção de personagem, substituição e acréscimo de falas.

I e H, em contexto de sala de aula e de produções de “reescrita”, intervêm na linguagem, mesmo em situações em que a escola cobra normas gramaticais e de ensino. Inclusive, I “corrige” o que, para a escola, já está “certo”. Isso me leva a acreditar que o trabalho que a criança faz na “reescrita” nem sempre é fruto de cumprimento da tarefa apresentada pelo professor, sendo resultado também das representações que faz da norma escolar, de certo estranhamento/julgamento da escrita e de muitos de seus aspectos, fruto da ação dialógica com a linguagem. Para Bakhtin (2004, p.95):

A significação normativa da forma lingüística só se deixa perceber nos momentos de conflito, momentos raríssimos e não característicos do uso da língua (para o homem contemporâneo, eles estão quase exclusivamente associados à expressão escrita).

Eu poderia, então, perguntar: de que maneira os dados de reescrita, num contexto como este, em que a professora apresenta casos de erro gramatical, como pretexto para revisão, possibilitam afirmar que a criança está refletindo sobre a linguagem, operando sobre/com ela? Como possibilitam dizer que este fazer é sinal de que a criança está produzindo sentido, construindo objetos do discurso (estabelecendo processos de produção de sentido)?

São questões que serão consideradas na primeira parte deste capítulo e terão como elemento mediador para discussão as próprias considerações feitas por I e H acerca do processo que vivenciaram nos seus cinco anos escolares. O diálogo com as crianças, mesmo após o tempo das produções (um ano depois), contribui para caracterizar as representações que as crianças fazem da escrita, da norma escolar e do outro/pesquisadora, que interage com elas e com seus textos e que, de certa forma, também influencia nas representações que as crianças fazem sobre a linguagem.

3.1 O trabalho de I com determinantes e modificadores

Tomo, como objeto de discussão, o trabalho de I com determinantes e modificadores, elementos considerados, nesta abordagem, como sinalizadores das relações de sentido que se constroem no trabalho de produção de texto. As situações em que a criança acrescenta ou elimina termos que compõem grupos nominais, apontam para uma preocupação com o sentido produzido nos textos, aos quais está submetida, com o dever de corrigi-los. Os determinantes e modificadores são vistos, aqui, como elementos pertencentes a expressões referenciais definidas, uma das principais estratégias de progressão textual (KOCH, 2002).

I vê-se em situações de “reescrita”, promovidas pela escola, com frequência constante. Tais atividades estão sempre chamando a atenção para aspectos da gramática, no que tangem à norma culta, como uso de maiúsculas, grafia correta, pontuação, paragrafação. I ocupa-se do sentido e de seu efeito, promovido pelo uso de artigos, pronomes e expressões adjetivas. O que mais chama a atenção é o trabalho que desenvolve com os determinantes e modificadores, com frequência bastante significativa. Ao tempo

em que a professora promove situações para que a criança trabalhe determinados aspectos, o olhar de I fixa-se em outros elementos, acusando seu trabalho com a linguagem, sua visão de norma escolar, seu percurso/constituição de escritura /de escritora.

I investe, entre outras questões, no (não) uso de modificadores nominais: ora sente necessidade de acrescentá-los, ora de eliminá-los. O trabalho com determinantes e modificadores destaca-se no conjunto da produção de I, por ser o aspecto mais freqüente em todos os contextos: de reescrita de textos de autores consagrados, textos de revistas e textos de colegas. Comento, a seguir, as atividades de “reescrita” nas quais I faz uso de determinantes e modificadores, no sentido de preencher ou não a posição referente a estas categorias. As situações de trabalho com os grupos nominais estarão sempre destacadas pelo negrito. Os textos serão apresentados em duas versões: a da escola e a da criança. A análise será de cunho qualitativo e terá, na maioria das vezes, como fundamento teórico, questões da Lingüística de Texto.

3.1.1 Reescrevendo textos de colegas: a gênese do direito (ou do dever?) de revisar textos.

As duas produções analisadas, a seguir, ambas da 2ª série, apresentam contexto em que I reescreve texto de colega, numa situação em que é colocada no papel de revisora. A princípio, a escola está possibilitando que as crianças dialoguem entre si, troquem idéias, comentem suas posturas, seus valores. Ter espaço para leitura de textos dos colegas, na escola, sabendo-se que o mais freqüente é que somente o professor leia os textos das crianças, é uma iniciativa louvável. Pressupõe-se uma concepção de escrita e de leitura como atividades sociais que têm sua funcionalidade no grupo no qual circulam. Sendo assim, é possível defender que atividades de reescrita de textos de outros (colegas) possibilitam a gênese do direito de revisar textos na escola, o que, antes, só podia ser feito por aquele que tivesse a devida competência (professor). A partir daí, é possível crer em alunos que também têm a devida competência e se encontram em processo de construção de uma escrita promissora.

O que será que ocorre, então, nas produções de I? O que significa dar espaço para que a criança revise textos de colegas? Trata-se, realmente, de um direito, ou a escola apresenta uma tarefa como tantas outras que visam manter uma tradição, investindo na norma gramatical e instituindo um dever de revisar textos?

Reescrevendo a estória de Chapeuzinho Vermelho

Esta produção já foi comentada, em parte, no início desta tese, quando considerei determinadas operações feitas por I como dados singulares, no sentido de ter sido aqueles que me possibilitaram definir minha hipótese de trabalho. Neste momento, os dados passam a integrar o conjunto de elementos que serão analisados à luz de questões lingüístico-discursivas, com o objetivo de esclarecer os usos feitos pela criança ao longo de seu percurso com a escrita no ensino fundamental.

Relembro que, como atividade de classe⁵⁰, a professora apresenta um trecho escrito por uma criança do mesmo grupo de I (contexto d – texto de colegas) e pede que a criança observe-o e leia-o. Em seguida, a professora pergunta: “*O que você percebeu na escrita dessa criança?*”. I teria observado a escrita do colega, tomando como motivação o enunciado inicial, com propósitos pedagógicos subentendidos, mas vago como proposta de leitura para a criança. Apesar de não ter claro o propósito da atividade, I responde: “*Ela juntou as palavras*”. I parece já estar ciente dos objetivos da tarefa e já conhecer as estratégias apresentadas cotidianamente. A partir da terceira questão, o propósito fica claro: “*O que você diria a ela para que esse probleminha não mais ocorresse.*” Ao que I responde: “*Prestar atenção nas palavras para não juntar.*” Por fim, vem a tarefa final: “*Reescreva o trecho corretamente*”. Reapresento o trecho dado pela escola com sua respectiva “reescrita”, feita pela criança.

⁵⁰ Relembro que todas as tarefas apresentadas são atividades escritas, em folha-tarefa de classe ou de casa.

Texto da escola:

Era uma vez uma
menina que
sechamava
Chapeuzinho
Vermelho. Um dia
amamãe chamou
ela e disse:
- Leve esse vinho e
essepedaço de bolo
para a vovó que
está doente. Mas,
não vá pelo
caminho d floresta.
- Estacertomamãe.

Reescrita 1 – 27/03/2002

Texto de I:

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

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

- Está certo mamãe!

Nesse contexto, a criança é chamada a exercer um papel: o de revisora do texto da outra criança. I responde de “um lugar” (de professora? De aluna que escreve e reflete sobre a escrita?) que a autoriza a fazer determinadas intervenções.

De acordo com o contexto da produção, I poderia preocupar-se somente com as palavras que o colega havia juntado, no entanto, ela elimina o pronome objeto em “chamou ela”, o que possivelmente tenha ocorrido por estranhar o pronome pessoal ela na posição de objeto, além de se tratar de contexto que favorece o objeto nulo, pois tem-se Chapeuzinho Vermelho como tópico discursivo que possibilita a interpretação da categoria vazia (objeto nulo) em ‘chamou \emptyset ’. O referido tópico discursivo é interpretado no contexto, tendo em vista a presença do artigo a antes de *mamãe*, definindo a proximidade com Chapeuzinho Vermelho, por conseqüência, definindo o objeto. Uma explicação pode estar pautada na natureza dêitica do definido, como lembra Negri (1986) (ver capítulo 2): dizer ‘a mamãe’, neste contexto, significa dizer ‘a mamãe de Chapeuzinho’, o artigo apontando o referente, que passa a ser identificado pelo contexto.⁵¹ O definido, usado para apresentar informação

⁵¹ Para Strawson (apud Negri, 1986, p.72), a função do artigo é a de ‘mostrar, e não enunciar que está-se referindo, ou tem-se a intenção de referir a um indivíduo particular da espécie, e que tal indivíduo será identificado a partir do contexto, do tempo, lugar e de outras características da situação de elocução’.

já conhecida, surge associado à categoria vazia “de Chapeuzinho Vermelho”, recategorizando “a mamãe”, como uma anáfora indireta, ancorada no referente “Chapeuzinho Vermelho”.

Outro caso que é interessante observar, por apontar para uma possível reflexão que a criança faz sobre os usos de sua língua, é o fato de que I acata “a mamãe” e não acata “a vovó”, que substitui por “sua vovó”, **substituindo o determinante “a” por “sua”**. Reforço que, exatamente neste ponto, a criança se fixa num determinado elemento e altera seu uso, mostrando que fez uma opção. Se estivesse seguindo o parâmetro da escrita dos contos clássicos infantis, talvez não tivesse alterado, pois, a princípio, nada impede o uso do definido no referido contexto. Defendo que, neste momento, o contexto de uso favoreceu tal decisão de I, pois estava no papel de revisora de texto que, apesar de ser literário, foi apresentado como sendo de um colega, numa versão (‘com probleminha’) que favoreceu intervenções (‘reescrever o texto corretamente’).

I substitui também o *ç* na grafia de “pedaço” por *ss*, além de substituir o ponto após “doente”, optando pela seqüência coordenada com o mas. Destaco a situação de substituição do artigo pelo possessivo e ressalto que, sendo necessário, irei remeter às noções já consagradas sobre artigo do tipo: definido x indefinido, específico x não-específico, novo x já conhecido, pois tais noções têm seu valor na compreensão dos usos dessa categoria. Caracterizarei o uso feito por I, no contexto de sua produção, interpretando o definido como um elemento da língua que tem efeito no dizer, como elemento também responsável por processos de produção de sentido.

I substitui o determinante *a* pelo possessivo *sua*, o que faz sentido no português em: “Leve...esse pedaço de bolo para (a) sua vovó...” Nesse contexto, eu poderia recorrer à idéia do “já conhecido”, pois se trata de Chapeuzinho Vermelho e de sua vó, não uma vó qualquer. O uso do definido a parece não ser tão adequado como o possessivo sua, num contexto de fala de personagem: levar bolo para a vovó funcionaria em fala de narrador. I buscou o sentido justo: a questão não era a de apontar para uma personagem, definindo-a, mas de estabelecer seu parentesco com outra personagem, caracterizando melhor o contexto da estória e, acima de tudo, o contexto de fala dos personagens. Do ponto de vista da sintaxe do português, I parece ter familiaridade com a posição, ora para preenchê-la, ora

para substituí-la ou deixá-la vazia. Mas por que I não manteve o artigo, apenas acrescentando o possessivo, aceitando a estrutura “para a sua vovó”? Cerqueira (1999) destaca, com relação à posição pré-nominal, a diferença no esquema de concordância que se estabelece entre o possessivo e o nome. As formas do tipo “(o) meu livro” concordam em gênero e número com o substantivo a que eles precedem; as formas do tipo “(o) livro de vocês”, por seu lado, assinalam o gênero e o número do possuidor. Com relação ao definido, no primeiro caso, sua presença não é obrigatória, o que não é possível no segundo caso, pois sua omissão produz uma seqüência inaceitável. O primeiro caso é o que ocorre no exemplo de I: o possessivo dá conta dos elementos de concordância, bem como de estabelecer a referência exata, no contexto de fala de personagem.

Ao analisar os dados de I, reforço a idéia de que há uma concorrência (não co-ocorrência) do artigo e do possessivo numa situação específica e que I opta pelo uso do possessivo (sua vovó), em posição pré-nominal. Do ponto de vista sintático, a reescrita de I ressaltou, ainda, a concordância entre o possessivo e o nome que é especificado. I poderia ter escolhido a construção “para a vovó dela”, mas preferiu a categoria que requer traço de caso genitivo: sua vovó. Do ponto de vista textual-discursivo, I faz uma escolha e o uso do determinante reflete tal opção. É como se I, optando pelo possessivo, possibilitasse que, através do texto, uma realidade discursiva se constituísse. Com o definido, a fala da mãe de Chapeuzinho parece confundir-se com a do narrador. Não é o que ocorre com “a mamãe”, expressão na qual I mantém o definido, não fazendo a substituição pelo possessivo, pois se trata de fala do narrador, de fato.

Qual seria a posição de I diante de tais alterações feitas por ela? No papel de comentadora desse seu trabalho, como justificaria seus usos? Durante entrevista, I pôde rever suas reescritas e apresentar depoimentos que explicassem tais usos. Com relação à produção sobre Chapeuzinho Vermelho, a criança releu o que foi pedido na tarefa e começou a comparar as versões. Comentou a eliminação do pronome pessoal ‘ela’ em ‘chamou (ela) e disse’: “...*aqui eu apaguei, dá pra ver aí, ou eu tinha botado antes ‘a chamou’, que é o que eu mais gosto de usar, ou foi falta de atenção, mas eu acho que eu tinha botado ‘a chamou’ porque eu precisei apagar*”. Realmente, havia vestígio de rasura, mas não dava para identificar o uso que I tinha feito antes. De qualquer modo, I buscou

uma explicação para a eliminação do pronome. Essa explicação, como será possível perceber em outras situações comentadas adiante, leva em conta a preferência por um uso de prestígio ('a chamou'), não importando se a situação no texto pede ou não o uso da próclise, o que reforça que a reescrita de I mostra a representação que ela faz da norma escolar, situação reforçada, ainda, pela entrevista que também exige certo uso da linguagem padrão. Quando a criança não dispõe de explicação melhor, ela justifica com o argumento de que foi falta de atenção, argumento que vem constantemente aparecendo e que denota uma voz do discurso de sala de aula, proferido pelo professor, com o qual I dialoga em seu dia-a-dia.

I espanta-se ao perceber que escrevera 'pedasso' e não 'pedaço' e justifica: "*Que vergonha! Não, mas é correção oral, esses textos*". Ou seja, ela quer dizer que seu texto não passou pelas mãos da professora e que, em correção oral, muitas questões passam despercebidas. Prossegue a leitura e dá-se conta da substituição de 'para a vovó' por 'para sua vovó'. Inicialmente, ela avalia como erro. Eu intervenho perguntando se ela acha que foi um erro ou se mudou por alguma razão. Ela justifica: "*“Para sua vovó...” Não é que tá errado! É mais assim, falta de atenção ou eu leio estória, gravei ela e fui escrevendo*". Mais uma vez, I fica entre o discurso da falta de atenção e a justificativa, mais próxima de sua realidade, que é seu envolvimento com leituras que interferem nos usos feitos por ela nas reescritas. I considera erro o que não está de acordo com o que foi solicitado. Suas intervenções, na escrita, ocorrem de forma paralela para cumprir a tarefa e para satisfazer aos seus propósitos como escritora.

Reescrevendo a estória da Centopéia

Outra situação, ainda na 1ª série, na qual I se coloca/é colocada no papel de revisora, é a da "reescrita" de Centopéia. Trata-se de situação de preenchimento da posição determinante. A professora de I apresenta a seguinte tarefa escrita: "A professora Iris do Grupo 6 ditou para as crianças a poesia abaixo. Veja como uma delas escreveu". Na segunda questão, é perguntado o que a criança observou de 'estranho' na escrita. I responde: "Esta (sic) junto". Em seguida, a próxima questão: "Escreva como deveria ficar a

escrita do texto”. Mais uma vez, a criança fica entre o papel de aluna **que escreve** e que tem **o direito** de intervir no que escreve e o papel de aluna que **deve escrever** e que tem **a tarefa** de intervir. Estas duas situações de reescrita, no primeiro ano fundamental levou-me a buscar outras situações de produção que possibilitassem uma interpretação do fazer da criança. I faz alterações não previstas pela professora, pois seu trabalho focaliza também outros aspectos do texto da outra criança que chamaram sua atenção, o que leva a crer que a criança vive um conflito entre escolhas suas e da escola, entre um “se dar bem” como escritora e um “se dar bem” como aluna. Eis as versões de Centopéia:

Texto da escola:

CENTOPÉIA

Minhaamiga centopéia
Abriu escolade dança.
Tem curso de samba,
De valsa ede tango,
Bolero e mambo,
Bela
Naponta do pé.
Amiga centopéia
É uma tetéia,
Não precisa de ajudante:
Dançatudo num instante.
Cinqüenta passinhos pra lá,
Cinqüenta passinho pracá,

Reescrita 2 – 23/07/2002

Texto de I:

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

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

Além de resolver os problemas de segmentação, ela se detém em aspectos ortográficos, inclusive corrigindo “do seu jeito” o que já estava conforme a norma padrão, substituindo o u final de abriu por o; o s de curso por ç, o l de valsa por u e o m de mambo por n; elimina o segmento nasal da primeira sílaba de istante; elimina um “s”, interpretando a letra como representante do som equivalente /s/, e o “h” de passinhos. I ainda **acrescenta o determinante uma ao nome (escola)**, mas não acrescenta a curso: por

que não opta pela estrutura “Tem um curso de samba”? Tanto escola quanto curso têm à sua direita um modificador, o que não foi razão para não acrescentar o determinante a curso: I avalia a necessidade de uso do determinante, a partir do grau de especificidade dos nomes em seus respectivos contextos. Por outro lado, a criança avalia as presenças e ausências dos elementos e faz opções que sinalizam para um certo efeito de dizer. A presença do indefinido em ‘Abriu uma escola de dança’ introduz o nome como informação nova. No caso de ‘Tem curso de...’, o artigo é dispensado, pois faz parte da informação já dada, ou melhor, já pressuposta, tendo em vista que escola oferece cursos e que se trata de uma generalização, enumerando os cursos oferecidos. Conforme Negri (1986), tal generalização é possibilitada pela ausência de especificação verbal (o que seria diferente em ‘Teve um curso de samba’ ou ‘Teve o curso de samba’, com especificação verbal). Retomo a autora (1986, p.123), quando lembra a posição de Cullioli, Fuchs e Pêcheux (1970) de que o artigo indefinido extrai um elemento qualquer de um conjunto que apresenta determinada propriedade e que o definido aponta esse indivíduo já isolado. A ‘escola’ está em primeiro plano, como referência primeira no discurso. Posso confrontar tais exemplos com outro: Amiga centopéia é uma tetéia. Por que I, como no caso de escola, não acrescentou determinante a amiga? A expressão nominal “amiga centopéia” retoma a amiga já referida anteriormente (“minha amiga”), não necessitando de maior especificação.

Durante a entrevista, I apresenta a seguinte justificativa: “*“uma escola de dança’ e ‘escola de dança’. É o que já expliquei, é antes do nome, de qualquer nome, por que qual a diferença que faz? Não fica até melhor pra quem vai ler? Se eu lesse pra uma criança pequena... eu acho melhor, porque desenvolve melhor, entendeu?”*. I apresenta uma explicação sintática, reforçando que usa o determinante porque vem antes de um nome, repetindo uma regra trabalhada na escola. Por outro lado, apresenta uma visão pragmática, alegando que a presença do artigo facilita a compreensão.

Situações como a da reescrita de “Centopéia” e outras constituem-se em evidências referentes não somente à identificação de uma categoria funcional, mas referentes ao seu uso em determinadas posições e ao sentido produzido, em decorrência das escolhas feitas pela criança.

O contexto das produções de I vem exigindo, previamente, seu olhar avaliativo sobre a linguagem, mesmo que sob o ponto de vista do erro gramatical. Os dados, ainda que não autorizem generalizações, apontam evidências tanto de um modo como a criança lida com a categoria Determinante (D) quanto de como interpreta seu papel no discurso. Há contextos, propiciados pela professora, nos quais aparecem ou não determinantes que são avaliados pela criança, mesmo não tendo tal tarefa como objetivo explícito da revisão textual. Existe uma intervenção da criança na escrita, no sentido de, num momento, preencher os espaços vazios que são próprios desta categoria e, em outro momento, deixar vazia a posição referente a outros modificadores do Nome.

A discussão está voltada para a importância do trabalho que a criança faz, ao longo do ensino fundamental, com os determinantes e modificadores, e para o valor que tem este trabalho para a caracterização das inter-relações criança/escrita na escola, o que considero relevante para caracterizar a construção de objetos de discurso, no âmbito dos processos de produção de sentido. A hipótese é a de que I opera com as referidas categorias, as quais são interpretadas, neste estudo, como representantes de suas crenças, valores, imagens que tem do mundo.

3.1.2 Reescrevendo textos da literatura infantil: o início (ou a permanência?) de um diálogo.

Analisando, neste segundo momento, seis produções, sendo quatro da 2ª série (2003) e duas da 3ª série (2004), as quais representam a reescrita de textos da literatura infantil, em contexto no qual é apresentado um problema a ser resolvido por I. Seria mais interessante pressupor que a leitura de textos literários pudesse possibilitar um diálogo proveitoso por dar continuidade ao diálogo iniciado nas primeiras leituras e escritas da criança na escola. A partir da relação com autores já consagrados, a criança estaria frente a outras posturas e valores, conheceria outros usos de linguagem, a partir do que vivenciaria o estranhamento necessário a suas descobertas como escritora, pelo menos na escola, de modo a colocar em dúvida suas idéias e seus usos lingüísticos, bem como levantar suas hipóteses sobre a linguagem e sobre o sentido do que anunciou como sendo sua posição.

Por outro lado, considerando a tradição escolar, é possível também pressupor, que o diálogo com escritores já conhecidos tenha a intenção de manter um diálogo com esta tradição, fazendo permanecerem valores como o da escrita ideal, correta, cujo padrão deverá ser ensinado pelo professor e seguido por seus alunos. O foco da “reescrita” passa a ser um aspecto considerado importante pela escola e que deverá ser “trabalhado” pela criança, em busca de uma competência idealizada. Os aspectos enfatizados dizem respeito a questões gramaticais, a exemplo de pontuação, paragrafação e uso de maiúsculas.

Reescrevendo a estória de O cara de cara feia

Para a reescrita de “O cara de cara feia”, é pedido, na tarefa, que a aluna leia o texto e observe o que está faltando. Desta vez, não é perguntado, como nas situações anteriores, o que I percebeu de diferente, antes da reescrita. Depois de apresentado o texto “O cara de cara feia” (sem referência), tem-se, em seguida, a segunda questão: “Você gostou dessa história? Acontece que ela foi digitada sem os parágrafos. Para que ela fique mais organizada, que tal reescrevê-la separando os parágrafos adequadamente?”. I divide o texto em dois parágrafos: um que descreve o personagem, justificando sua feiúra, e outro que conta a experiência de Agenor após uma cirurgia plástica.

Texto da escola:

O CARA DE CARA FEIA

Agenor era um cara tão feio, mas tão feio, que até a irmã dele gritava de susto quando olhava para ele. Também, o Agenor tinha um nariz muitíssimo comprido, boca muito grande, cabelo todo arrepiado, como se tivesse levado um choque, olhos tão arregalados que pareciam saltar das órbitas e dentes pontudos, como os de um vampiro. Um dia, Agenor resolveu fazer uma operação plástica. Mas o resultado não saiu como o médico prometera. Foi um desastre! Agenor ficou com a boca pequenina, o nariz quase sumiu, o cabelo ficou escorrido, os olhos pareciam dar a impressão de que Agenor dormia. E seus dentes ficaram achatados. Mas o engraçado é que ele gostou da mudança. Achou legal. Ficou se achando tão bonito, que as outras pessoas também começaram a achar. E hoje ele é chamado de Agenor, o charmoso!

Reescrita 1 de 29/10/2004

Texto de I:

O CARA DE CARA FEIA

Agenor era um cara tão feio, mas tão feio,, que até a irmã Ø gritava de susto quando o via. Também, o Agenor tinha um nariz muitíssimo comprido, boca muito grande, cabelo todo arrepiado, como Ø tivesse levado um choque, olhos tão arregalados que pareciam saltar das órbitas e dentes Ø Ø de vampiro.

*Um dia, Agenor resolveu fazer uma operação plástica. Mas o resultado não saiu como o médico prometera. Foi um desastre! Agenor ficou com a boca pequenininha, o nariz quase sumiu,, o cabelo ficou escorrido, os olhos pareciam dar a impressão Ø que Agenor dormia. E seus dentes ficaram achatados. Mas o engraçado **que** ele gostou da mudança. Achou legal. Ficou se achando tão bonito, que as outras pessoas Ø começaram a achar. E hoje ele é chamado de Agenor, o charmoso!*

Após a reescrita, é apresentada uma terceira questão, perguntando em quantos parágrafos o texto foi dividido. Ao que I responde: *Eu dividi em 2 parágrafos*. Mas, como sempre, além da organização em parágrafos, I alterou outros elementos: em “tão feio, que até a irmã dele”, **eliminou o possessivo à direita do nome irmã**. Sobre esta intervenção, lembro comentário da produção anterior sobre Chapeuzinho Vermelho, com base em Cerqueira (1999) que destaca a diferença no esquema de concordância que se estabelece entre o possessivo e o nome. Lembro a situação das formas do tipo “(o) livro de vocês”, que assinala o gênero e o número do possuidor, contexto no qual a omissão do definido produz uma seqüência inaceitável. O que ocorre no exemplo de I é a opção por manter o definido e eliminar o possessivo, o que enfatiza o caráter dêitico do artigo já que sua presença aponta o referente no contexto discursivo: ‘**Agenor** era um cara tão feio, mas tão feio, que até **a** irmã (dele) gritava de susto quando olhava para ele’, o artigo expressando a idéia de ‘irmã de Agenor’.

Outra intervenção de I foi a substituição de “olhava para ele” por o via em ‘a irmã (dele) gritava de susto quando olhava para ele’; na seqüência “Agenor tinha um nariz muitíssimo comprido”, substituiu o seguimento oral “mui” pelo nasal muin em ‘muitíssimo’; eliminou o se condicional em “como se tivesse levado um choque”; em “e dentes pontudos, como os de um vampiro”, **eliminou o modificador pontudos à direita de dentes**, e toda seqüência comparativa como os de um; eliminou a preposição de em “pareciam dar a impressão de que Agenor”, interpretando a regência do nome como direta; substituiu a expressão “é que” por “que” em “Mas o engraçado é que ele gostou da mudança” e, por fim, eliminou o advérbio também em “Ficou se achando tão bonito, que as outras pessoas também começaram a achar”.

Durante a entrevista, li para I o trecho ‘dentes pontudos como os de um vampiro’, lembrando-lhe que eliminou ‘pontudos’. I comenta que, às vezes, tira algum elemento sem perceber, mas acha que assim “dá mais continuidade”. Não dando mais nenhuma explicação, ela comenta que, para reescrever este texto, colocou barrinhas para marcar a divisão dos parágrafos, ressaltando: “*Só foi eu e mais duas pessoas que acertaram os dois parágrafos. A gente tá acostumada a fazer parágrafo pequenininho, não parágrafo assim...grande...as pessoas botaram 4,5 parágrafos e eu só botei 2. Todo mundo teve que*

apagar e reescrever”. Lembro que, segundo I (ver cap. 1), a professora pedia que lessem suas reescritas na sala para compararem os aspectos trabalhados, geralmente, aqueles solicitados para reescrita, sendo corrigido o que fosse necessário ao cumprimento da tarefa.

“Um dia, Agenor resolveu fazer uma operação plástica. Mas o resultado não saiu como o médico prometera. Foi um desastre! Agenor ficou com a boca pequenininha...”. Ao ler este trecho, perguntei a I por que substituiu ‘pequenina’ por ‘pequeninha’. Ela respondeu que devia ser por falta de atenção. Percebi que a criança está sempre dando respostas que representam, geralmente, a voz do professor em sala de aula. É comum que professores se refiram a alguma intervenção do aluno nos textos como falta de atenção, sem, muitas vezes, dar conta de que se trata de uma operação que poderá fazer sentido. Insisto, então, perguntando se ela acha que realmente foi falta de atenção, se este uso não foi responsável por algum efeito de sentido. I reforça que a falta de atenção, mas também associa o uso ao fato de ser o que ela fala em seu cotidiano: *“...eu não falo ‘pequenina’, eu falo ‘pequeninha’. Por exemplo, não tem gente que diz ‘olimpiuda’, como meu primo fala?!, Tende a escrever ‘olimpiuda’, sendo que ele sabe que não é a forma de escrever...”*

Mais duas eliminações de determinante e modificador à direita dos nomes, especificações que, para I, parecem desnecessárias e/ou redundantes. Como disse anteriormente, I costuma eliminar mais os elementos à direita do nome e manter os que estão à esquerda. Ela mantém, com mais frequência, os determinantes, eliminando mais os modificadores. I trabalha para produzir sentidos, para deixar o texto menos redundante, ao tempo que tenta dar conta das prescrições feitas pela professora.

O que significa para I, então, “crescer” o bloco nominal para tais direções? A hipótese é a de que I, atenta às categorias determinante e modificador, esteja em processo de construção de objetos do discurso, a partir de operação com expressões nominais e suas propriedades referenciais. Quais as escolhas de I para o preenchimento desses espaços? Que posições/categorias são mais propícias ao preenchimento ou à eliminação? Que sentidos são produzidos e com que efeitos? Que noções significam melhor para I antes e depois dos nomes? Estas são as questões que vêm movendo a análise das produções de I,

principalmente, a partir do segundo momento, associadas à discussão sobre processos de produção de sentido (item 3.1.4).

Reescrevendo a fábula A cigarra e a formiga

Na reescrita de **“A cigarra e a formiga”**, tem-se caso de concorrência do artigo e demonstrativo na mesma posição. Trata-se de reescrita para escrever as falas do narrador e melhorar o final da fábula, o que foi colocado como proposta em tarefa por escrito, na qual a professora lembra que assistiram a uma encenação da fábula “A Cigarra e a Formiga”, feita por duas professoras da escola. É pedido que a criança se recorde deste momento e da leitura realizada em roda e faça a reescrita desta fábula. Há uma ressalva de que depois irão revisá-la para exposição em mural da escola, finalidade que, na verdade, é uma forma de levar a criança a corrigir textos e fixar os usos ensinados na escola. São apresentados dois lembretes: organizar os parágrafos e usar letras maiúsculas. Depois da primeira versão, escrita por I, a professora escreve, no alto direito da folha, o seu recado: “Lembre-se de escrever as falas do narrador. Melhore o final da fábula”.

Esta é uma reescrita de texto produzido pela própria I (contexto 3). Vejo que nela I não faz o que vinha sendo costumeiro: acrescentar ou, como mostrarei em outros momentos, eliminar elementos modificadores. Ela procede a uma adequação do uso que já havia feito do determinante, substituindo-o. Acredito que as situações de substituição de elementos sejam bastante significativas para sinalizar a intervenção da criança, pois passam a idéia de que ela está optando por usos que fazem sentido. A seguir, mostro o que faz I diante da intervenção feita pela professora em seu texto, como motivação para sua reescrita, bem como apresento o depoimento da criança, durante entrevista, acerca de seu trabalho com o texto.

Verão. A formiga trabalha construindo sua casa e juntando comida, enquanto a cigarra cantava.

No inverno, a cigarra passando fome e frio, bateu na porta da cigarra.

- Formiga! Formiga!! – disse a cigarra.

- Que foi ?

- Por favor deixe eu morar com você durante esse inverno?

- O que fez durante o verão?

- Cantei.

- vou deixar você ficar aqui.

- Eba!

- mas prometa que vai trabalhar no próximo inverno.

- OK!!

Moral: primeiro o trabalho depois a diversão.

FIM

Reescrita 2 - 30/09/2003, 1ª versão feita em
24/09/2003

A cigarra e a formiga

Verão. A formiga trabalhou construído sua casa e juntando comida, enquanto a cigarra cantava.

*No inverno, a cigarra passando fome e frio, bateu na porta da **formiga**.*

- Formiga! Formiga! – disse a cigarra.

- Que foi ? – Respondeu a formiga.

- Por favor, deixe eu morar com você durante o inverno?

- O que fez durante o verão?

- Cantei.

- Vou deixar você ficar Ø.

- Eba!

- Mas, você vai prometer que vai trabalhar no próximo verão.

- OK!

E viveram felizes para sempre!

Moral: primeiro o trabalho, depois a diversão.

I acrescenta o título; faz adequação do referente da primeira versão (*No inverno, a cigarra passando fome e frio, bateu na porta da cigarra*) para a segunda (*No inverno, a cigarra passando fome e frio, bateu na porta da formiga*), pois percebe o engano e substitui o termo cigarra por formiga; **substitui o determinante** de inverno (esse por o), em “deixe eu morar

com você durante o inverno”, o que se trata de uma evidência de **mesmo estatuto categorial e de que artigo e demonstrativo ocupam mesma posição sintática** (GUIMARÃES, 1997, p.550), bem como evidencia uma relação referencial diferente. Retomo, mais uma vez, Negri (1986, p.72) que, com base em Bühler, lembra que tanto o pronome anafórico, como o demonstrativo procedem de mesma raiz, havendo transições contínuas entre eles na linguagem usual, daí o definido ora ser visto sob o ponto de vista da dêixis, ora em seu caráter anafórico. Elimina o adjunto adverbial aqui (a professora sinalizou problema ortográfico em *agui*. I optou por excluir a palavra/o problema) e substitui o modo verbal, do imperativo para o futuro, e o termo inverno por verão, para adequação do referente.

Aphotéloz e Chanet (1995/2003) destacam, como um dos efeitos produzidos pelo demonstrativo, retomar informação já anunciada. No caso da fábula, o termo ‘inverno’ já havia sido anunciado, situação que pediria o demonstrativo. No entanto, I opta pelo uso do definido (com mesmo valor), variação também possível na estrutura apresentada: Det + N, sem a presença de uma extensão modificada, o que confirma o valor dêitico deste elemento, defendido por Negri (1986) e por Neves (2000).

Lembro que, durante a entrevista, I ficou curiosa para ver suas produções. Apresentei-lhe “A cigarra e a formiga”, lembrando que não se tratava de reescrita de texto de outro autor, mas sim de seu próprio texto. A professora havia pedido que reescrevesse o texto, lembrando-se de apresentar as falas do narrador. I lembra: “*Foi! Que aqui* (apontando para a 1ª versão) *eu fiz ela toda com fala. Faltou as falas do narrador*”. I prossegue, apontando as alterações feitas: *Reparei... aqui... ‘Viveram felizes para sempre’, o final, a moral... a moral tinha botado...mudou pouca coisa. E aqui* (referindo-se a OK), *a gíria que eu usei... que ela* (a professora) *destacou e hoje eu prestaria mais atenção!*”. I prossegue, explicando a situação de uso da gíria: *Que, na verdade, é assim: o que eu faço hoje em dia... a professora... qualquer gíria ela risca e bota uma alternativa.*” Eu intervenho: “É! Não pode usar gíria?! Ela não deixa usar?!” Ao que I responde: “*Dependendo da gíria...essa gíria mesmo ‘ok’ que eu usei aqui* (apontando para o texto) *não é uma gíria típica brasileira, mas se eu quiser botar uma gíria e botar entre aspas, ela aceita.*” Pergunto se ela gosta muito de usar gíria. I diz que não, mas explica:

“Assim... na fala de personagens, geralmente, eu uso, **mas numa estória clássica** (grifo meu), tipo essa fábula, conto de fada, essas coisas, eu não uso. A gente estudou estória de mistério na 3ª série, aí eu botava algumas gírias. Ano passado, na 5ª série, teve uma produção de texto, estórias de mistério, eu usei mais gírias, **mas prestando atenção pra botar entre aspas** (grifo meu). Antes eu não prestava.”

Pelos trechos em negrito, é possível defender que I esteja justificando seu uso em meio a um conflito: entre o que gosta de escrever e o discurso de sala de aula sobre as normas da escrita. I continua lendo as duas versões, comparando-as: “Ah! Aqui eu mudei, oh! Porque essa fala aqui: ‘Formiga, formiga, disse a cigarra. – Que foi?’ Aí que eu esqueci de falar quem foi que falou. Que foi a formiga. E aqui, eu já botei (2ª versão). ‘Que foi?’. Respondeu a formiga’.”

Na seqüência, I vai, cada vez mais, se dando conta das alterações que ia fazendo da 1ª para a 2ª versão. Ela comenta cada caso. É possível perceber certa agilidade na revisão feita por ela, o que deve ser por conta da prática com reescrita. I ia lendo trecho por trecho, com as duas versões em mãos, com olhar atento aos detalhes que configurassem como mudança de escrita. A seguir, apresento a continuidade da entrevista, sobre a substituição do demonstrativo pelo artigo, já mencionada anteriormente. Pergunto a I se ela se lembra por que fez a referida substituição, ao que responde: “Durante esse inverno...durante o inverno. Isso eu não lembro por que eu troquei”. Pergunto, ainda, se hoje ela acha que faz muita diferença, se tivesse nova oportunidade de alterar algo, se manteria o demonstrativo ou continuaria com o artigo. I, prontamente, assegura:

“Eu continuo com o ‘o’. ‘Esse inverno’... eu não sei se é ‘esse inverno’. Mas eu acho que fica estranho, ‘esse inverno’. ‘Durante esse inverno’, ‘Durante o inverno’. Realmente, aqui eu não me lembro não! Mas acho que ‘o inverno’ fica mais simples, dá

uma idéia de continuidade...realmente não sei por quê... ‘esse inverno’ fica mais completo, mas ‘o inverno’ fica mais simples.”

I acha “mais completo” esse inverno, pergunto-lhe o que estaria, então, completando. Ela diz: “*Sei lá (risos). Fica mais... eu acho que... é porque...é o que eu mais falo*(grifo meu), *entendeu?*” A oralidade passa a ser o seu parâmetro para justificar os usos da escrita. Tento, então, recuperar o que a criança havia dito num outro momento da entrevista:

Eu: “Você já me disse que gosta de usar artigos!”.

I: “É, eu gosto!”

Eu: “Os definidos?”

I: “O inverno. Esse inverno. Em uma eu usei o demonstrativo, em outra eu usei o artigo definido”.

Eu: “Você já tinha reparado isso antes?”

I: “Eu...nunca reparei. Eu leio assim, mas, geralmente, leio a fábula já reescrita”.

Para I, o momento da entrevista estava sendo um momento de descobertas, de reconhecimento de seu fazer, mesmo que as justificativas não fossem aquelas aprendidas na escola. I, no fundo, tinha uma razão para as suas alterações, fosse para dar conta de determinado sentido, fosse para estar de acordo com o uso que já fazia na oralidade. O fato é que I conversava sobre seu fazer, dando-se conta de particularidades que caracterizam sua (re)escrita. Na continuidade, I repara que não havia colocado o fim: “*Eu não botei o fim! Que geralmente eu boto. Que é errado, né?*” Perguntei se ela se referia ao nome ‘FIM’, ao que respondeu: “*É! Botar nome fim. Nenhuma professora minha nunca gostou. Aí eu sempre esquecia. Aí...na...reescrita, eu sempre não boto*”.

I continua a leitura de sua produção (lê bem baixo, como se estivesse lendo somente para si), relembra a substituição do demonstrativo pelo artigo e comenta:

“Porque eu falo mais ‘durante o inverno’. Eu uso mais ‘o inverno’ do que ‘esse inverno’. Então, o que eu falo é mais provável eu escrever! Deve ser porque aqui (reescrita) eu estava escrevendo com mais cautela e aqui (1ª versão) eu estava escrevendo assim...eu estava reescrevendo com os erros...concertando os erros.”

A criança opta escrita com cautela e escrita para correção dos erros. Ela explica que escreveu ‘esse inverno’ porque acha que o demonstrativo é ‘mais completo’ e porque estava preocupada com os erros e que escreve ‘o inverno’ porque já fala assim. Enfim, na reescrita, ela opta pelo que a identifica e não pelo que iria satisfazer ao discurso da escola.

I comenta, entre um caso e outro, que a reescrita ajuda a perceber os ‘enganos’: *“E aqui, oh! Como é bom a reescrita! Aqui eu botei ‘irverno’.* Continua a leitura e percebe que eliminou o ‘aqui’ da sentença ‘Vou deixar você ficar (aqui)’. Ela justifica assim: *“Deve ser porque ela (a professora) sublinhou aqui. Aí, provavelmente, eu acho que estava errado, aí eu...eliminei. E porque ‘Deixa eu morar com você’ seria no caso da formiga, então, por que ‘aqui’?”* I apresentou, no momento da entrevista, além de uma explicação que coincide com a interpretação que fiz anteriormente, de que I havia eliminado o modificador, considerando que a professora sinalizou o problema de grafia em aqui (I havia escrito agui), apresentou uma justificativa pautada na coerência textual, agora considerando um aspecto pragmático:

- *Formiga! Formiga! – disse a cigarra.*
- *Que foi? – Respondeu a formiga.*
- *Por favor, deixe eu morar com você durante o inverno?*
- (...) *(...)*
- *vou deixar você ficar (aqui).*

No trecho seguinte, I dá conta de que, na primeira versão, escreveu ‘no próximo inverno’ em vez de ‘no próximo verão’ em: *“- Mas, você vai prometer que vai trabalhar no*

próximo verão”. Mostra que, na segunda versão, já corrigiu o engano. Em seguida ela lembra que melhorou o final da estória, pois este foi um dos elementos sinalizados pela professora como motivação para a reescrita. I acrescentou ‘E viveram felizes para sempre’, ressaltando que a moral da estória ela já havia colocado nas duas versões.

Reescrevendo a estória de A Vergonha na Escola

No caso da reescrita de “**A vergonha na escola**”, mais uma vez, a atividade da reescrita tem como objetivo tratar da pontuação. É apresentado o texto, seguido da pergunta: você concorda com a pontuação feita? Em seguida, a tarefa determina: reescreva o texto, de acordo com seus conhecimentos sobre pontuação, melhorando-o. I faz a reescrita do texto, considerando a solicitação da professora, isto é, alterando o necessário para fazer uma pontuação adequada, além de outras alterações que achou conveniente fazer. Eis o texto da escola e a reescrita de I:

Texto da escola:

A vergonha na escola

Eu estava chegando na escola como todos os dias mas algo estava acontecendo todo mundo estava rindo de mim. Primeiro veio João: - Você está muito engraçado:

Depois veio Gerson. – Você está engraçado demais:

Depois veio Ian Danio e Marco Antônio Eu não sabia mais o que fazer e fui procurar a professora para ela me ajudar a saber o que estava acontecendo quando encontrei a professora ela não resistiu e disse – Você está muito engraçado:

- Professora o que está engraçado em mim?

Autor desconhecido
Reescrita 3 – 17/03/2004

Texto de I:

Ø Vergonha na escola

*Eu estava chegando na escola como todos os dias, mas algo estava acontecendo **com** todo mundo estava rindo de mim.*

Primeiro veio o João:

– Você está muito engraçado!

Depois veio o Gerson:

– Você está engraçado demais:

*Depois veio Ian, Danio e Marco Antônio. Eu não sabia que fazer e fui procurar a professora **perguntar que estava acontecendo**. Ø Ela não resistiu e disse*

– Você está muito engraçado

- Professora, o que está engraçado em mim?

I **elimina o determinante (definido a)** que estava no título e **acrescenta o definido o** aos nomes *João* e *Gerson*. Esta segunda operação aponta para uma questão de variação lingüística, pois, em se tratando da norma de uso baiana, é estranha, inclusive se comparada ao fato de I não acrescentar determinantes aos nomes “*Ian, Danio e Marco Antônio*”, no 5º parágrafo. São parâmetros de referência que se colocam em conflito: a criança fica entre variedades regionais, uma que, se não de prestígio, se apresenta como a ‘diferente’, e outra que corresponde ao seu uso diário. I acrescenta *com* (na primeira linha)

diante de *todo mundo*, como se, primeiramente, fizesse a leitura de um SP, complemento do verbo (acontecendo com), mas seu uso não ficou apropriado, a não ser que tivesse feito outras alterações necessárias. *Ian Danio* foi interpretado por I como dois nomes distintos, separando-os com uma vírgula. Por fim, substituí uma adverbial final (“para ela me ajudar a saber o que estava acontecendo”), simplificando-a (“*perguntar que estava acontecendo*”). Por fim, ela ainda elimina a adverbial de tempo (“quando encontrei a professora”).

Assim que I começa a leitura do texto apresentado pela professora, ela lê o nome dos personagens com o determinante precedente, exatamente como fez na reescrita. Pergunto-lhe, então, se percebeu alguma mudança. Num primeiro momento, ela diz que não, mas depois esclarece: “*Mas aqui...eu lendo...eu falei ‘depois veio o Ian, o Danilo, o Marco Antônio...’*”. Perguntei se ela faz esse uso, no seu dia-a-dia. Ela respondeu que sim. Insisti mais um pouco, mostrando que, no mesmo texto em que ela usa o determinante diante dos nomes, ela deixa ‘Gerson’ sem determinante. Pergunto o que ela prefere: usar ou não o artigo diante do nome ou não. I responde: “*É! Eu gosto de usar assim, o artigo antes do nome porque eu acho mais completo. Eu acho estranho botar: ‘primeiro veio João’*”. Pergunto se ela conhece alguém que fale assim, ela, prontamente, responde: “*Minha prima de São Paulo*”. Eu mostro admiração: *Ah é! Ela fala assim!?* I confirma e esclarece: “*Fala assim. Eu acho que é mais por causa do regionalismo. E eu...eu acho que é mais por causa de ler. E tem uma colega minha que fala assim ‘o’, ‘a’ diante do nome.*” Referindo-me a sua irmã, que está por perto no momento da entrevista, pergunto a I se quando vai falar da irmã, ela fala ‘a Tâmara’. I assume que não: “*Falo Tâmara*” (a fala da irmã sobrepõe-se à nossa, neste momento: “Claro que não!”). Perguntei, então, quando que ela fazia esse uso, ela respondeu que usava quando ia escrever: “*Por que o livro ali, por exemplo, esse livro assim de Harry Potter...qualquer livro, livro de Luis Fernando Veríssimo, qualquer livro tem assim com o artigo antes do nome, os que eu mais gosto tem o artigo antes do nome*”. I encontra-se frente a um uso que lhe parece ideal para a escrita, tratando-se de um uso considerado de prestígio, seja pela relação com o falar do sudeste brasileiro, seja por se tratar de registro escrito por autores de renome. O fato de I, num mesmo texto (segunda versão), oscilar entre o uso e o não-uso do determinante diante de nome, reflete o conflito

eu/outro vivenciado na (re)escrita, ao tempo que também alimenta a hipótese de que I tem uma relação particular com os determinantes, pois opera seleções importantes e com certa frequência. A escolha pela presença ou ausência do determinante é fruto da relação que I entende ser mais viável para a representação que faz não somente da escrita, enquanto uma estrutura coerente, coesa, mas enquanto construção de um objeto discursivo.

Reescrevendo o texto Você pode ajudar

A reescrita do texto “você pode ajudar” foi feita com base no que I percebeu como “diferente”: “Só tem letra minúscula”. Para a tarefa de casa, é apresentado um trecho para leitura, sem referência bibliográfica. Parece tratar-se de uma orientação dada pela própria escola, uma espécie de panfleto educativo. Na segunda questão, é feita a pergunta: “você percebeu alguma coisa diferente neste trecho? O quê?” Ao que I responde: *Só tem letra minúscula*. Em seguida, é pedida a reescrita do trecho, “alterando o que for necessário para ele ficar correto”.

Texto da escola:

você pode ajudar
economize seus lápis e cadernos e aproveite sempre os dois lados das folhas de papel. nunca jogue na rua pacotes de salgadinhos, papéis de bala ou qualquer outro tipo de lixo, limpe e aproveite embalagens, latinhas e outros objetos para fazer brinquedos, porta-lápis, vasos, etc. organize campanhas de reciclagem na sua escola ou na sua rua.

Reescrita 4 de 23/04/2003

Texto de I:

*Você pode ajuda
Economize seus lápis e cadernos e aproveite sempre os dois lados das folhas de papel. Nunca jogue na rua pacotes de salgadinhos, papéis de bala ou **qualquer lixo**, limpe e aproveite embalagens, latinhas e outros objetos para fazer brinquedos, porta-lápis, vasos, etc.*

Organize campanhas de reciclagem na sua escola ou na sua rua.

Apesar de I ter respondido, considerando o uso de minúscula no texto, seu olhar recai sobre mais dois outros aspectos: **uso do determinante** e de vírgula (antes de etecétera). I **elimina o núcleo nominal tipo e junto com ele seu determinante, à sua esquerda, outro**; faz o deslocamento (na verdade, a primeira operação foi de eliminação) do nome lixo da posição de determinante, à direita, para a de núcleo nominal, mantendo seu determinante à esquerda qualquer; e elimina a vírgula antes de etc. O caminho da criança tem sido, constantemente, o de olhar para o grupo dos nomes e de suas relações no interior das sentenças, sem perder de vista o sentido global do texto.

Ao rever sua reescrita, durante a entrevista, I logo anuncia: “Eu mudei as letras. Mudei já no automático”. Tal referência, ‘no automático’, refere-se à prática com este tipo de reescrita, já conhecida de I. A criança compara as versões e mostra o caso da eliminação da expressão ‘outro tipo de’ em “qualquer outro tipo de lixo” e comenta:

“Interessante, eu quero completar as frases como nesse caso daqui da frente (referindo-se à reescrita anterior – caso de acréscimo de artigo), mas aqui eu diminuo ela, encurto. Deve ser por causa do caso, não é? Depende do caso, porque eu encurtei essa frase e eu lembro que essa professora, professora S., era bem cuidadosa, que ela lia direitinho, até porque, na 2ª série, a gente tinha bastante tempo pra correção de tarefa. A gente andava mais rápido. E aqui...essa professora...ela ainda lia bastante, ela lia tudo, tudo, tudo, prestava atenção”.

I fez todo esse comentário para expressar a surpresa pelo fato de nem essa professora, tão atenta, ter percebido as alterações que ela fez no texto: “*Mas ninguém nunca falou! Agora a gente não reescreve mais texto, mas, mesmo assim, ninguém nunca me chamou atenção a isso!*”. Por fim, conclui: “*A gente se acostuma estar falando de certo modo...a gente acaba escrevendo o que está acostumado, como se escreve*”.

Reescrevendo a estória do Príncipe Felisberto do Reino de Plum

Na atividade, transcrita a seguir, a professora chama a atenção para a paragrafação, direcionando e determinando o objeto da reescrita:

TAREFA DE CASA

1 – Você vai organizar o texto abaixo em parágrafos, reescrevendo a história do príncipe Felisberto, de acordo com estas dicas:

Dica 1: *Leia o texto inteiro antes de tentar dividi-lo em parágrafos.*

Dica 2: *O texto está dividido em três parágrafos.*

Dica 3: *O primeiro parágrafo conta quem é a personagem. O segundo parágrafo conta qual era seu problema. O terceiro parágrafo conta o que acontece com a personagem.*

Texto da escola:

PRÍNCIPE FELISBERTO DO REINO DE PLUM

Felisberto Tucotruco foi um dos poucos príncipes do reino de Plum que não participou da Guerra dos Mil e Um Anos. Não por não querer, que ele era burro o suficiente para lutar. O caso é que ele era tão feio que todos tinham certeza de que uma bruxa o havia transformado num sapo, e sapos, como se sabe, não lutam em guerras. Não adiantou ele negar e dizer que sapos não são tão grandes como gente. Todos concordaram, após discussões a respeito, que a bruxa havia feito um serviço pela metade e sendo meio homem, meio sapo, Felisberto não estava em condições para guerrear. Hoje em dia ele sumiu de circulação. Dizem as más-línguas que o feio príncipe foi morar na beira de uma lagoa afastada, se alimenta de insetos e, revoltado com a raça humana, esqueceu como se fala e passa seus dias a coaxar.

Fonte: Flávio de Souza. Príncipes e princesas, sapos e lagartos. São Paulo, FTD, 1990.

Reescrita 5 - 11/04/2003

Texto de I:

O PRÍNCIPE FELISBERTO DO REINO DE PLUM

Felisberto Tucotruco foi um dos poucos príncipes do reino de Plum que não participou da guerra dos mil e um anos. Não por querer que ele era burro o suficiente para lutar.

*O caso **era** que ele era tão feio que todos **tinham** certeza de que uma bruxa havia **lhe** transformado num sapo, e sapos, como se sabe, não **lutam** em guerras. Não **adinhantou** ele negar e dizer sapos não são tão grande como gente. Todos **comcordarão**, após discussões a respeito que, a bruxa havia feito um serviço pela metade **e** sendo meio homem, meio sapo, Felisberto não estava em **condiconhes** para guerrear.*

*Hoje em dia ele sumiu de circulação. Disem as más línguas que o feio príncipe foi morar na beira de uma lagoa afastada, se alimenta de insetos e, **revoutado** com a raça humana, esqueceu **e** se fala, e passa seus dias a coxoar.*

I, mais uma vez, não faz somente o que foi indicado. Ela trabalha tempo verbal, coesão, pontuação e ortografia, e **acrescenta determinante**. **Acrescenta o definido ao nome “Príncipe”** e investe na noção de tempo no verbo da expressão “é que” (de é para era), em “O caso era que ele era tão feio...”. Toda forma verbal terminada em “am”, I coloca em “ao”：“todos têm certeza”, “não lutam em guerras”, “Todos concordarão, após

discussões”. Desloca a vírgula para depois do que, em “a respeito, que, a bruxa”. No último parágrafo, elimina como e acrescenta vírgula antes do e, em ‘...esqueceu (como) se fala e passa...’. Elimina o “e” no final do segundo parágrafo, em “pela metade sendo meio homem”, alterando a pontuação e, conseqüentemente, as relações de coesão. Investe na ortografia, trocando z por s, em “Disem as más línguas”. I **acrescenta o determinante (artigo)** ao nome príncipe no título. Sobre a inserção do artigo, quero ressaltar que o fato de I acrescentá-lo ao nome príncipe confere-lhe certo tom de cerimônia. O nome, sem o artigo, daria um ar de familiaridade, o que não parece ser o mais conveniente, pois não denota o distanciamento necessário ao relato em 3ª pessoa⁵². Mas, considerando a escolha de I pela presença do definido e o modo como se dá o processo de produção de sentido da linguagem, defendo que o fato de I acrescentar o definido leva a crer que ela considera o príncipe como já referido, conhecido do texto apresentado pela professora para reescrita e investe em sua natureza dêitica. A criança, portanto, dá pista de que está atenta a conceituações referenciais, seja associada ao tom de familiaridade/cerimônia, seja pela oposição novo/conhecido. É possível associar este uso também ao gênero do texto (contos de fada), pois estórias de príncipes e princesas costumam iniciar desta forma (‘O príncipe’). Sendo uma exigência do gênero, I incluiria o definido nesta reescrita e não em outras como também vem fazendo. Também é possível que I, sempre atenta a suas leituras, esteja adequando-se aos modelos de escrita dos contos de fada que, geralmente, iniciam assim: ‘O príncipe...’, ‘O reino...’. Lembro o que esclarece Negri sobre presença do definido: a presença possibilita uma leitura individualizante para o sintagma nominal, argumento que favorece a interpretação desses dados de I.

Reescrevendo a estória de Pedrinho. Esqueleto?!

Na reescrita de “**Pedrinho. Esqueleto?!**”, a seguir, mais uma vez, o propósito da professora é explicitado, desta vez, ainda mais às claras, pois assume que ela mesma

⁵² Sobre isso, é importante lembrar que, na oralidade, o baiano refere-se a pessoas por seus próprios nomes, sem o artigo. Por exemplo: “João chegou” e não “O João chegou”.

alterou o texto com o pretexto de testar o conhecimento da criança sobre parágrafo. Eis a questão proposta por escrito:

“Este trecho foi retirado do livro Pedrinho Esqueleto. **Nós o escrevemos sem nenhum parágrafo para que você tente reescrevê-lo, paragrafando como a autora fez: em cinco parágrafos**”. Eis o texto e reescrita:

Texto da escola:

Pedrinho. Esqueleto?!

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

(Reescrita para organizar em 5 parágrafos)

Texto adaptado do livro **Pedrinho Esqueleto**, de Stella Carr.

Reescrita 6 - 05/06/2003

Texto de I:

Pedrinho. Esqueleto?!

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

Segundo Franchi (1991), “o objetivo fundamental da escola em levar a criança a dominar também a modalidade culta-escrita de sua língua se realiza, principalmente, oferecendo-se à criança condições, instrumentos e atividades que a façam ter acesso às formas lingüísticas diferenciadas e operar sobre elas”. Na situação de escrita que se

apresenta, tem-se a escrita do autor consagrado como modelo de produção. Talvez seja o momento de perguntar sobre a natureza e a importância das atividades de reescrita assim propostas. Até que ponto e em que direção a escola dá conta de/possibilita um processo de constituição do sujeito da linguagem e de sua escritura? De certa forma, I esteve exposta a diversas situações de reescrita, mesmo com objetivo de corrigir erros. A criança confronta-se com modos de escrita e faz as escolhas que, para ela, fazem sentido. O sujeito da escrita constitui-se na parceria com o outro. A intervenção do professor também é importante, expondo o aluno a situações de trabalho com a linguagem, mas em que nível isso acontece, o que possibilita que se diga sobre o sujeito escritor? Ou ainda e, em especial, o que faz o sujeito exposto a tal situação, o que ele reconhece como trabalho efetivo com a linguagem, que modelo segue e estabelece ou rejeita e ignora? Retomo Franchi (1991), ao tratar do ensino da gramática na escola, quando explica que *“além de um trabalho gramatical que ofereça à criança as condições de domínio da modalidade culta, existe um trabalho contínuo e persistente a ser feito para que ela amplie o conjunto dos recursos expressivos de que dispõe para a produção e compreensão dos textos”*.

Para ir pensando e melhor discutindo estas questões, é necessário refletir sobre estes dados de reescrita de I, para mostrar que ela não fica somente no propósito de deixar o texto igual ao da autora, mas interfere em outros elementos, confrontando versões.

I reconhece o caráter de novidade da informação e **acrescenta determinante ao nome laboratório**, como em situação anterior (Reescrita de Príncipe Felisberto no Reino de Plum - 11/04), em *“Lá na escola tem **um** laboratório de física, para ensinar os meninos grandes”*. É interessante que ela usa, adequadamente, definido ou indefinido, reconhecendo informação já conhecida ou informação nova. Lembro que Negri(1986) ressalta a importância de se discutir a natureza específica e os usos particulares de cada um dos artigos, pois acredita serem diferentes a função, a natureza e distribuição do definido e do indefinido. A autora defende o indefinido como elemento de constituição do discurso e o definido como elemento de instanciação do próprio discurso. O uso do indefinido, feito por I, espelha esta situação de constituição do discurso. Há um relato (“Mas é melhor começar a estória desde o começo”) que se inicia e se configura como um discurso em constituição. É neste momento que I insere o indefinido. Ressalto que parece haver, ainda, uma relação

entre o uso do indefinido diante de “laboratório” e a subordinada final que funciona como modificadora da sentença principal e que, portanto, interfere no sentido atribuído ao nome determinado (laboratório): dizer ‘Lá na escola tem (um) laboratório de física’ (uso generalizante) é diferente de dizer ‘...tem um laboratório de física para ensinar...’. Neste segundo exemplo, parece ser mais necessário o uso do determinante, para melhor adequá-lo a sua finalidade. I elimina o demonstrativo o e o modificador “puro” em “*tudo que aconteceu foi por acaso*”; troca de preposição e acrescenta o modificador adverbial “lá”, dando ar de familiaridade a escola: “*Lá na escola tem um laboratório de física*”. É interessante tomar, da primeira linha, a construção “a gente tem fama de menino levado” e perguntar: por que I também não estranhou a ausência de determinante antes de menino, como em “*Ciça era menina imaginosa*” adiante (“Bicho especial”-18/03/2003)? Teria relação com a estrutura sintática? No primeiro caso, a expressão nominal está incluída num SP (‘fama de menino levado’), que, de forma genérica (pela ausência de artigo), caracteriza ‘fama’ e, em seu conjunto, tem uma funcionalidade: de instanciador de um discurso já iniciado; no segundo caso, a expressão nominal está como modificadora do nome (sujeito) Ciça, o que talvez exija a determinação especificada pelo artigo. De qualquer modo, I parece se dar conta de tais variações de uso.

Durante a entrevista, I declarou gostar do tipo de atividade que foi pedida (reescrever o texto em cinco parágrafos): “*Eu gosto de texto assim, porque e gosto de ficar paragrafando, entendeu? Porque aí eu corto as palavras, entendeu?*”. Este depoimento de I é muito importante, pois mostra o lado da criança que deseja escrever com certa autonomia, que sente necessidade de se posicionar através da linguagem. Esta opção pela atividade de paragrafação, com a intenção anunciada, fortalece o argumento de que I não reescreve apenas para dar conta de uma tarefa escolar, mas para dar conta também de seus objetivos de (re)escrita.

A criança vai lendo, como em outras situações, vai sinalizando as operações de reescrita e apresentando suas justificativas de uso:

“E tudo que aconteceu foi por puro acaso... *Eu tirei o ‘puro’! ‘Puro acaso’ e ‘por acaso’... ‘Puro acaso’ é*

mais...assim...que esses autores assim...Luis Fernando Veríssimo...esses autores bons e que gostam de falar coisas completas, usam, mas...eu não achei necessário! ‘Puro acaso’ e ‘por acaso’ não tem muita diferença, porque ‘puro’ não é um advérbio que indica quantidade!?

I dá muita importância à idéia de quantidade, acreditando ser um elemento relevante nos textos. Ela generaliza a justificativa para os casos que requerem uma explicação semelhante, em posição próxima do nome. No caso de ‘puro acaso’, posição em que o modificador antecede o nome, I reconhece como uso comum entre bons autores, a exemplo de Luis Fernando Veríssimo, ou seja, como uso de prestígio. O depoimento acima evidencia a visão que I tem da voz do outro (autores já consagrados) e da sua voz de aluno incipiente na escrita.

Na continuidade da leitura, I percebe que acrescentou algo à sentença ‘é melhor começar a estória do começo’: *“Eu botei ‘desde o começo!’ ‘Desde o começo’...deve ser pra marcar o início (risos)”*. I também repara que acrescentou o modificador adverbial ‘lá’ em ‘(Lá) na escola tem laboratório de física...’; que substitui o indefinido ‘ninguém’ por ‘nós’ e acrescentou o modificador adverbial ‘não’ em ‘No começo (ninguém) não mexemos em nada’. Nesse caso, I busca uma explicação que resulta no seguinte depoimento:

“‘Não mexeu’, ‘ninguém mexeu’, ‘não mexeu’, ‘ninguém mexeu’. Porque ‘ninguém’ dá idéia de várias pessoas e ‘mexeu’ dá idéia de uma pessoa só. E ‘não’ não dá idéia de nada e ‘mexemos’ dá idéia de várias pessoas, então eu troquei uma palavra que dá idéia de um e outra que dá idéia de dois por uma que não dá idéia de nada e outra que dá idéia de vários!(risos)”

I tentou explicar sobre a natureza plural ou singular dos termos trocados. Fiz um comentário no sentido de que ela escolhera ‘mexemos’, que expressa o sujeito ‘nós’ e

mantém a continuidade do texto que se inicia com ‘a gente’, igual a ‘nós’ na prática corrente. I confere o texto e concorda, mas não complementa o comentário.

3.1.3 Reescrevendo textos para caça aos erros: entre as cobranças da escola e os propósitos para escrita

Em todas as cinco produções (uma da 1ª série, três da 2ª série e uma da 3ª série), a seguir, a reescrita tem, como motivação, uma situação simulada que levou a um erro, justificando a necessidade de correção. Por trás, sempre um elemento específico a ser tratado. Em meio a isso, um caminho no qual se cruzam a oportunidade de uma reescrita, ainda que limitada pela escola, e o trabalho do sujeito, que ultrapassa os objetivos dessas atividades, ainda que para “corrigir” o que, para a escola, já estava certo. Em muitos momentos, a escola vem assumindo as “falhas” inventadas, como desafio constante para testar o conhecimento das crianças acerca de questões gramaticais específicas. Nas atividades analisadas, neste terceiro momento, é possível confirmar, apesar de I demonstrar habilidade em revisar textos, o que se constata inclusive nos seus depoimentos na entrevista, uma relação conflituosa sua com a escrita, estando entre a tarefa escolar e suas intenções ao produzir textos.

Reescrevendo uma carta de Pedrinho para Dona Benta

A seguir, comento uma atividade de reescrita na qual I **descarta** determinado modificador, eliminando-o do texto apresentado pela escola. Na reescrita de “O que está esquisito?”, a tarefa de classe apresenta a carta que Pedrinho mandou para Dona Benta antes de sua chegada. A tarefa prossegue com três questões e respectivas respostas de I:

1- Você percebeu alguma coisa esquisita neste texto? O quê?

Quando não tem ponto não tem letra maiúscula quando tem nome de pessoa.

2- Descubra quais as letras que devem ser mudadas. Pinte-as.

(I pinta no texto as letras minúsculas em início de frase e no nome “Nastácia”)

3- Reescreva o texto alterando o que for necessário para ficar correto.

Abaixo, apresento a versão da escola, seguida da reescrita de I:

“sigo para aí no dia 6. mande à estação o cavalo pangaré e não se esqueça do chicotinho de cabo de prata que deixei pendurado atrás da porta do quarto de hospedes.narizinho sabe.Quero que narizinho me espere na porteira do pasto, com a emília no seu vestido novo e rabicó de laço de fita na cauda. e tia Nastácia apronte um daqueles cafés com bolinhos de frigideira que só ela sabe fazer.”

Rescrita 1 – 10/06/2002

*Sigo para aí ~~o~~ dia 6. Mandé **á** estação o cavalo pangaré e não se esqueça do chicotinho de cabo de prata que deixei pindurado atrás da porta do quarto de hospedes. Narizinho sabe.Quero que narizinho me espere na porteira **no** pasto, com a Emília no seu vestido novo e R rabicó de laço de fita na cauda. E tia Nastácia apronte um daqueles cafés com bolinhos ~~o~~ que só ela sabe fazer.*

I elimina a contração prepositiva no, em “sigo para aí (no) dia 6”, o que também inclui eliminação de definido, dando como suficiente a informação dada; substitui a crase pelo acento agudo em “mande à”, estranhando o “acento espelhado”; substitui a contração de preposição do por no, talvez estranhando pasto ter porteira e, portanto, substituindo um SAdj por um SAdv; por fim, **elimina a expressão adjetiva “de frigideira”**, em “cafés com bolinhos (de frigideira que só ela sabe fazer)”. Entre outros elementos reescritos, mais uma vez a presença do trabalho com grupos nominais, agora sendo **eliminada a expressão (de frigideira)** à direita do nome (bolinhos). Neste contexto, tem-se o nome ‘bolinhos’ acompanhado de um Mod (SAdj) e de um Mod (oração relativa). I desconsidera o primeiro Mod, possivelmente por razão cultural. Não soa como significativa, para I, a expressão ‘bolinho de frigideira’, mas, talvez, ‘bolinho frito’, ‘bolinho de tapioca’, ‘bolinho de arroz’, ‘bolinho de chuva’, com Mod que fizesse sentido

em seu contexto lingüístico e social. O fato é que ela opta pela retirada da expressão e pela manutenção da relativa que passa a cumprir, sozinha, o valor de modificador do nome ‘bolinhos’.

Nas situações em que I lida com a presença de elementos posicionados em torno do nome, apresentadas anteriormente, os termos acrescentados ou substituídos estavam à esquerda do nome, tratando-se, pois, de determinantes. No caso da eliminação dos termos, observei maior incidência de expressões eliminadas, como neste primeiro exemplo, posicionadas à direita do nome, posição de modificadores nominais. Tal fato se deve a situações, nas reescritas, em que aparecem elementos redundantes, julgados, pela criança como desnecessários. Não é o que ocorre, mais adiante (item 3.1.4), quando são apresentadas as produções de I, em situações que não são de reescrita, nas quais a criança constrói seu texto, inclusive investindo, significativamente, na seleção de modificadores, como é possível constatar na produção ‘Minha turma’.

Observando os contextos de realização dos modificadores e seus efeitos de sentido, em confronto com o modo como I lida com a “reescrita”, compreende-se quais construções são, para ela, mais aceitáveis, e para qual direção o texto deve crescer.

Reescrevendo a estória de Bicho Especial

Numa outra reescrita, a professora apresenta duas questões escritas. A primeira, dizendo que o texto apresenta sete erros e pedindo para que a aluna os encontre e os circule. Na segunda questão, a professora determina: “Agora, você vai reescrever este texto solucionando os erros encontrados”. I encontra cinco casos de letra minúscula em início de frase: “ciça era...”, “só que...”, “ela gritou...”, “_ já sei...” e “bicho grande...”. No mais, tenta dar conta dos 7 erros, acrescentando os dois artigos (uma, um) em “era menina imaginosa” e “inventar bicho”. Abaixo, apresento o texto de I.

Texto da escola:

bicho especial

 çiça era menina imaginosa e
queria inventar bicho. Mas um bicho
especial, um bicho de asas azuis.
 só que çiça dizia que não valia
nem inseto nem passarinho!
 ela gritou:
 _ já sei! E se fosse um bicho
grande?
 bicho grande que não sumisse
na floresta.

(Márcia Kupstas- Jogo dos 7 erros)
Reescrita 2 - 18/03/2003

Texto de I:

Bicho especial

*Çiça era **uma** menina imaginosa e queria
inventar **um** bicho. Mas um bicho especial, um
bicho de asas azuis.*

*Só que Çiça dizia que não valia nem
inseto nem passarinho!*

Ela gritou:

_ Já sei! E se fosse um bicho grande?

Bicho grande que não sumisse na floresta.

I **acrescenta um determinante aos nomes** menina e bicho. Pergunto então: será que o uso dos determinantes realmente ocorreu apenas para dar conta dos sete erros? Comparando com as outras produções de I, a resposta parece ser a de que I identifica uma posição, a da categoria funcional determinante, avaliando-a e reconhecendo a necessidade de seu preenchimento. Reconhece o valor do determinante antes de menina e de bicho: o uso do indefinido introduz informação nova, sendo necessário no contexto de apresentação da personagem no início do texto.

Na entrevista, mostro o texto e I logo se adianta, lembrando que esta reescrita era para usar letras maiúsculas. Pergunto-lhe como sabia disso, ela responde que pelo fato de todos os parágrafos começarem com letra minúscula. I começa a contar os considerados erros, ou seja, cada caso de minúscula. Chamo a atenção para o fato de só existirem cinco e pergunto, então, quais seriam os sete. I ficou surpresa. Convido-a para ver o que ela mudou. Ela começa a ler “Çiça era menina imaginosa...”. Peço para que olhe o que fez, mas ela leu ‘menina imaginosa’ nas duas versões, não percebeu que acrescentou o determinante diante do nome ‘menina’. Peço que fique atenta à minha leitura, com ênfase no determinante inserido, ‘Çiça era **uma** menina imaginosa’. I continua lendo o outro caso semelhante: ‘e queria inventar **um** bicho’. É como se ela entrasse no jogo da descoberta, agora voltada

para suas intervenções. Nesse momento, eu mostro que, na primeira versão, não havia o determinante. Ela então conclui: “Aí eu mudei. Seis erros.” Eu intervenho, mostrando-lhe que ela também acrescentou o artigo a menina (em ‘Ciça era uma menina imaginosa’). É interessante que, neste momento, I fica repetindo, como se quisesse confirmar: “*Ciça era menina imaginosa. Ciça era uma menina...*”. Diz que “*fica incompleto*”, ou seja, que o artigo é necessário. Depois prossegue: “*Inventar bicho... nos livros de Monteiro Lobato está escrito assim: ‘inventar bicho’, mas nos livros impressos atualmente escreve ‘um bicho’*”. Insisto perguntando se ela reparou tal uso em Monteiro Lobato. Ela reforça:

“*É! Pedrinho...Narizinho fala era ‘era menina imaginosa’, fala ‘inventar bicho’, ‘fazer faz-de-conta’, essas coisas que a gente reparou bastante, quer dizer, eu reparei não. Eu reparei agora porque, quando eu li, na primeira série, as Reinações de Narizinho, eu não reparava em nada, eu ficava só lá lendo! Mas quando você lê várias vezes, você percebe...que você mesmo... pra você perceber que eu acrescentei palavras, você, por exemplo, se... porque... eu mesmo lendo a primeira vez, eu não reparei: ‘era uma menina’. Eu vi que não mudei nada, mas, na verdade, tinha mudado, entendeu?’*”

I está sempre considerando a importância de se colocar como leitora de seus próprios textos, reconhecendo que o papel de revisora tem seu lugar no processo de (re)escrita. Retomo com ela a contagem dos possíveis erros, agora incluindo os artigos que acrescentou a ‘menina’ e a ‘bicho’. Ela comenta que, na 2ª série, não estudava os artigos e que acredita ter acrescentado os artigos por ser um uso ao qual já está acostumada. Pergunto, então, por que ela não acrescentou a ‘Bicho grande que não sumisse na floresta’, ficando ‘Um bicho grande...’. I não soube responder e desabafou: “*Isso não dá pra responder!(risos)...Porque a partir dos anos a gente vai esquecendo...(risos)*”. Por fim, defendeu que se trata (do que ela chama) de uma “*frase continuada*”, ou seja, como já tinha o determinante na sentença anterior, não havia necessidade de reintroduzir o artigo, pois já

estava implícito: ‘...E se fosse um bicho grande? (Um) Bicho grande que não sumisse na floresta.’ I, depois que insisti na explicação, procura uma resposta, apoiando-se na referencialidade de ‘bicho’ que, mesmo sem o artigo explícito, mantém relação com ele devido a sua presença na sentença anterior.

Reescrevendo trecho de As Bruxas

Mais uma atividade escrita de ‘caça’ aos erros, a partir de um trecho do livro “As Bruxas”⁵³. A tarefa pede que a aluna reescreva o texto, corrigindo os cinco erros encontrados. I sublinha: 1) “agente”; 2) “véis” (vez); 3) “vocêis”; 4) “talveis” e 5) “muintas”. Mas ela não reescreve apenas para dar conta dos erros destacados. Além de questões de ortografia e de pontuação, ela, mais uma vez, olha para os determinantes.

30 A professora não informa, na tarefa escrita, o autor do texto. A referência, a seguir, foi informada por Isabel, durante entrevista: Dahl, Roald. As Bruxas. Martins Fontes.

Texto da escola:

Ah, se pelo menos houvesse um jeito infalível de perceber se uma mulher é ou não é bruxa! Aí então agente pegaria todas as bruxas e as passaria pelo moedor de carne de uma véis. Infelizmente esse jeito não existe. Mas existem alguns pequenos sinais que vocês podem tentar descobrir, pequenos hábitos e gestos que todas as bruxas têm em comum. Se vocês os conhecerem, e não se esquecerem de nenhum, talvez tenham muitas chances de escapar de ser trucidados antes de se tornarem adultos.

Reescrita 3 de 16/05/2003 – Jogo de 5 erros

Texto de I:

*Ah, se pelo menos houvesse um jeito infalível de perceber se uma mulher é ou não é bruxa! Aí então a gente pegaria todas as bruxas e as passaria pelo moedor de uma vez..**infelizmente** esse jeito não existe, mas existem alguns pequenos sinais que vocês podem tentar descobrir, pequenos hábitos e gestos que todas as bruxas têm em comum. Se vocês os conhecerem, e não se esquecerem de nenhum, talvez tenham muitas chances de escapar de ser trucidados antes de se tornarem **adutos**..*

Em “as passaria pelo moedor de carne”(l. 2), I **elimina o modificador do nome moedor a sua direita: de carne**. A impressão que fica é a de que a posição à direita dos nomes para I, não precisa, necessariamente, ser preenchida; em “antes de se tornarem adultos”, na quinta linha, I escreve ‘infelizmente’, com minúscula e com ‘s’, corrigindo o que já estava certo; na última linha, adulto aparece sem o ‘l’, mas não é possível saber, ao certo, se I o fez com determinada justificativa ou não; em “esse jeito não existe. Mas existem...”, I substitui o ponto por vírgula antes de mas.

Na entrevista, I lê o texto e vai apontando as alterações feitas na reescrita: “*Eu separei aqui ‘a gente’ e aqui eu grifei também ‘a gente pegaria todas as bruxas e as passaria no moedor de carne’. Eu só botei ‘moedor’!*” Eu reforço, comentando que na

primeira versão tinha ‘moedor de carne’. I reconhece que eliminou o modificador, bom como percebe que alterou ‘veis’ e que esqueceu o ‘l’ de ‘adulto’. Retomo o caso de eliminação do modificador (de carne), perguntando-lhe se acha que fez diferença, se alterou o sentido. I começa a elaborar sua opinião:

“Moedor...porque existem vários tipos de moedor! Moedor de farinha...essas coisas. E moedor de carne indicaria que é moedor de carne, mas eu acho que foi mais falta de atenção...mas não alterou o sentido! Não alterou o sentido porque é moedor, não deixa de ser! Então, não alterou o sentido, mas ficava mais completo.”

I tem uma prática interessante que é a de levantar suas hipóteses, elaborar determinado raciocínio, no intuito de encontrar um porquê para as alterações feitas. Nessa elaboração, I parece oscilar entre uma explicação do outro/professor (*mas eu acho que foi mais falta de atenção*) e uma explicação na qual acredite (*...mas não alterou o sentido! Não alterou o sentido porque é moedor, não deixa de ser!*). Outras situações evidenciam tal conflito, como a da reescrita comentada a seguir, no entanto, essa situação não impede que o percurso natural de escrita de I se construa.

Retomo, neste momento, a reescrita do texto Pedrinho. Esqueleto?! (Reescrita 6, item 3.1.2, de 05/06/2003) que já foi comentada anteriormente, sendo destacado o procedimento de acréscimo de determinante. Quando a professora enuncia, nesta atividade de reescrita: “Este trecho foi retirado do livro “Pedrinho. Esqueleto?!. Nós o escrevemos sem nenhum parágrafo para que você tente reescrevê-lo paragrafando como a autora fez: em cinco parágrafos”, é construído um espaço para reescrita com um propósito que, para a aluna, talvez não corresponda ao seu diante do texto, mas que, de qualquer modo, a estimula a pensar sobre ele, a partir do parâmetro do outro. O resultado é uma reescrita que não somente dá conta da paragrafação, mas de outros elementos. E I, mais uma vez, olha para os determinantes e elimina o modificador, agora à esquerda do nome acaso: “E tudo o

que aconteceu....foi por puro acaso” fica assim *E tudo que aconteceu foi por acaso*. I, mais uma vez, dá sinais de que está sempre atenta às construções referenciais.

Reescrevendo a fábula O vulcão e a formiga

Na reescrita de “O vulcão e a formiga”, o contexto apresentado na tarefa é o seguinte: é explicado que “alguém escreveu o texto, mas não colocou a pontuação” e que “a estrutura dos parágrafos depende de uma pontuação adequada”. Depois, é pedido que a aluna o reescreva, pontuando-o corretamente. Eis os textos:

Texto da escola:

O vulcão e a formiga

Era uma vez um vulcão muito nervoso ele morava numa pequena cidade onde só havia animais nessa cidade os animais e as outras coisas podiam falar todos os dias o vulcão entrava em erupção exatamente às 3 horas da tarde um dia uma formiga estava passeando quando viu um grupo de baratas subindo no vulcão ela ficou com muita pena das baratas pois todo mundo que subia no vulcão nunca mais saía de lá então a formiga subiu no vulcão para ajudar as baratas e o vulcão falou O que vocês querem aqui desçam de mim senão eu vou matar vocês rapidamente as baratas saíram correndo a formiga resolveu ficar lá e ter uma conversa com o vulcão depois de conversar durante muito tempo o vulcão ficou amigo de todos

Reescrita 4 de 12/07/2004

Texto de I:

O vulcão e a formiga

Era uma vez, um vulcão muito nervoso. Ele morava numa \emptyset cidade, onde, só havia animais. Nessa cidade os animais e \emptyset outras coisas podiam falar.

*Todos os dias, o vulcão entrava em erupção, exatamente às **três** horas da tarde.*

Um dia, uma formiga estava passeando, quando viu um grupo de baratas subindo no vulcão. Ela ficou com muita pena das baratas, pois todo mundo que subia no vulcão, nunca mais saía de lá. Então, a formiga subiu no vulcão, para ajudar as baratas. E o vulcão falou:

*- O que vocês querem aqui? **Deçam** de mim, senão \emptyset vou matar vocês.*

*Rapidamente as baratas saíram correndo. A formiga resolveu ficar lá e ter uma conversa com o vulcão. Depois de conversar, durante **muito** **muito** tempo, o vulcão ficou amigo de todos*

FIM

THE END

Em “morava numa pequena cidade”, I **elimina o modificador (pequena) à esquerda do nome cidade**; em “os animais e as outras coisas podiam falar”, **elimina o determinante (as) à esquerda do nome coisas**; em “vulcão entrava em erupção

exatamente às 3 horas da tarde”, substitui o numeral 3 pelo seu correspondente por extenso; elimina o segmento ortográfico: letra *s* do nome desçam; elimina o pronome sujeito em “eu vou matar vocês”; reitera o determinante muito em “Durante muito tempo”, a não ser que, por se tratar de cópia, a criança tenha se distraído e escrito duas vezes a palavra, como diria I, ‘foi falta de atenção’.

Nesta atividade, há dois casos de eliminação de elementos à esquerda dos nomes cidade e coisas. Ressalto que os elementos que I acrescenta à esquerda são determinantes e que aqueles que I elimina à direita, são modificadores. Houve eliminação também de definido, que já concorria com a presença de um pronome (“as outras coisas”). Esta é uma questão que sinaliza para o tratamento dado por I às categorias determinante e modificador, observando sua representatividade nos diversos contextos, bem como o efeito de sentido destes itens da língua. Mas a criança não tem somente preocupação com estes elementos, isoladamente. I tem, na verdade, uma preocupação com os grupos nominais e seu sentido na construção textual-discursiva, com a construção das relações língua-mundo. Há um contexto de uso que favorece ou não suas escolhas lingüísticas.

Ao apresentar a I, durante entrevista⁵⁴, a reescrita de “O vulcão e a formiga”, ela repara suas primeiras intervenções, as quais estavam de acordo com o que havia sido solicitado pela professora: reescrever o texto, pontuando-o corretamente. I vai observando que colocou “o travessão que não tinha”. Pergunto em seguida: “Por que você mudou aqui (apontando para determinado trecho, já apresentado antes). Aqui tem: ‘nessa cidade os animais e as outras coisas’, você colocou ‘os animais e outras coisas’, tirou o as, o artigo.” I, repetindo os enunciados, justifica que não é necessário. Tenta apresentar um porquê, mas alega não lembrar, ressaltando que podia ser por falta de atenção. Insisto no sentido de fazer com que I exponha sua opinião no momento da entrevista, ao que ela responde:

“Mas agora eu acho que não precisava porque ‘as outras coisas’ é um artigo desnecessário. E se eu quiser colocar outro as, em algum lugar vai ficar repetitivo. Então, é melhor tirar

⁵⁴ Lembro que a entrevista foi feita após análise das produções de Isabel. Seu depoimento vem, ao final da análise de cada produção, possibilitar um diálogo com o parecer da criança sobre seu próprio fazer.

esse artigo desnecessário, pra poder usar em outro parágrafo, nesse caso eu não usei, mas...se fosse usar?!”

Perguntei a I por que achava o artigo repetitivo e se já havia outro no texto que a impedisse de repeti-lo. Ela disse que não, mas pergunta: “*Mas e se eu quisesse usar?! Pois é um artigo bem usado! Eu acho que uso bastante, o artigo as*”. Insisto em sua justificativa, perguntando-lhe se acha que alterou o sentido em “Nessa cidade, os animais e **outras coisas** (sem o artigo) podiam realmente...”. I completa: “*...podiam falar*”. Eu continuo: “E se eu dissesse: ‘...e as outras coisas’?”. I repete, quase que simultaneamente. Eu pergunto se ela acha que muda alguma coisa. I reafirma que não acha que mude. Eu, então, proponho acrescentar “uma”. I experimenta: “E umas outras coisas...”, em seguida, comenta: “Isso, aí, mudava totalmente, porque ‘umas outras coisas’ indicaria ‘alguma coisa’ e ‘outras coisas’ ou ‘as outras coisas’ indicaria ‘tudo’”. Eu concluo: “De tudo que estivesse falando”. I ratifica, repetindo: “De tudo que estivesse falando”.

Reescrevendo a estória de Índios do Brasil

Na próxima reescrita, do texto “Índios no Brasil”, **outros casos de eliminação de determinante**. De início, a professora informa a fonte do texto, dizendo que foi retirado de um almanaque e que “durante a digitação ocorreu um problema: os parágrafos foram misturados”. Em seguida, a professora pede que a aluna reescreva o texto, organizando-o em parágrafos.

Texto da escola:

Índios do Brasil

Os índios são uma parte do povo brasileiro. Existem, no Brasil, muitas nações indígenas com língua, cultura e costumes próprios. Atualmente existem 170 línguas indígenas sendo faladas no Brasil. Apesar da diferença entre os povos indígenas, há alguma coisa comum entre todos os índios: o modo de vida nas florestas, que é bem diferente da vida que levamos nas cidades.

Fonte: Almanaque Abril, 1996.
Reescrita 4 – (sem data) maio/2003

Texto de I:

Os índios são uma parte do povo brasileiro.

Existem, no Brasil, ~~o~~ nações indígenas com língua, cultura e costumes próprios.

Atualmente existem 170 línguas indígenas sendo faladas no Brasil.

*Apesar da diferença entre os povos indígenas, há alguma coisa comum entre todos os índios. o modo de vida nas florestas, que é bem diferente da vida que **nos**(sic) levamos nas cidades.*

I coloca barras para marcar, no texto dado, os limites entre os parágrafos, mas também **elimina o determinante, especificador de nações muitas**, em “Existem, no Brasil, muitas nações indígenas com língua”, e as vírgulas; substitui os dois pontos em “todos os índios: o modo de vida nas” pelo ponto e preenche a posição de sujeito nulo em “que levamos nas cidades”, acrescentando o pronome sujeito ‘nos’ (nós).

Tomando a operação de eliminação do determinante especificador de nações a sua esquerda (posição menos comum nas eliminações de I), pergunto, para tentar compreender o processo de reescrita de I, se faria sentido dizer “muitas” nesse contexto? Existiriam nações indígenas sem língua, cultura e costumes próprios? Daí a razão para I eliminar o adjunto “muitas”? O trabalho feito aponta para uma operação não aleatória e consciente do sentido a ser produzido. Um trabalho de intervenção do sujeito na linguagem, construído no processo de suas reflexões de reescrita, que tanto resulta de seu modo próprio de se relacionar com a linguagem, como sinaliza para a construção conjunta com o outro

(sujeito-professor), pois, apesar das limitações observadas nos contextos de produção da escola, existe um confronto de linguagens, um lugar de conflito que se constitui pela/prática escolar e que possibilita um novo olhar do sujeito para o trabalho com a escrita, em direção à construção de objetos do discurso.

Na entrevista, I preocupa-se logo em explicar que, no dia desta atividade, ela faltou, o que sabe pela ausência de data no cabeçalho. Comentou que fez a reescrita em casa e levou para escola. I não apresentou comentários da professora, passou a ler sua reescrita e apontar as alterações: “*Agora aqui eu errei, ‘existe’ eu não botei o ‘e’ e ‘existemno Brasil’, botei junto*”. Acerca de ‘existemno’, o que se deu foi o fato de I ter, inicialmente, escrito ‘existe’ e somente depois ter se dado conta de que a forma estava no plural, inserindo o ‘m’ no espaço curto, o que aparentou a escrita hiposegmentada. Mostrei-lhe o que havia acontecido, que o ‘m’ estava ‘subindo’, o que significava que ela havia juntado palavras. A criança retoma a leitura: “*Os índios são...Existem, no Brasil...muitas...eu não botei ‘muitas’, que dava idéia de quantidade, que era importante, mas eu esqueci!*” I interrompe mais uma vez a leitura, tentando explicar o que houve: “*...Era importante para o texto, mas eu não botei. Então, se era importante, então deve ser falta de atenção. Quando não é importante é porque eu corto e quando é importante é porque eu esqueço*”. Mais uma vez é possível perceber o conflito entre discursos na voz de I, que ora apresenta explicações que dão conta das cobranças de sala de aula, ora de seus propósitos de escritora. I não se dá conta que o que ela corta também pode ser importante, que a ausência de um determinado elemento pode significar algo e não ser um excesso apenas. Insisto um pouco mais para que ela me diga o que está considerando importante, se há algum motivo. I começa com novas elaborações:

*“Ah! Eu acho que sei, por causa do ‘muito’...é porque eu ainda não tinha...na 2ª série, eu ainda não percebia como a idéia de quantidade era importante, então, com essa **minha mania** (grifos meus) de cortar palavras, eu cortei porque eu não achei importante ‘muito’. Mas hoje em dia eu acho importante, por causa*

da idéia de quantidade. Mas porque eu ainda não tinha idéia como a quantidade era importante!”

O discurso de I reforça, por um lado, o de sala de aula, o que se pode constatar pelos termos em negrito. Inicialmente, ela parece buscar explicações ‘pedagógicas’ para alguns casos. Por outro lado, o discurso de I reforça seu trabalho com o texto e a visão que tem sobre as operações de reescrita. Por fim, comento com a criança que a idéia de quantidade pode ser importante num texto e não ser em outro. I concorda, mas insiste que, geralmente, em todos os textos de que se lembra, a quantidade é importante.

3.1.4 Outras produções de I: um olhar para os processos de produção de sentido

Neste item, serão analisadas as produções feitas em situações diversas das reescritas, para discutir o modo como I apresenta categorias referenciais em seus textos. Defendo que o trabalho de I com os determinantes e modificadores, evidenciado nas produções apresentadas anteriormente, representa seu propósito para a construção do sentido, via processos de produção de sentido. A situação de reescrita foi espaço para a intervenção e interação no/com os textos apresentados pela professora. Neste momento, os textos produzidos constituem-se em espaço para construção de processos de produção de sentido e, conseqüentemente, para construção das relações com o mundo. Ressalto que o uso de determinante e modificador passa a configurar como atividade de destaque nas produções da aluna, não somente pelo fato de I operar com estas categorias de forma particular, mas, principalmente, pelo fato de estes dados, sendo particulares, possibilitarem uma discussão sobre o modo como as crianças constroem uma relação de sentido com a (re)escrita, indicando suas preferências, a partir de categorias funcionais, como determinante e modificador, e a partir da construção de objetos-de-discurso. Para reforçar esta questão, é interessante destacar a seguinte posição: “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” (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997, p.22).

Passo a analisar, então, a forma como I vai atribuindo sentido e construindo seu discurso em torno de temas sugeridos pela escola, fazendo uso de formas nominais (estarão em negrito ao longo das produções da criança). Para análise, destacarei o *uso de formas nominais definidas e indefinidas*, considerado, por Koch (2002), como uma das três estratégias de progressão referencial, e também como elemento de estratégia discursiva. Tomarei os elementos, para análise, como construções particulares de um dizer, tendo em vista o percurso de I com a escrita. Koch (2002, p.86) define formas lingüísticas como formas “constituídas, minimamente, de um determinante, seguido de um nome”. Para tal propósito, não mostrarei os movimentos de avanço e recuo de tais elementos como fóricos, mas como construções que possibilitam compreender as tomadas de posição de I, em torno dos diversos temas em foco.

I e as referências sobre sua turma

A escola de I tem uma preocupação em trabalhar conteúdos de forma processual, através de projetos pedagógicos. Numa tarefa de casa, a professora inicia lembrando que a criança já se divertiu com as aventuras de Scooby-Doo e sua turma de detetives, a partir do filme assistido, pedindo, em seguida, que a criança crie um conto de mistério a partir da referida história, chamando a atenção para que a criança não esqueça do narrador e dos sinais de pontuação. Num momento seguinte, apresenta à criança uma folha-tarefa de classe, para que seja feito um planejamento para a produção de um novo texto. Abaixo apresento as instruções para planejamento com as respectivas respostas de I:

- Tipo de texto

Mistério.

- Onde acontecerá e como será esse lugar?

Na escola, numa favela, na casa de Bruna, na Avenida e no esconderijo.

- Qual será o problema principal?

No ônibus, I vê duas moças combinando um seqüestro.

- Que outros problemas irão acontecer?

Nenhum.

- Quais serão as personagens?

I, Lucas, Bruna, Juliana e Allan.

- Como serão essas personagens?

Estudantes normais que vivem colados como chicle.

- Como os problemas serão resolvidos?

Com ajuda do microcomputador de Lucas.

- Como vai ser o final do seu texto?

Eles vão resolver o mistério.

Tendo sido feito o referido planejamento, a tarefa de classe foi apresentada:

“Xii! Você tem um grande mistério para criar e resolver! Certa noite, você está conversando com seus amigos logo quando terminou o jantar. Era noite. De repente, ouve-se um barulho no quintal. O que será que houve? Quem estava no quintal? O que fizeram os seus amigos? Não se esqueça de criar um título legal; fazer uma boa introdução; apresentar as personagens da história e fazer um final surpreendente.”

Apresentarei o texto escrito por I e, em seguida, tomando como motivação a terceira instrução (não se esqueça de... apresentar as personagens...), analisarei, principalmente, as formas de apresentação das personagens (em **negrito**), as quais evidenciarão os processos de produção de sentido, considerados como construções discursivas que espelham o olhar de I sobre pessoas e suas representações sociais, a partir de seu olhar sobre sua turma.

Minha turma

Depois do jantar. Eu, Lucas, Bruna e Juliana estávamos no maior papo. Bruna, Mirou a porta com **sua unha bem-feita** e fito-a com **seus olhos azuis**. Paramos. Lucas disse:

- Que foi?

- O barulho – Disse Bruna

- Vou ver o que é – Disse lucas, me fitando com **os óculos com aros azul-bebê** e ajeitando **o cabelo liso muito louro**, e, com **a mão ainda vaga** pegando o microcomputador.

Foi para perto da janela. Fez um gesto para mim que significava: "Me dê cobertura". Eu **desajeitada**, com meu um metro e setenta, fui lá. Lucas, pelo seu microcomputador, viu que eram **os dois desajeitados do Luiz** (que parecia um herói) e **o Allan** (Eí, tem lanche?). Conversamos bastante. Marcamos encontro no esconderijo depois do Almoço, no dia seguinte.

No dia seguinte, depois da aula e logo após da salada mrcha da minha mãe, fui para o ponto de ônibus. O esconderijo é longe de minha casa, então tenho que ir de ônibus até lá. Fiquei pensando na vida e peguei o primeiro ônibus que vi. Sentei atrás de **uma linda loira falsa** e de **uma mulher castanha**. Elas estavam conversando.

- Pô, eu não agüento mais aquele bebê chorando no meu pé! Sou paga para ser empregada, não babá! Babá ganha mais! – Reclamou a loira-falsa.

- O que você faz para ele parar? – Diz a outra moça.

- Eu liguei um pouco o gás e "Botei" para ele cheirar. Aí ele dormiu.

Que **assassina!** Um bebê! Precisava ver seu rosto. Inventei uma pergunta:

- Hum... Para onde vai esse ônibus?

- **Favela da rocinha** moleque! – Ela respondeu.

Favela... Tenho que gravar **os lábios vermelhos** e **a forte cicatriz** no queixo. Vi, que ela deixou cair **uma carteira surada**, de **pano sintético**. Lentamente me abaixei e peguei a carteira. Ainda lá embaixo olhei a carteira. **A assassina**, não tinha carteira de identidade nem CPF. Não dava pra saber seu nome. O ônibus, **amarelo desgastado**, com algumas **vidraças quebradas**, parecia mesmo, ir a uma favela. No outro ponto, deci. Peguei o ônibus para ir ao esconderijo. Lá eu expliquei tudo. Nosso esconderijo tem luz e eletrecidade, e um computador, três cadeiras, quatro bancos, uma cômoda onde guardamos material

de detetive (ah! Esqueci de contar, somos detetives!). Então, marcamos deles almoçarem lá em casa, e nós vamos para o mesmo ônibus que fui.

A minha casa é grande e meu quarto, não tem igual. Uma parede é preta, a outra marrom, outra rosa claro e outra vermelho berrante. É cheio de posters de cantores que eu curto.

No outro dia, depois de ficar 0 horas trancada naquela sala branca com cartazes multicoloridos, fui para casa com meus amigos. Almocei com eles e fomos para **a favela** dizendo que íamos na lan house jogar control strike.

Pegamos o ônibus. **A loira-falsa** estava lá. Eu a mostrei para o grupo. Quem seria ela? Onde ela morava? O que queria fazer com aquela família? Estávamos com medo. Mas fomos. Bruno abriu a **sua super-mala** e sussurrou:

- Disfarces!

Nós colocamos **os disfarces** debaixo da roupa. Chegamos a favela. Decemos. Pelas **árvores de maconha**, seguimos **a loira**. Ela parou num **baraco azul**. Esperamos ela entrar. Dois minutos depois, Perguntei (ou melhor susurrei) á Bruna:

- Tem **tesouras** e **saco de pistas**?

Ele tirou **uma tesoura rosa** e **um saco rosa** da bolsa. Lucas, com **seu micro computador**, fotografou a barraca e gravou na **memória do computador**.

Entraram sorrateiramente. **A moça, suspeita**, pegou em um estojo de plástico e o jogou. Eles pegaram e tiraram a impressão digital. (I coloca a impressão digital de um polegar com tinta azul e rosa, circulada de lápis).

Voltamos para casa. Tinha-mos o que queíamos. Em casa, eu assistia o noticiário. Então, ouvi uma notícia assim: "Bebê some.(os paos;) Nós suspeitamos que ele estava com alguma coisa na respiração. Ele desapareceu" Me pareceu com **o mistério** que estávamos resolvendo. Disse

-Mãe, vou ali!

Fui a casa dos meus amigos. Depois, fomos a polícia contei a história toda ao oficial e mostrei as pista.

- Leve-nos até lá – Disse ooficial

Fomos **a favela**. Decemos. Ele disse:

- Vistam esses uniformes.

Vestimos. Fomos ao Barraco da ladra. Lá, Nós e o oficial procuramos. Juliana achou o bebê.

- Onde está a ladra? – Disse o oficial

- Elementar meu caro. Puxe essa lona – Disse Bruna.

Lá estava a ladra. Ela foi presa, nós ganhamos medalhas e esse foi meu primeiro mistério.

(3ª série - 08/11/04)

Relembro, neste momento, a questão discutida em produções anteriores, de I oscilar entre o uso ou não do definido diante de nomes próprios. Nesta produção, I menciona o nome dos personagens, alguns com o definido, outros não: Lucas, Bruna e Juliana (1º parágrafo); do Luiz e o Allan (5º parágrafo). Estes dois últimos aparecem num mesmo contexto: “o desajeitado do Luiz e o Allan”. Acredito que o uso de ‘do Luiz’ tenha influenciado o uso do definido em ‘o Allan’ pela proximidade e pela memória dos usos já feitos anteriormente, em outras produções.

I, com o propósito de criar o clima de mistério e dar conta da proposta feita pela professora, apresenta não somente a visão que tem dos contos misteriosos e do perfil de suas personagens, a partir de traços que as singularizam, como também apresenta sua visão de mundo e os valores sociais que a acompanham. Fazendo uma caracterização das personagens, I permite que falem as vozes da sociedade, ora vendo, na loira, atitudes negativas, e nas favelas, o foco da marginalidade; ora vendo na população ativa e na polícia a solução para resolver os problemas.

A primeira personagem, Bruna (“mira a porta com sua unha bem-feita e seus olhos azuis”) figura como uma das mulheres do famoso 007. Geralmente, em estórias de detetive, a presença feminina equilibra o enredo, entre o perigo e a paixão, a aventura e a ternura. A presença de Bruna parece dar o charme da trama misteriosa e firma o padrão de beleza de nossa sociedade; depois vem Lucas, com seus óculos com aros azul-bebê e cabelo liso muito louro, com a mão vaga pegando o microcomputador. Este representa a figura do mentor da trama, do intelectual, sempre ligado à tecnologia para desvendar os mistérios e, por outro lado, passa a idéia do intelectual em excesso, desligado do mundo (“...ajeitando o

cabelo liso...com a mão ainda vaga pegando o microcomputador”); a terceira personagem é a própria I: nem a sensual, com unha bem feita e olhos azuis, nem a intelectual, ajeitando o cabelo. Ela assume a imagem de menina grande: “desajeitada, com meu um metro e setenta”. Juntando a ela, mais dois “desajeitados”, responsáveis pelo tal barulho: Luiz (“que parecia um herói”) e Allan (“Ei, tem lanche?”). Os três representam uma classe discriminada: dos desajeitados, seja pelo tamanho desproporcional, seja por causarem barulho quando chegam. A sexta personagem, figura vilã central, chamada, no início, de “linda loira-falsa”, é outra representação que faz parte do universo das figuras discriminadas, com caracterização negativa pelas nominalizações apresentadas por I: linda loira-falsa, loira-falsa, a assassina, a loira, a moça suspeita, a ladra. (Quantas piadas existem que degradam a imagem das loiras?). Além desses rótulos, ‘a loira’, num contexto de favela, “não tinha carteira de identidade, nem CPF. Não dava pra saber seu nome”. A sétima personagem é a companheira da loira, a “mulher castanha”, que só aparece uma vez, com esta caracterização, mas que se opõe à loira-falsa por um comportamento pelo menos neutro. De qualquer forma, a figura escolhida para ser “a assassina” não foi a da “mulher castanha”.

É muito significativa a presença dos grupos nominais para a caracterização das personagens. I elege a estrutura N+Mod. Adjetival para apresentá-las: unha bem-feita, olhos/óculos de aros azuis, cabelo liso, mão vaga, eu/os dois desajeitada/os, loira-falsa, mulher castanha. Somente a loira tem outras caracterizações através das nominalizações já referidas, com estrutura Det+N (a loira, a assassina, a ladra). Lembro dos usos do definido, feitos por I, em suas “reescritas”, a exemplo de “O príncipe”. A presença do definido parece bastar para a identificação das personagens, possibilitando uma leitura individualizante das nominalizações apresentadas.

No planejamento de seu texto, I responde sobre como serão as personagens, dizendo que serão “estudantes normais que vivem colados como chiclé”, não se dando conta de que, a cada caracterização, assume posturas e faz juízos de valor acerca das pessoas, do mundo. Cada grupo nominal selecionado para caracterização das personagens traz a intenção de produzir sentido, ao tempo que são construções discursivas, um processo

de dizer, ou um dizer em processo, pela inserção do sujeito no mundo e pelo mundo que nele se insere, em forma de discurso.

Além do modo como I constrói sua posição a partir dos personagens, vale destacar o modo como caracteriza a favela (a partir do 12º parágrafo), outro objeto-de-discurso que se constrói na escrita, desde a primeira fala sobre o assunto: “Hum...Para onde vai esse ônibus? – Favela da rocinha moleque! (...)”. O nome ‘favela’ com o modificador ‘da rocinha’ remete, através da memória discursiva⁵⁵, ao tema social tão mencionado nos noticiários sobre a realidade do Rio de Janeiro. I, fazendo uso de expressões nominais, passa, então, a caracterizar a favela, a partir de um conjunto de expressões que acionam o referido campo semântico (favela): “Favela...Tenho que gravar os lábios vermelhos e a forte cicatriz no queixo. Vi...cair uma carteira surada, de pano sintético (...) A assassina...O ônibus, amarelo desgastado, com algumas vidraças quebradas, parecia mesmo, ir a uma favela”.

Classificados poéticos: um discurso sobre mãe

No mês das mães, a professora passou uma tarefa de casa (04/05/04), convidando os alunos a fazerem uma homenagem às mães. A idéia foi a seguinte:

Vamos homenagear a sua mamãe de uma forma diferente?

Que tal construirmos juntos um cartaz com **classificados poéticos** para as mães das crianças da 3ª série!

Para isso, você poderá construir no espaço abaixo um anúncio de classificados como nos jornais, divulgando para os leitores tudo de bom que a sua mãezona tem. Capriche!

A seguir, está o texto produzido por I.

⁵⁵ Termo utilizado pela Análise do Discurso para referir-se ao saber compartilhado pelos interlocutores.

Imperdível!!
Uma flor que não nasceu na terra,
Uma estrela que não está no céu,
Tão viva como um pássaro,
Linda como uma Flor,
O seu sorriso tem todas cores do arco-íris,
A melhor mãe do mundo
Nos seus olhos o por-do-sol,
Melhor você não vai achar

(3ª série - 04/05/04)

I mostra que sabe adequar seu discurso sobre mãe ao gênero solicitado. E para isso, ela fez uma seleção de grupos nominais, acrescentando, a alguns deles, estruturas relativas (função de modificador), que enfatizam uma imagem de mãe já consagrada, mãe associada à natureza, ao puro, ao singelo e ao belo. I, em outras escritas, vem passando sua visão crítica diante do mundo e, ao falar da mãe, neste contexto e deste modo, ela assume uma posição que considera adequada aos objetivos da tarefa e de sua função textual-discursiva. “Uma flor que não nasceu na terra, uma estrela que não está no céu”, com estas imagens (rótulos), I parece mostrar os dois lados da figura materna: o sublime (‘que não nasceu na terra’) e o existencial (‘que não está no céu’). E entre o celeste e o terreno, surgem as imagens que concretizam essa existência sublime: “tão viva como um pássaro”, “linda como uma flor”. É interessante essa construção gradativa que I vai fazendo, através de recategorizações do objeto-de-discurso ‘mãe’, que satisfaz à proposta da escola, à função do texto de classificados, bem como à sua visão de mãe (ou à visão de mãe já cristalizada no meio social). Da imagem de pássaro e de flor, ela passa à de mulher, falando de seu sorriso e apresentando a imagem da personagem central a que faz referência: “a melhor mãe do mundo”. Quanto ao título (Imperdível), vê-se que I tenta dar conta, logo de início, da estrutura do gênero classificados e, por fim, arremata como em toda linguagem de classificados, tentando “vender seu produto”: “melhor você não vai achar”.

Quanto às estruturas nominais selecionadas, I investe: a) nas compostas por Det(indefinido)+N+Mod(or. Relativa). Ex.: ‘*Uma flor que não nasceu na terra*’, ‘*Uma estrela que não está no céu*’; b) nas compostas por Mod+N+Mod. Ex.: ‘*Tão viva como um pássaro*’, ‘*Linda como uma flor*’; c) na composta por Det(def) +N+Mod. Ex.: ‘*A melhor mãe do mundo*’. A construção que I faz reforça as conclusões de Koch (Koch, 2003:88-89) de que a produção de sentido também pode dar-se pelo uso de expressões nominais indefinidas, com funções anafóricas. A autora apresenta exemplo que evidencia como o referente principal vai sendo construído textualmente, em primeiro lugar com o emprego de descrições indefinidas, depois de descrições definidas:

“**Um homem sozinho**, com uma jaqueta numa das mãos e um embrulho na outra, com um ar de quem tanto podia ter saído de uma manifestação como estar a caminho do trabalho ou das compras. **Um homem de camisa branca e calças pretas**. **Um chinês** num oceano de 1,1 bilhão de chineses. **Um desconhecido**.

Sobre a montanha de cadáveres com a qual o regime chinês reafirmou a sua tirania na semana passada, ao reprimir com punho impiedoso os estudantes reunidos em nome da democracia na Praça da Paz Celestial, **esse cidadão anônimo** fixou uma imagem poderosa. Durante seis minutos, na manhã da última segunda-feira, **o homem de camisa branca** brincou de dançar com a morte. (...) (“O desconhecido da camisa branca”, Veja, 14/6/89). (Koch, 2003, p.89)

Como no exemplo dado por Koch, no texto de I, o referente principal (mãe) vai sendo construído textualmente, em primeiro lugar, com o emprego de descrições indefinidas (‘*Uma flor que nasceu na terra*’, ‘*Uma estrela que não está no céu*’, ‘*Tão viva como um pássaro*’, ‘*Linda como uma flor*’), depois de descrições definidas (‘*A melhor mãe do mundo*’, ‘*Nos seus olhos o por-do-sol*’). Mais uma vez, destaco Negri, quando considera o indefinido como elemento de constituição do discurso e o definido como elemento de instanciação do discurso.

O texto de I pode ser considerado sem inovações, sem o propósito de surpreender seus interlocutores, tendo em vista que sustenta um discurso já desgastado. No entanto, mais uma vez, é o trabalho de I com a linguagem que surpreende, justamente pela estratégia de, para cumprir uma tarefa, resgatar uma voz discursiva que é a mais

convincente para a proposta de “vender” um produto. E parece ser isto que I se propõe a fazer, se comparado ao próximo texto analisado, no qual a relação mãe/filho é de conflito.

Criando argumentos: no diálogo com a mãe, outro discurso

Numa outra tarefa de casa, a professora apresenta exemplos e pede que os alunos criem argumentos em favor das personagens que aparecem nas ilustrações. Trata-se de cenas entre pais e filhos. No exemplo, a professora apresenta mãe e filha à mesa com argumento da mãe de que a filha coma verduras e legumes para ficar saudável e da filha, alegando que ela é uma menina e que menina gosta é de hambúrguer, cachorro-quente e batata frita.

Numa outra cena, que I deve completar com os referidos argumentos, aparece, em primeiro plano, um garoto rodando bicicleta e, no segundo plano, uma mãe irritada, com braços abertos e com o dedo indicador apontando, em posição de quem está dando ordem. Ficou assim:

Argumento usado pela mãe:

- Venha filho! Tem uma deliciosa sopa de legumes com feijão! Depois de fugir cansou de patatas e chocolate, hein?

Argumento usado pela criança:

Não!! Prefiro mil vezes patatas e chocolate do que sopa de feijão! A da vovó com esforço eu até que como, mais a sua? Blearg!

3ª série - 16/06/2004

I interpretou que a criança havia fugido de bicicleta e que sua mãe tentava convencê-lo a voltar. Os argumentos utilizados expressam o papel que, para I, mãe e filho desempenham. A mãe preocupada em ter o filho perto, tenta conquistá-lo pela comida. E o filho, na verdade, parece fugir disso, das preocupações de mãe e de sua “boa comida”. O filho, fazendo uso de estrutura comparativa (*Prefiro mil vezes patatas e chocolate do que*

sopa de feijão!) alega que é mais tolerável a comida da avó, que, culturalmente, é considerada boa: o papel da vovó é agradecer aos netos com seus pratos preferidos.

Para o argumento da mãe, I fez uso da expressão nominal indefinida “uma deliciosa sopa de legumes com feijão” (Det+Mod+N+ Mod), com presença de dois modificadores que intensificam a necessidade de a mãe convencer o filho a voltar e um determinante de caráter indefinido, no início da expressão, que introduz um elemento novo, representando a “novidade” que a mãe quer passar para o filho, já que acredita que ele está enjoado das batatas e chocolate que tanto come fora de casa, mas que, na verdade, é o que ainda prefere.

Para o argumento do filho, usa as expressões nominais “patatas”, “chocolate” e “sopa de feijão”, as duas primeiras compostas apenas de N, a terceira de N+Mod, servindo apenas para reiterar as refeições já referidas. O filho faz retomadas dos termos usados pela mãe, só que com valores inversos: batatas e chocolate para o filho têm valor de maior peso do que estes mesmos termos têm no discurso da mãe. Os termos mencionados foram colocados em comparação pelo filho (“prefiro...do que...”) no intuito de fazer valer sua escolha. Aparecem também “a da vovó” e “a sua”, formadas, respectivamente, de Det+Ø+Mod e de Det+poss+ Ø, expressões que também sinalizam o desmerecimento do filho com relação ao argumento de sua mãe e cujo determinante (definido) contribui para instituir o discurso já estabelecido.

Comparando esta produção de I com a anterior, observo que, nos classificados, a visão de mãe é uma e, no diálogo acima, é outra. Nos classificados, há um dizer que traz, em sua outra face, um **discurso sobre** o ser mãe já cristalizado, para satisfazer à tarefa escolar, ao passo que, no diálogo, há um **discurso que se constrói no dizer** e constitui os papéis de seus sujeitos, momento em que I assume seus valores de criança. Apesar de também se tratar de contexto de sala de aula, o gênero destacado (diálogo/argumento) proporcionou um outro posicionamento por parte de I.

3.2 O trabalho de H com determinantes, modificadores e articuladores textuais

Num segundo momento deste estudo, tomei o conjunto de produções de H, no intuito de ver o que acontecia com mais uma criança, no mesmo contexto de I, para confirmar se o trabalho com determinantes e modificadores é comum no período escolar focalizado e se representa as mesmas preocupações com a produção do sentido na escrita, ou se realmente se constitui numa marca de I. Ou, ainda, se, apesar de focalizarem mesmos elementos e preocupações, os caminhos seguidos, em algum ponto, se definiriam por objetivos específicos, a partir do investimento em outras categorias textuais-discursivas. Observei que H parecia ter uma preocupação mais freqüente com categorias responsáveis pela progressão textual, que ele também investia nas categorias funcionais determinante e modificador, mas com menor ênfase.

Realizei uma entrevista com H para saber sua opinião sobre as “reescritas” feitas na escola. Ele é uma criança tímida e, talvez por isso, tenha dado pouco depoimento sobre as “reescritas”. Acredito que também tenha havido falta de interesse neste tipo de atividade, o que pode ser inferido de alguns comentários feitos por ele. A criança confirmou o que I já dissera, que a “reescrita” era para “melhorar o texto, o que estava errado” e “para acrescentar algumas idéias também”. H lembra de outros casos: apresentar final ou início de uma estória já começada; usar letras maiúsculas; organizar em parágrafos. Quando lhe perguntei se gostava de “reescrever” textos, ele respondeu que “mais ou menos”, pois ele “escrevia muito”. H desabafa: “Eu não conseguia escrever pouco!”. Na verdade, ele referia-se a situações em que era cobrado número de linhas, pois ele ficava impossibilitado de dar continuidade às idéias. Ele informou que essa cobrança começou na 4ª série. Neste momento da entrevista, a mãe da criança interfere, fazendo a mesma queixa. Nas reescritas analisadas nesse trabalho, não houve nenhuma com limite de linhas explícito, a não ser o limite imposto pelo espaço dedicado às “reescritas” na folha tarefa escrita. H explicou que, para dar conta do número de linhas, em situações nas quais ele tinha “muitas idéias” e tinha que reduzir seu texto, ele escrevia menos, “tirando o que não fazia diferença, alguma frase que não alterasse em nada”.

Assim que comecei a apresentar os textos da escola, H mostrou-se esquecido, como se fosse uma lembrança de algo bem distante, inclusive espantando-se com alguns títulos de texto como “Mãe com medo de lagartixa”. Perguntei se ele lembrava como

procedia nas “reescritas”: se alterava apenas o que fosse pedido ou se ele alterava outras coisas. Ele diz que seguia o que foi pedido, mas, ao longo da releitura de suas produções, ele surpreendia-se ao perceber que fazia alterações não previstas na tarefa da escola.

Perguntei, também, a H o que ele costuma alterar quando escreve, para o que ele olha com mais atenção. Ele respondeu que sua preocupação maior é com o “entendimento” do texto, se está bem organizado, se “está bom”. Pergunto-lhe quando considera um texto ‘bom’, ele responde que é quando está “coerente”. Pergunto como ele sabe se o texto está coerente, ele responde que observa se “as palavras fazem sentido, se uma dá seguimento à idéia da outra”. Tal depoimento já aponta para a preocupação de H com progressão textual.

Sobre as correções, perguntei como eram feitas e H explicou que as “reescritas” eram entregues à professora para correção e que a professora percebia se os alunos mudavam alguma coisa no texto, se ficava melhor ou pior. Explicou ainda que, geralmente, a professora não comentava as intervenções dos alunos e que ‘quando a “reescrita” piorava o texto, a professora baixava a nota’. Perguntei se ele pedia explicação sobre a nota que tirava, ele ressaltou que nunca fazia isso (era muito tímido), pois nunca precisava, sempre tirava boas notas (risos).

Perguntei a H com o que ele sempre se preocupa em colocar em seus textos, o que ele geralmente escolhe como elemento para chamar a atenção. Destacou os personagens, comentando que escolhe aqueles que “tenham alguma característica bem estranha, como um negro com olhos verdes” (sorri e exclama: “Ninguém nunca viu, não é?!”). Ao longo da entrevista, H saiu para apanhar seus gibis, dizendo que adora ler revista em quadrinho e que gosta muito também da Revista Recreio. Ele lembrou da colega I e perguntou: “Quando você foi falar com I, ela não te falou de Harry Potter? Porque ela gosta muito, só vive falando de Harry Potter. Eu também gosto, tenho o 4, o 5 e o 6.” Eu confirmei sua suspeita e passei a ouvir algumas histórias das revistas que ele quis ler para mim. Em meio à conversa sobre as revistas, H comentou que, do 2º ao 5º ano (da 1ª à 4ª série), do que ele mais gostou foi das histórias de mistério.

Quando perguntei, na entrevista, se ele achava que as “reescritas” eram importantes e se estão fazendo falta hoje que está em outra escola, ele sorri e diz que não.

Inclusive comentou que quando escreve, escreve uma só vez e não revisa. Salaria que somente em situação de prova, quando ele acaba cedo e não pode sair da sala, é que ele relê suas respostas para passar o tempo. Neste momento, sua mãe interfere defendendo a importância de fazer uma revisão do texto para amadurecer as idéias, acrescentar uma informação nova. Confirma que H não tem essa preocupação e que ela sempre conversa sobre isso com outras mães e com as professoras do filho. A mãe de H apresentou produções mais recentes do filho, agora de outra escola, alegando a cobrança do número de linhas, que tem acontecido sempre, adequada ao padrão de redação de vestibular e comentou que esse limite deixa H angustiado, pois ele gosta de escrever muito. Comentou, ainda, sobre a correção com caneta vermelha no texto da criança. H explicou que a professora corrige e pede para “reescrever” o texto, mas que ele só faz copiar, pois ela já tinha consertado seus erros. Tal depoimento sinaliza para a função que a reescrita tem na escola: a de perpetuar uma tradição do ensino pela repetição de usos considerados corretos e pela valorização de regras gramaticais que dêem conta destes usos.

Li uma reescrita, feita por H, do conto ‘A moça tecelã’ de Marina Colassanti, cujo título passou a ser ‘A moça reconstruidora do destino’. A proposta foi de dar continuidade à estória da autora. H conta que escreveu além do número de linhas pedido (20). Perguntei-lhe o que fez para dar conta da cobrança da professora. Ele contou que deixou assim mesmo (o que mostra uma decisão importante da criança enquanto escritora) e que a professora não reclamou, pois houve erro na digitação e que o máximo de linhas não seria 20, mas sim 30. H ficou feliz com isso, pois, mesmo tendo tomado a decisão de satisfazer a seus desejos de produtor de textos, no fundo, sentia necessidade de adequar-se às normas da escola. Seu texto estava com correções feitas em vermelho, inclusive com reestruturação de sentenças. Perguntei a H se ele concordava com as alterações feitas pela professora em seu texto. Ele disse que sim. Destaco, então, uma substituição feita pela professora na passagem “Ela pensou em tecer os animais, mas não tinha **linha da cor** do arco-íris”. H tinha escrito “**linha arco-íris**”. Neste momento, H comenta a substituição da professora, alegando que não existe uma única cor no arco-íris, por isso não se pode usar ‘linha **da** cor do arco-íris’. Comentei que sua escolha foi muito interessante, que causava um efeito melhor no texto do que a do uso sugerido pela professora. Perguntei, ainda, o que

ele quis dizer com ‘linha arco-íris’, como seria esta linha. Ele sorriu, ficou sem saber o que responder. Então insisti: se eu fosse num armarinho comprar uma linha arco-íris, como você acha que ela seria? Ele, prontamente (e sorridente), respondeu: “Uma linha de sete cores”.

H, tímido no início, sem demonstrar interesse pelas produções que eu lhe mostrava, sempre interessado em contar casos e mostrar suas leituras prediletas, aos poucos foi se mostrando alegre e com um senso crítico que já se podia perceber, mesmo sutilmente. Ficou patente certa rejeição às “reescritas” da escola, o que fica registrado, neste estudo, pela presença mínima de seus depoimentos sobre suas próprias produções. H reconhece não sentir falta desse tipo de atividade, por outro lado, mostra que tem boas reflexões sobre as coisas que escreve, desde que motivado a fazê-lo.

Para análise, organizei as produções de H em três grupos⁵⁶, considerando os contextos das tarefas de “reescrita”. As situações de ‘caça aos erros’ e de resolução de problemas são as que mais parecem ter instigado as intervenções de H. De um modo geral, ele equilibra intervenções no uso de categorias nominais e de categorias seqüenciais, mas mostra maior incidência de reflexão sobre o segundo conjunto de categorias. Em cada grupo de produções de H, predomina um ou outro elemento: o grupo das produções, nas quais a criança investe em categorias referenciais, incluindo os determinantes e modificadores; e o grupo das produções, nas quais investe em categorias seqüenciais, incluindo os articuladores textuais. Num segundo momento, como foi feito na análise das produções de I, analiso determinadas produções de H, em situações que não são de “reescrita”, para ver como ele se posiciona diante de determinados temas (os mesmos trabalhados por I) e que estratégias dão conta deste seu posicionamento.

3.2.1 Reescrevendo em busca de erros: entre categorias referenciais e seqüenciais

⁵⁶ Chamarei de tarefas em busca de erros aquelas nas quais a professora deixa que a criança descubra problemas; tarefas para mudar elementos aquelas que são para mudar gênero de texto, sexo dos personagens, pessoa do discurso; e tarefas para resolver problemas aquelas para as quais a professora anuncia um problema e pede que o aluno o resolva (concordância, repetições).

Neste item, apresento oito produções de H, sendo quatro da 1ª série (2002), uma da 2ª série (2003) e três da 3ª série (2004), cujo contexto é o de busca por elementos considerados “estranhos” ao texto pela escola e, talvez, por consequência, também estranho para a criança, restando saber se o que é ‘estranho’ para a escola também o é para H. Este é o ponto que faz com que se olhe para suas produções com mais curiosidade e perplexidade diante de operações que ele faz na escrita, mas que não são percebidas pela escola. Num total de oito produções de ‘caça aos erros’, H investiu tanto em elementos referencias como em elementos seqüenciais, a princípio não sendo acusada uma preferência por um ou outro elemento. O fato é que esses dados começam a evidenciar uma intervenção da criança e um caminho por ele traçado que, possivelmente, poderá ser interpretado como marca individual e como uma tomada de posição diante, pelo menos, do objeto chamado escrita, foco principal das tarefas escolares.

Reescrevendo texto sobre Tarântula

Na tarefa, intitulada “O que está errado?”, é determinado que a criança copie o texto, fazendo a revisão e retirando os problemas. Como se vê, a criança, desde o título da tarefa, já está a par das intenções da tarefa, sendo colocada no papel de revisora de texto, mas revisora apenas de problemas. A atividade de ‘caça’ aos erros funciona, como já defendido quando analisei as produções de I, como diálogo com a tradição escolar e não com o outro (professor, colega, autor da literatura infantil), como discurso da permanência dos valores da escola, o que fica evidente no depoimento de H acerca dos propósitos da “reescrita” de Tarântula.

Texto da escola:

Tarântula

há muitos tipos de tarântulas, em diferentes partes do mundo, porém, para a maioria das pessoas, "tarântula" é uma aranha grande e peluda encontrada nas américas do norte, central e do sul, algumas vivem em áreas semidesérticas, como o arizona, estados unidos, ou o méxico, outras habitam as selvas da américa do sul. a mais conhecida é a tarântula de juntas vermelhas do méxico.

Reescrita 1 - 22/11/2002

Texto de H:

Tarântula

Há muitos tipos de tarântulas, em diferentes partes do mundo. Porém, para a maioria das pessoas, "tarântula" é uma aranha grande e peluda encontrada nas Américas do Norte, Central e do Sul. Algumas vivem em áreas semidesértica, como o arizona, Estados Unidos ou o México.

Outras habitam as selvas da América do Sul. A mais conhecida é a tarântula de juntas vermelha do México.

Nesta reescrita, H elimina o definido 'o' em '*Algumas vivem em áreas semidesértica, como o arizona, Estados Unidos ou (o) México.*' A presença do definido diante de 'arizona' e sua ausência diante de 'Estados Unidos' parecem contribuir para a eliminação deste determinante diante de 'México'. A criança revela uma representação do valor ou não da presença do definido no contexto. H evita a repetição do determinante, já presente diante de 'arizona' no início do sintagma, dando conta de evitar seu uso redundante. Tal fato revela, ainda, a representação que H faz da norma escolar que rejeita repetições.

Assim que H olha para esta produção, anuncia: "Esta é pra ver parágrafo e letra maiúscula". Não há no enunciado da professora nada que indicasse tais elementos para "reescrita", o que H descobre pela forma como foi apresentado o texto, forma pela qual o discurso da permanência parece instaurar-se. Com relação à eliminação do definido diante de México, ele diz apenas que fica bem melhor sem o artigo.

Reescrevendo o texto Você pode ajudar

A reescrita do texto “você pode ajudar” foi feita com base no que H “percebeu” como “diferente”: “A letra maiúscula está faltando: no título, no início do texto, e depois do ponto”. A criança percebe algo diferente ou, pelo hábito, ‘saca’ o que, no fundo, é o que a escola deseja que ele faça e acredita lhe ser útil? Com tantas atividades desta natureza, os alunos da escola de H e de I, “aprendem” uma tática, uma estratégia para lidar com as “reescritas”, como se estivessem lidando com almanaques repletos de desafios, para testar memória, agilidade, conhecimentos específicos diversos.

Para a tarefa de casa, é apresentado um trecho para leitura, sem referência bibliográfica. Parece tratar-se de uma orientação dada pela própria escola, uma espécie de panfleto educativo. Em seguida, é pedida a reescrita do trecho, “alterando o que for necessário para ele ficar correto”.

Texto da escola:

você pode ajudar
economize seus lápis e
cadernos e aproveite sempre os dois
lados das folhas de papel. nunca
jogue na rua pacotes de salgadinhos,
papéis de bala ou qualquer outro tipo
de lixo, limpe e aproveite
embalagens, latinhas e outros
objetos para fazer brinquedos, porta-
lâpis, vasos, etc. organize
campanhas de reciclagem na sua
escola ou na sua rua.

Reescrita 2 - 23/04/2003

Texto de H:

Você pode ajudar

*Economize seus lápis e cadernos e
aproveite sempre os dois lados das folhas de papel.
Nunca jogue na rua pacotes de salgadinhos, papéis
de bala ou qualquer outro tipo de lixo, limpe e
aproveite embalagens, latinhas e outros objetos
para fazer brinquedos, porta-lâpis, vasos etc.*

*Organize campanhas de reciclagem na sua
escola ou na sua rua.*

Neste caso, H elimina o possessivo em ‘*Organize campanhas de reciclagem na sua escola ou na (sua) rua.*’ A impressão é a de que ele interpreta como desnecessária a

presença do possessivo, tendo em vista a presença do mesmo elemento em ‘escola’, daí optar pela construção com ‘sua’ elíptico ou, ainda, por achar rua não tem dono. Na entrevista, ele apenas considera irrelevante o uso do possessivo, alegando que “tanto faz colocar ou não o ‘sua’. Dá no mesmo”. As respostas de H, na entrevista, parecem mesmo confirmar certa rejeição ao tipo de tarefa. É importante que se pense sobre os tipos de pergunta que são feitas, se realmente partem de uma busca da criança ou se apenas ‘desenham’ a lista de conteúdos que o professor acredita serem importantes para seus alunos.

Esta operação de eliminação do possessivo feita pela criança não se enquadra naquelas do tipo ‘desafio’, nas quais ele apenas ‘adivinha’ o que a professora ‘quer saber se ele sabe’. Evidencia um estranhamento quanto ao uso do possessivo, neste contexto, e possibilita uma avaliação por parte de H que lhe exige estabelecer relações entre o conhecimento que tem da língua que usa e o conhecimento sobre língua adquirido na escola.

Reescrevendo “Mãe com medo de lagartixa”

A tarefa de casa é a seguinte: “Xii! Este texto tem problemas. Leia com atenção e descubra o que há de errado. Reescreva-o, melhorando o que for necessário.” Em seguida, é apresentado o texto abaixo:

Texto da escola:

Mãe com medo de lagartixa

era uma vez uma mãe que tinha medo de lagartixa.

no resto era uma valente ficava sozinha cantava no escuro tomava sopa quente discutia com o chefe enfrentava barata

de bicho de pena e de bicho de pêlo ela gostava muito Filho dela podia ter cachorro gato coelho perequito curió canário porquinho-da-índia

mas sapo Minhoca Perereca Camaleão Nem queria saber Disfarçava e ia se esconder

Fonte: Ana Maria Machado. Alguns medos e seus segredos. Nova Fronteira, 1984. Adaptado para esta atividade.

Reescrita 3 - 03/03/2004

Texto de H:

Mãe com medo de lagartixa

Era uma vez uma mãe que tinha medo de lagartixa.

No resto era ~~o~~ valente ficava sozinha, cantava no escuro, tomava sopa quente, discutia com o chefe, enfrentava barata.

De bicho de pena e de bicho de pelo, ela gostava muito. O filho dela podia ter cachorro, gato, coelho, periquito, curió, canário, porquinho-da-índia.

Mas sapo, minhoca, perireca, camaleão. Nem queria saber. Disfarçava, e ia se esconder.

Nesta reescrita, mais investimento de H na categoria determinante. No trecho ‘*No resto era (uma) valente ficava sozinha*’, ele elimina o indefinido, pois parece julgar estranho a presença de um indefinido diante de adjetivo, optando por preencher a posição de modificador por um SAdj e não por uma expressão nominal, composta de Det+adj, mesmo que o adjetivo esteja substantivado. Em ‘*O filho dela podia ter cachorro...*’, H acrescenta o definido, reconhecendo uma relação já dada entre mãe e filho, inclusive porque, o nome ‘filho’ já estava acompanhado pelo modificador ‘dela’(posição de possessivo, avaliada por Cerqueira, 1999, p. 55), que o tornava específico, não justificando a ausência de um determinante.

Assim que comecei a ler o texto, H comentou que sua mãe tem medo é de barata e passou a contar uma situação para demonstrar o que disse. Sua mãe aproximou-se, confirmando seu medo. O momento foi de descontração. Continuei a ler o texto e chamei sua atenção para a eliminação do indefinido em ‘No resto era \emptyset valente’, questionando se ele percebia alguma diferença no uso com ou sem o artigo. H comentou que não interferia em nada, que o determinante não fazia falta. Sobre o trecho ‘O filho dela podia ter cachorro’, destaco que ele agiu inversamente à situação anterior, agora acrescentando o definido. Pergunto por que, H ri, admirado e fica pensativo. A princípio, ele não vê diferença. Passo a pronunciar a frase com e sem o artigo para ver se ele percebe a diferença, mas, mesmo assim, ele não faz nenhum comentário. Confrontando as reações de H, constato que seu interesse estava na estória em si e no que ela representava em seu cotidiano. Os usos feitos por ele pareciam, mais uma vez, não necessitar de explicações, bastando-se a si mesmos.

Reescrevendo texto sobre a humanidade

Apresentarei, a seguir, parte de um texto sobre a humanidade que, conforme a tarefa, foi digitado por uma criança da 2ª série para organizar uma pesquisa. É perguntado o que a criança percebeu de estranho, ao que H responde: “Porque não tem pontuação, a troca de letra minuscula (sic) por maiuscula e não deu margem”. É solicitado que seja feita, então, a reescrita do texto, fazendo as mudanças necessárias.

Texto da escola:

humanidade se preocupa com moradia desde os tempos remotos.
o homem primitivo se abrigava nas cavernas no alto das árvores ou nos vales montanhosos fazia isso para se proteger do frio da chuva dos raios e dos animais selvagens (...)

Reescrita 4 - 14/03/2004

Texto de H:

A humanidade se preocupa com moradia desde os tempos remotos.

O homem primitivo se abrigava nas cavernas, no alto das árvores ou nos vales montanhosos. Fazia isso para se proteger do frio, da chuva, dos raios e dos animais selvagens.(...)

A mesma situação da reescrita anterior parece acontecer nesta. Em ‘humanidade se preocupa com moradia desde os tempos remotos’, H sente a necessidade de preencher a posição referente a determinante com o definido ‘a’. Parece julgar estranho que se inicie uma sentença e um texto da forma como se apresentou a versão da escola. Além desta questão estrutural do texto/sentença, há uma referencial, pois falar de humanidade, neste contexto, significa falar do já conhecido, não sendo pertinente o uso do nome ‘humanidade’ sem o definido. Trata-se do uso de expressão referencial individualizante, referido por Negri (ver p. 41, item 3, desta tese), a qual se caracteriza por uma individualização cultural. Mais uma vez, H focaliza sua atenção numa categoria nominal. Na entrevista, ele apenas comenta que fica melhor começar o texto com o ‘A’, sem maiores esclarecimentos.

Na verdade, H está lidando com o conhecimento textual que já domina: um texto funciona bem iniciado com a estrutura Det + N, de forma a determinar seu tema inicial. A progressão textual e temática dá-se pelo encadeamento tema-rema. O enunciado ‘humanidade se preocupa com moradia desde os tempos remotos’ da produção “reescrita” por H exigiu esta noção textual e a criança deu conta disso.

Reescrevendo carta de Pedrinho a Dona Benta

Na reescrita de “O que está esquisito?”, a tarefa de classe apresenta a carta que Pedrinho mandou para Dona Benta antes de sua chegada. A tarefa prossegue com três questões e respectivas respostas de H:

1- Você percebeu alguma coisa esquisita neste texto? O quê?

Não tem letra maiúscula..

2- Descubra quais as letras que devem ser mudadas. Pinte-as.

(H pinta no texto as letras minúsculas em início de frase e nos nomes “Nastácia”, “Rabicó”, “Narizinho” e “Emília”)

3- Reescreva o texto alterando o que for necessário para ficar correto.

As questões 1 e 2 não parecem levar o aluno a buscar um conhecimento a partir da atividade de “reescrita”. Foi feita uma pergunta (tipo ‘adivinha’) para a qual já havia resposta, pois, sem esforço, a criança já sabe, pela vivência na escola, o que funciona como estratégia para resolver o ‘problema’. Com base nestas questões, o fato de H já ter pintado as letras maiúsculas no texto já significou uma reelaboração. O que, então, justificaria uma reescrita? Que motivações a criança teria? Eis os textos:

Texto da escola:

“sigo para aí no dia 6. mande à estação o cavalo pangaré e não se esqueça do chicotinho de cabo de prata que deixei pendurado atrás da porta do quarto de hospedes.narizinho sabe.Quero que narizinho me espere na porteira do pasto, com a emília no seu vestido novo e rabicó de laço de fita na cauda. e tia Nastácia apronte um daqueles cafés com bolinhos de frigideira que só ela sabe fazer.”

Reescrita 5 - 10/06/2002

Texto de H:

*“Sigo para aí no dia 6. Mandê á estação o cavalo pangaré e não se esqueça do chicotinho de cabo de prata que deixei pendurado atrás da porta do quarto de hospedes. Narizinho sabe.Quero que Narizinho me espere na porteira **no** pasto, com a Emília no seu vestido novo e Rabicó de laço de fita na cauda. E tia Nastácia **que** apronte um daqueles cafés com bolinhos de frigideira que só ela sabe fazer.”*

Como I, H também estranhou a construção nominal ‘na porteira do pasto’, interpretando como modificador adverbial ‘no pasto’ na sentença ‘*Narizinho me espere na porteira **no** pasto*’. Também investe em articulador textual em: ‘e tia Nastácia apronte um daqueles cafés’, inserindo o elemento ‘que’, o que resulta na construção ‘*E tia Nastácia **que** apronte um daqueles cafés*’. H reconhece a estrutura de subjuntivo (que+V), estranhando a construção comum à estrutura de indicativo (S+V+O), porém com forma verbal em modo distinto. Esta reflexão sinaliza a preocupação da criança com a progressão textual.

Quando apresento esta produção para H, ele logo comenta que esqueceu de colocar a margem. Sobre a mudança de ‘porteira do pasto’ para ‘porteira no pasto’, H é de opinião que ele errou, “que ficou ruim com ‘do’”, que ficaria melhor como estava na versão da escola. Comenta, ainda, que “se, pelo menos, tivesse uma vírgula (na porteira, no pasto), tudo bem”, o que mostra sua preocupação com a progressão textual.

Reescrevendo estória da Centopéia

Outra situação de preenchimento da posição determinante é a reescrita de “Centopéia”. A professora apresenta a seguinte tarefa escrita: “A Professora Iris do Grupo 6 ditou para as crianças a poesia abaixo. Veja como uma delas escreveu.” Na segunda questão escrita, é perguntado o que a criança observou de estranho na escrita. H responde: “Estão juntas”. Em seguida, a próxima questão determina: escreva como deveria ficar a escrita do texto.

Texto da escola:

CENTOPÉIA

Minhaamiga centopéia
Abriu escolade dança.
Tem curso de samba,
De valsa ede tango,
Bolero e mambo,
Belé
Naponta do pé.
Amiga centopéia
É uma tetéia,
Não precisa de ajudante:
Dançatudo num instante.
Cinqüenta passinhos pralá,
Cinqüentapassinhos pracá,

Reescrita 6 – 23/07/2002

Texto de H:

CENTOPÉIA

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

A pergunta foi feita pela professora pra saber não o que é interessante para a criança, como leitora, mas para saber se a criança sabe identificar problemas com a segmentação no texto. H faz alterações não previstas pela professora, pois seu trabalho focaliza também outros aspectos do texto da outra criança que chamaram sua atenção. Nesta reescrita, mais uma vez, ele volta-se para elementos seqüenciais, eliminando a preposição e o conectivo na sentença a seguir: Tem curso de samba,/de valsa (e de) tango.

Mostro, na entrevista, esta situação de eliminação e pergunto se ele realmente acha importante eliminar tais elementos. Ele explica que depois de ‘tango’ tem outros termos que lhe dão seqüência (tango, bolero e mambo) e que, por isso não justifica ter ‘e de’, como se fosse finalizar a idéia.

Reescrevendo trecho de Cinderela

A tarefa de casa pede que a criança leia o trecho a seguir, descubra o que está incorreto e reescreva-o corretamente. Mais uma vez, H ‘aciona’ a estratégia frequentemente utilizada para resolver o problema. O texto apresenta letras minúsculas em início de parágrafo que deverão ser substituídas por letras maiúsculas. Mas H não fez somente isso.

Texto da escola:

há muito tempo, aconteceu que a esposa de um rico comerciante adoeceu gravemente e, sentindo seu fim se aproximar, chamou sua única filha e disse:

- querida filha, continue piedosa e boa menina, que Deus a protegerá sempre e lá no céu olharei por você, e estarei sempre ao seu lado – mal acabou de dizer isso, fechou os olhos e morreu.

Reescrita 7 - 25/07/2002

Texto de H:

Ha muito tempo, aconteceu que a esposa de um rico comerciante adoeceu gravemente e Ø sentindo seu fim se aproximar, chamou sua única filha e disse:

- Querida filha continue piedosa e boa menina, que Deus a protegerá sempre e lá no céu olharei por você, Ø estarei sempre ao seu lado – mal acabou de dizer isso, fechou os olhos e morreu.

Além de substituir minúsculas por maiúsculas, no início de parágrafo, H elimina a vírgula após o ‘e’ em “...adoeceu gravemente e \emptyset sentindo...”, não reconhecendo a construção intercalada (reduzida de gerúndio), como elemento modificador adverbial (‘sentindo seu fim se aproximar’), interpretando a relação de adição mais imediata, possibilitada pela presença do elemento ‘e’, entre ‘adoeceu gravemente’ e ‘sentindo seu fim’, e não entre ‘adoeceu gravemente’ e ‘chamou sua única filha’. H, ainda, elimina conectivo em: ‘(...) e lá no céu olharei por você, (e) estarei sempre ao seu lado (...)’, o que reforça o argumento de que ele se preocupa com a coesão em seu texto.

Reescrevendo o texto Navegadores refazem a viagem de Cabral

As propostas de “reescrita” não variam muito. Há uma metodologia baseada na repetição de exercícios, o que, por um lado, leva a criança a ‘acertar’ e, por outro lado, a leva a rejeitar a utilidade e importância da reescrita. A tarefa é, novamente, fazer com que a criança reescreva o texto, a partir do que achou estranho, “fazendo as alterações necessárias”. Desta vez, a criança deverá dar conta dos problemas de concordância. Eis o texto da escola e, ao lado, a versão de H:

Texto da escola:

Navegadores refazem a viagem de Cabral

Um grupo de velejador brasileiro e português resolveu “redescobrir” o Brasil. Eles organizou uma viagem só para barcos à vela que refez a rota do navegador português Pedro Álvares Cabral. Dez embarcação portuguesa e 28 brasileira saiu dia 8 de março, de Portugal, e levou 46 dias para atravessar o oceano Atlântico à moda antiga, até chegar a Porto Seguro, na Bahia.

Disney Explora, ano 2, abril de 2000.
Reescrita 8 - 03/08/2004

Texto de H:

Navegadores refazem a viagem de Cabral

Um grupo de velejadores brasileiros e portugueses resolveu “redescobrir o Brasil. Eles organizaram uma viagem só para barcos à vela que refez a rota do navegador português Pedro Álvares Cabral. Dez embarcações portuguesas e 28 brasileiras saíram no dia 8 de março, de Portugal, e levaram 46 dias para atravessar o oceano Atlântico à moda antiga, até chegar a Porto Seguro, na Bahia.

Nesta situação, H interpreta uma relação prepositiva, inserindo a contração ‘no’ em ‘28 brasileiras saíram **no** dia 8 de março’. Ele interpreta a relação entre o verbo ‘sair’ e seu modificador adverbial, reconhecendo a presença da preposição ‘em’, bem como a presença do determinante ‘o’ diante do nome ‘dia’. Na entrevista, inicialmente H comentou que não fazia diferença usar ou não a contração ‘no’, mas depois de reler a frase, ele acata a alteração feita, reforçando que com o ‘no’ ficou melhor, sem dar outras explicações.

As tarefas para a criança descobrir o que está ‘estranho’ funcionam, no fundo, como dica para a identificação dos conteúdos que são tema das aulas. O olhar de H oscilou entre as cobranças e seus propósitos para a escrita, ainda que em contexto limitado. Assim como sua colega I, ele fica entre um caminho e outro, porém, no meio destes caminhos, instaura-se o conflito e definem-se suas escolhas.

3.2.2 Reescrevendo para substituir elementos do texto: destaque para categorias referenciais

Em atividades de reescrita, nas quais a professora determina o elemento a ser reescrito, H volta sua atenção para categorias nominais, em seu valor referencial. Nas três primeiras produções (uma da 1ª série e duas da 3ª série), o contexto favorece tais intervenções da criança pelo fato de terem sido enfatizados elementos também pertencentes a categorias nominais, como é o caso de substituição de pronomes e de uso do feminino. Na quarta e última produção (3ª série), há um caso de investida em articulador textual, em contexto de mudança do tempo verbal, o que acredito também ter favorecido o uso feito por H.

Reescrevendo texto de outra criança

É apresentado um texto, informando que foi escrito por uma criança e perguntando como ficaria se fosse escrito por um grupo de crianças. Depois de apresentar o texto, é dada a “dica”: Comece assim... Nós morávamos... A pista foi dada, cabendo à criança, a priori, não a tarefa de elaborar uma reflexão e levantar hipóteses sobre os usos e

os sentidos produzidos ao se fazer uma substituição de um pronome no singular por outro no plural, mas a tarefa de fazer as devidas adaptações para que houvesse a concordância verbal. Eis o resultado:

Texto da escola:

Eu morava numa rua sem calçamento e por lá quase não passava carro. Por isso a gente podia brincar à vontade, o dia todo, de pegado, de roda, de bicicleta. Quer dizer, os maiores andavam de bicicleta. Eu não, que eu não tinha bicicleta. Mas eu estava louca para ganhar uma.

Naquele ano eu até pedi uma a Papai Noel. Eu achava que quando tivesse minha bicicleta os grandes iam deixar que eu saísse com eles.

Fonte: Quando eu comecei a crescer. Editora Ática.

(31/10/2002)

Texto de H:

Nós morávamos em uma rua sem calçamento e por lá quase não passava carro. Por isso nós podíamos brincar á vontade, o dia todo de pegado; de roda de bicicleta. Quer dizer, os maiores andavam de bicicleta. Nós não, que nos não tínhamos bicicletas. Mas nos estavamos loucos para ganhar uma.

Naquele ano nós ~~o~~ pedimos uma a Papai Noel. Nós achávamos que quando tivéssemos **as** bicicletas os grandes iam deixar que nos saíssemos com eles.

Nesta atividade de reescrita, há intervenção de H tanto com relação à seqüência textual, quanto com relação à categoria funcional determinante. Ele destaca a preposição, enfatizando a construção Det + N, o que revela a representação que H faz do registro da norma culta. No último parágrafo, H, além de cumprir a tarefa solicitada, elimina a preposição ‘até’, como se não reconhecesse uma função específica para este articulador no contexto apresentado; e substitui o possessivo (minha) pelo definido (as) em ‘quando tivesse minha bicicleta’, não estabelecendo relação entre a noção de posse e a pessoa a que se refere (nós), na versão reescrita.

Ao iniciar a conversa com H sobre esta produção, comentei que eu tinha reparado que ele mudava coisas nos textos, que ele não fazia somente o solicitado na tarefa

e que, em todos os textos que eu separei para entrevista, tinha acontecido isso, que eu achei interessante e fiquei curiosa para saber o porquê de tais intervenções suas. Mostro a alteração feita de substituição do possessivo pelo definido em ‘(Eu) Nós achávamos que quando tivéssemos (minha) as bicicletas’, no último parágrafo, e pergunto sua possível razão. Ele não apresenta uma razão específica, apenas é de opinião que acha melhor com o artigo e que não vê diferença no uso de um ou do outro. Acredito que H possa ter tido dificuldade para substituir o possessivo, optando por sua eliminação. O fato que interessa é que a escola não deu a devida atenção à operação feita pela criança, perdendo a chance de investir em mais um elemento e sua funcionalidade (ou não) no texto escrito.

Reescrevendo o texto “Serás ministro”

Mais uma tarefa de casa, na qual o texto é apresentado, devendo agora ser reescrito para mudar o sexo dos personagens.

Texto da escola:

Serás ministro

- Este vai ser ministro – sentenciou o pai, logo que o garoto nasceu.
 - E você, com esse ordenado micho de servente, tem lá poder pra fazer nosso filho ministro? – duvidou a mãe.
 - Então, só porque meu ordenado é micho ele não pode ser ministro? A Rádio Nacional deu que Abraão Licoln trabalhava de cortar lenha no mato, e chegou a presidente dos Estados Unidos.
 - Isso foi nos Estados Unidos.
 - E daí? Nem eu estou querendo tanto pra ele. Só quero uma de Ministro.
 - Tonzinho, deixa isso pra lá. Pra começar, a gente convida o Ministro pra padrinho dele.
 - O Ministro não vai aceitar.
 - Não vai por quê? Trabalho no gabinete há dois anos.
 - Ele é muito importante, filho.
 - Por isso mesmo. Com padrinho importante, o garotinho começa logo a ser importante.
 - O Ministro é tão ocupado, você mesmo diz. Vê lá se tem tempo pra batizar filho de pobre.
- (...)

(Carlos Drummond de Andrade)
Reescrita 2 - 22/07/2004

Texto de H:

Serás Ministro

- *Esta vai ser ministra – sentenciou a mãe, logo que a garota nasceu.*
 - *E você, com esse ordenado micho de servente, tem lá poder pra fazer nossa filha ministra? – duvidou o pai.*
 - *Então, só porque meu ordenado é micho ele não pode ser ministro? A Rádio Nacional deu que Abraão Licoln trabalhava de cortar lenha no mato, e chegou a presidente dos Estados Unidos.*
 - *Esso foi nos Estados Unidos.*
 - *E daí? Nem eu estou querendo tanto pra ela. Só quero **o** Ministra.*
 - *Tonzinho, deixa isso pra lá.*
- Pra começar, a gente convida o Ministro pra padrinho dele.*
- *O Ministro não vai aceitar.*
 - *Não vai por quê? **Eu** trabalho no gabinete há dois anos.*
 - *Ele é muito importante, filho.*
 - *Por isso mesmo. Com **o** padrinho importante, a garotinha começa logo a se sentir importante.*
 - *O Ministro é tão ocupado, você mesmo diz. Vê lá se **ele** tem tempo **de** batizar filho de pobre.*
- (...)

Na reescrita de ‘Serás ministro’, H investe em determinadas categorias nominais: elimina a expressão indefinida ‘uma de’ em: “E daí? Nem eu estou querendo

tanto pra ele. Só quero **uma de** Ministro.”, ficando assim: “E daí? Nem eu estou querendo tanto pra ela. Só quero **o** Ministra”. Acredito que ele tenha estranhado a possibilidade de o indefinido funcionar como núcleo do sintagma, daí a opção por substituir por ‘ministra’. H preenche a posição de sujeito em ‘Não vai por quê? Trabalho no gabinete há dois anos’, resultando em “Não vai por quê? **Eu** trabalho no gabinete há dois anos”. Insere o definido em ‘Por isso mesmo. Com **o** padrinho importante(...)’, optando pelo uso individualizante do nome padrinho, realçando seu valor, no discurso, como informação importante. H substitui a forma verbal ‘ser’ por ‘sentir’ na sentença a seguir, alterando a referência: no texto da escola, tem-se ‘Com padrinho importante, o garotinho começa logo **a ser** importante’; no texto de H, tem-se “Com **o** padrinho importante, a garotinha começa logo **a se sentir** importante”. H faz uma interpretação da relação entre o padrinho importante e a garotinha, no sentido de enfatizar não um estado permanente da criança de ‘ser importante’, mas o sentimento despertado de ‘se sentir importante’. H também insere o pronome ‘ele’ em ‘Vê lá se **ele** tem tempo **de** batizar filho de pobre’, bem como substitui, na mesma sentença, a preposição ‘pra’ por ‘de’, em negrito, já evidenciando seu investimento em articuladores textuais.

Na entrevista, H não vê diferença em escrever de um jeito ou de outro, sem mais comentários. Também não demonstra interesse em observar os demais casos.

Reescrevendo a biografia do autor Flávio de Souza (do livro *Que história é essa?*)

A proposta é de que a criança transforme o texto numa auto-biografia. É fato confirmado que as estratégias são as mesmas e que a criança que estiver atenta a elas darão conta de todas as tarefas. H tem o hábito de ler e de resolver desafios que são propostos nas suas revistas prediletas, apresentando muita habilidade nestes tipos de exercícios, o que fez questão de me mostrar, fazendo alguns ao longo da entrevista. A seguir, apresento o texto da escola, seguido da versão da criança:

Texto da escola:

Autor e obra

O primeiro livro que o Flávio leu não foi um livro. Foi um almanaque do Tio Patinhas.

A primeira história que ele escreveu para crianças não foi um livro. Foi uma peça de teatro que se chamava *O aniversário da pata Cristina*.

Flávio de Souza nasceu há muito tempo, em 1955, quando não existia televisão em cores nem videogame, e toca-discos chamava vitrola.

Além de escritor, Flávio é ator e diretor de teatro e às vezes faz também os cenários das peças e escolhe as músicas. Sua primeira peça apresentada chamava-se *Vida de cachorro*.

Ele também desenha e pinta.

É casado com uma atriz chamada Mira Haar e pai de um menino chamado Leonardo.

Suas primeiras histórias saíram na revista *Recreio*. Ele escreve ainda para a televisão (programa "Catavento") e para o cinema.

Tem outros livros soltos por aí: *Vida de cachorro*; *Homem não chora*; *A mãe da menina da mãe*; *Um menino e uma menina*; *Papel de carta*, *papel de embrulho* e *O rato que queria ser Mickey*.

Reescrita 3 - 26/10/2004

Texto de H:

Autor e obra

O primeiro livro que eu li não foi um livro. Foi um almanaque do Tio Patinhas.

A primeira história que eu escrevi para crianças não foi um livro. Foi uma \emptyset de teatro o aniversário da pata Cristina.

Eu nasci a muito tempo, em 1955, quando não existia televisão em cores nem videogame, e toca-discos chamava vitrola.

*Além de ser escritor, também sou ator e diretor de teatro e às vezes faço também os cenários das peças e escolho as músicas. Minha primeira peça apresentada foi *Vida de cachorro*.*

Eu também desenho e pinto.

Eu sou casado com a atriz \emptyset Mira Haar e pai de Leonardo um menino.

*Minhas primeiras histórias saíram na revista *Recreio*. Eu escrevi ainda para a televisão (programa "Catavento") e para o cinema.*

*Tem outros livros soltos por aí como: *Vida de cachorro*; *Homem não chora*; *A mãe da menina da mãe*; *Um menino e uma menina*; *Papel de carta*, *papel de embrulho* e *O rato que queria ser Mickey*.*

Destaco o trecho a seguir, no qual H, além de cumprir com o que foi pedido, alterando a pessoa do discurso ('ele' para 'eu'), ele investe em outros elementos. Em "A primeira história que ele escreveu para crianças não foi um livro. Foi uma peça de teatro que se chamava *O aniversário da pata Cristina*." (versão da escola), H altera para "A primeira história que eu escrevi para crianças não foi um livro. Foi uma (**peça**) de teatro o *aniversário da pata Cristina*". H elimina o nome 'peça', deixando-o elíptico. O definido passa a operar em seu caráter dêitico (NEGRI, 1986), responsável pela identificação não do referido nome elíptico, mas do seu antecedente 'A primeira história', interpretado no contexto. O fato observado evidencia, no momento da "reescrita", uma certa preocupação da criança com elementos referenciais. No entanto, na entrevista, ele considerou ruim a eliminação de 'peça', comentando que quem lê não sabe a que o artigo faz referência: "**uma** o quê?", pergunta. Conclui justificando que "o artigo é indefinido" e que é por isso que não dá pra saber o referente e volta a falar de suas revistas. Mais uma vez (rever reescrita de 'Serás ministro', p. 160), H estranha o uso do indefinido como núcleo de sintagma.

Na entrevista, H comenta, partindo da estória contada, que sua primeira estória lida foi a de Tio Patinhas e que ele adora revistas em quadrinho. Levanta, dizendo que vai buscar suas revistas para me mostrar. Espalha todas pelo sofá, agrupando-as por personagens, declarando que Tio Patinhas é seu personagem preferido.

Em "É casado com uma atriz chamada Mira Haar e pai de um menino chamado Leonardo" (versão da escola), H elimina elementos: "Eu sou casado com **a** atriz **Ø** Mira Haar e pai de Leonardo um menino". Ele opta pela construção com o definido, dando a informação sobre a atriz como já conhecida.

Reescrevendo a história do teatro de sombras

Numa tarefa de classe, é apresentado um texto sobre a história do teatro de sombras, do qual destaco apenas o trecho significativo para análise. A proposta da escola é a de reescrever o parágrafo "de modo que o leitor entenda que esse fato ainda não aconteceu", ou seja, o 'desafio' é mudar o tempo verbal de passado para futuro. A

princípio, a criança deverá operar com a categoria verbal e outros elementos que estiverem a ela relacionados. Mas a escola não investe nestes outros elementos (ver operação realizada por H a seguir), importando-lhe que a criança expresse a idéia de futuro. Assim ficou a reescrita de H:

Texto da escola:

A origem do Teatro de Sombras é contada em várias lendas chinesas. Uma das mais conhecidas conta a história de um poderoso rei e sua dançarina predileta. Inconformado com sua morte, o rei mandou chamar o sábio do reino e pediu para que ele resolvesse seu problema. O sábio teve então uma idéia genial. Ele pendurou um pano branco e pediu para que outra dançarina, com corpo parecido, dançasse atrás do pano. Ao ver a sombra da dançarina projetada no pano, o rei acreditou que a dançarina morta havia ressuscitado. Segundo a lenda, foi assim que surgiu o Teatro de Sombras (...)

Reescrita 4 - 29/11/2004

Texto de H:

A origem do Teatro de Sombras será contada em várias lendas chinesas. Uma das mais conhecidas contará a história de um poderoso rei e sua dançarina predileta. Inconformado com sua morte, o rei mandará chamar o sábio do reino e pedirá para que ele resolva seu problema. O sábio terá então uma idéia genial. Ele pendurará um pano branco e pedirá para que outra dançarina, com corpo parecido, dance atrás do pano. Ao ver a sombra da dançarina projetada no pano, o rei acreditará que a dançarina morta haverá ressuscitado. Segundo a lenda, ~~foi~~ assim surgirá o Teatro de Sombras (...)

H elimina a expressão expletiva ‘foi que’ em ‘Segundo a lenda, **foi assim que surgiu** o Teatro de Sombras (...)’. Na versão, usando o tempo futuro, a criança opta pela construção ‘assim surgirá’, sem o ‘é que’ expletivo, e não pela construção ‘será assim que surgirá’. Sobre isso, H justifica com a própria solicitação feita pela professora, alegando que fez este uso por se tratar de futuro, reelaboração suficiente para a tarefa solicitada, sem perceber que, talvez pela dificuldade em usar a expressão expletiva no futuro, ele realizou uma eliminação não prevista, inicialmente, e desconsiderada pela escola.

3.2.3 Reescrevendo para resolver problemas: **uma investida significativa na progressão textual**

No caso de reescritas para resolução de problemas, num total de onze produções (uma da 1ª série, seis da 2ª série e quatro da 3ª série), ocorre o contrário da situação anterior (3.2.2). Com exceção de algumas poucas produções, H investe bastante na progressão textual. Desta vez, a professora explicita os elementos a serem alterados, o que, de certa forma, possibilita que a criança opere com determinadas categorias.

Reescrevendo texto sobre o pássaro papa-moscas

Na tarefa de casa, é apresentado o texto a seguir, informando que tem problemas de concordância. É pedido que a criança faça a reescrita, fazendo as devidas correções.

Texto da escola:

O papa-moscas é um pássaro de definhantes mata, florestal, pomares, jardins e parques. Ele passam o inverno em região das matas do Sul do Saara, vai até o noroeste da Índia, chega à Europa em abril e fica até o começo de junho. Comem quase exclusivamente insetos, ainda que coma bagas no outono. Ele sai dos poste, fio e galhos, girando acrobaticamente em busca de suas presas. Nos mês de verão, esta espécie estão largamente distribuída no leste da Rússia, Norte da Mongólia e Sul do Mediterrâneo.

Fonte: Fantástico Universo – aves.
São Paulo, Ed. Siciliano, 1981

Reescrita 1 - 28/07/2004

Texto de H:

*O papa-moscas é um pássaro definhantes matas, florestas, pomares, jardins e parques. Ele **passa** o inverno em regiões das matas **Ø** do Saara, vam até o noroeste da Índia, **chegam** à Europa em abril e **ficam** até o começo de junho. **Comem** quase exclusivamente insetos, **ainda** que **comam** bagas no outono. **Elés** saem dos postes, fios e galhos, girando acrobaticamente em busca de suas presas. Nos meses de verão, esta especie esta largamente distribuída no leste da Rússia, Norte da Mongólia e Sul do Mediterrâneo.*

Nesta reescrita, H, além de estabelecer a concordância entre ‘ele’ e ‘passa’, elimina o modificador ‘do Sul’ do nome ‘matas’ em: “Ele passam o inverno em região das matas do Sul do Saara” (versão da escola)/ “*Ele passa o inverno em regiões das matas \emptyset do Saara*” (versão de H).

A impressão que fica é a de que a criança elimina aquilo que não é tão relevante para a caracterização do nome em foco, o que não faz sentido. A informação sobre a região do Saara não altera o sentido do texto, mesmo que se queira relacionar a distância entre ‘Sul do Saara’ e ‘noroeste da Índia’, pois, a seguir, no texto, remete-se apenas à Europa, sem especificação de região. O que parece importar é o longo percurso feito pelo pássaro papa-moscas. Esta é a única produção, desta seção, na qual há investida em elemento da categoria nominal. Por outro lado, a eliminação do modificador, nesse caso, também interfere na progressão textual, tornando-o mais interessante na visão de H, para quem a informação ‘do Sul’ não soou necessária ao entendimento e à continuidade do texto.

Reescrevendo O caso do jogo

Esta produção foi a primeira revista por H. Na entrevista, ele sorriu quando percebeu que não fazia somente o que a professora pedia. Assim que olhou para sua produção, deu-se conta de que havia numerado as linhas (o que parece acusar sua preocupação com o limite da escrita) e comentou: “Poxa! Eu dobrei, eu dobrei, eu escrevi um bocado!”. H acreditou que tivesse escrito muito (talvez pelo fato de o texto digitado aparentar ser menor do que o mesmo texto manuscrito), mas ele não ampliou o texto, pelo contrário, ele eliminou elementos. Na proposta de tarefa de casa, é apresentado o texto, com a tarefa transcrita, em seguida.

Texto da escola:

O caso do jogo

naquele dia a turma estava animada era domingo e o sol brilhava todos estavam jogando futebol no momento em que o Carlinhos chegou ele ficou doido para entrar no jogo, mas o time estava completo de repente o Edson deixou a bola sair fora do campo o Carlinhos pegou e saiu correndo acabou o jogo.

Pensando no que você já descobriu sobre a organização do texto, reescreva o texto “O caso do jogo” pontuando-o e colocando letras maiúsculas onde for necessário. Em classe faremos e reflexão junto com seus colegas sobre organização que você fez.

Lembre-se de:

- **deixar o espaço para iniciar o parágrafo;**
- **usar letras maiúsculas.**

Reescrita 2 - 26/09/2002

Texto de H:

O caso do jogo

Naquele dia a turma estava animada. Era domingo e o sol brilhava.

Todos estavam jogando futebol no momento que o Carlinhos chegou mas o time estava completo.

De repente o Edson deixou a bola sair fora do campo. O Carlinhos pegou e saiu correndo. Acabou o jogo.

H elimina uma parte do trecho que se segue, bem como elimina a preposição ‘em’: ‘(...) todos estavam jogando futebol no momento em que o Carlinhos chegou ele ficou doido para entrar no jogo, mas o time estava completo(...)’. A sua reescrita ficou assim: *“Todos estavam jogando futebol no momento (em) que o Carlinhos chegou (ele ficou doido para entrar no jogo) mas o time estava completo”*. Mais uma vez, H investe em elementos seqüenciais que, de certa forma, também contribuem para a construção de um dizer, denunciando suas escolhas, suas preferências lingüísticas.

Na entrevista, fomos lendo e comparando as versões. Quando foi vista a eliminação da preposição ‘em’, H, inicialmente, alegou não se lembrar da razão de tal eliminação, mas foi de opinião de que “era desnecessário seu uso”. Sobre o trecho retirado, acha que não é importante, também. Sua mãe, neste momento, interfere, lembrando que a

professora comentava, no relatório, que seu filho, às vezes, achava que não precisa dizer tudo, que a pessoa que fosse ler o texto sabia o que ele queria dizer. Comenta, ainda, que ela acha importante o trecho retirado, mas H mantém-se firme em sua posição, dizendo que discorda e que não é importante dizer que ‘Carlinhos estava doido para entrar no jogo’. Pergunto a H por que ele achava desnecessária a informação. Ao que ele responde: “Se o time já estava completo, é claro que ele já estava doido!” (risos). Ele relê o seguinte trecho: “no momento \emptyset que o Carlinhos chegou \emptyset mas o time estava completo”, e sugere que deveria tirar o mas, colocando uma vírgula no seu lugar: “no momento \emptyset que o Carlinhos chegou \emptyset , o time estava completo”. Mais uma investida de H em elementos sequenciais.

Quando a leitura é concluída, novos risos. Pergunto se ele conhecia alguém como Carlinhos. Ele e a mãe se olham e riem e ela passa a contar que H passava por esta situação quando era menor e queria jogar entre os garotos maiores.

Reescrevendo trecho de Chapeuzinho Vermelho

O trecho da estória é apresentado, informando que possui 56 palavras, porém estão emendadas. O ‘desafio’ é que a criança consiga reescrever o texto corretamente, ou seja, que mostre seu conhecimento sobre segmentação de palavras. O texto reescrito ficou assim:

Texto da escola:

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

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

Reescrita 3 - 28/02/2003

Texto de H:

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

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

Na reescrita de Chapeuzinho Vermelho, a criança, além de resolver os problemas de segmentação, contexto que, de certa forma, favorece uma atenção a categorias nominais, preenche a posição sujeito em *‘Na aldeia onde ela morava’*, contexto que é favorecido pelo fato de se ter presente o elemento referencial do referido pronome ‘ela’: ‘uma menina muito querida e teimosa’⁵⁷. É o caso de *‘-O Ministro é tão ocupado, você mesmo diz. Vê lá se ele tem tempo de batizar filho de pobre’*, em reescrita já comentada anteriormente (*‘Serás ministro’* - 22/07/04).

Durante a entrevista, não houve reação de H com relação à inserção do pronome ‘ela’, situação de preenchimento da posição sujeito. Não houve estranhamento algum com relação à construção com o sujeito nulo, na versão da escola, bem como não estranhou a inserção feita por ele, acatando-a como natural. De um modo geral, como já comentei antes, não houve envolvimento de H com as questões levantadas sobre os usos feitos por ele. Na maioria das vezes, ele concordava com as alterações, sem apresentar justificativas.

Reescrevendo uma piada

O texto de piada é apresentado, sendo informado que faltam todos os sinais de pontuação, o que possibilita uma atenção a elementos seqüenciais. É pedido que a criança reescreva a piada, usando a pontuação adequadamente.

⁵⁷ Há estudo, na área da sintaxe (cf. Magalhães, Telma M. V. **Aprendendo sujeito nulo na escola**. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2000), que parte do paradigma de que o PB é uma língua de sujeito nulo, mostrando que a criança tende a preencher a posição, ou seja, opta pelo sujeito pleno em determinados contextos, como o da referência, e somente mais tarde passa a adquirir o referido parâmetro por interferência da escola. À medida que as regras de concordância vão sendo fixadas, o parâmetro do sujeito nulo também vai se firmando.

Texto da escola:

Um menino no programa de TV
Fala o animador
 Você tem irmãos
 Tenho um mais novo
 Ele está na escola
 Não Está em casa fingindo de
doente para me ver na TV.

Fonte:

Anedotinhas do Bichinho da Maçã - Ziraldo

Reescrita 4 - 21/03/2003

Texto de H:

Um menino do programa de TV

Fala o animador:

- Você tem irmãos?

- Tenho um mais novo.

- Ele está na escola?

- Não está em casa fingindo de doente

para me ver na TV.

Além de estar atento aos sinais de pontuação, H investe em elementos sequenciais, ao tempo que também investe em elementos referenciais. Em ‘Um menino no programa de TV’, ele substitui a contração ‘no’, rejeitando a construção com modificador adverbial, pela contração prepositiva ‘do’, interpretando a construção ‘do programa de TV’ como modificador do nome ‘menino’. Num contexto que, a princípio, deveria favorecer a progressão textual, pois pontuar um texto exige uma interpretação das relações interfrásticas, ocorre uma menor investida de H, neste aspecto. Acredito que o gênero escolhido para a tarefa possibilitou uma interpretação da natureza prosódica da pontuação, com atenção a elementos do discurso direto. É possível que tal contexto tenha facilitado a interpretação da expressão “no programa de tv” como mais próxima de “um menino”, ou seja, como seu modificador, inclusive pela ordem em que este elemento aparece, logo à direita do nome.

Reescrevendo a história dos Índios no Brasil

Nesta reescrita, outro caso de eliminação de determinante. De início, a professora informa a fonte do texto, dizendo que foi retirado de um almanaque e que “durante a digitação ocorreu um problema: os parágrafos foram misturados”. Em seguida, a professora pede que a criança reescreva o texto, organizando-o em parágrafos. Na verdade,

os parágrafos já existiam, o que estava faltando era a marca formal (recuo) que demarcasse o limite entre eles. O resultado foi o seguinte:

Texto da escola:

Índios do Brasil

Os índios são uma parte do povo brasileiro. Existem, no Brasil, muitas nações indígenas com língua, cultura e costumes próprios.

Atualmente existem 170 línguas indígenas sendo faladas no Brasil.

Apesar da diferença entre os povos indígenas, há alguma coisa comum entre todos os índios: o modo de vida nas florestas, que é bem diferente da vida que levamos nas cidades.

Fonte: Almanaque Abril, 1996.

Reescrita 5 – 03/04/2003

Texto de H:

Índios do Brasil

Os índios são uma parte do povo brasileiro. Existem, no Brasil, muitas nações indígenas com a língua, cultura e costumes próprios.

Atualmente existem 170 línguas indígenas sendo faladas no Brasil.

Apesar da diferença entre os povos indígenas, há alguma coisa comum entre todos os índios: o modo de vida nas florestas, que é bem diferente da vida em que levamos nas cidades.

Na reescrita deste texto, além de dar conta da tarefa pedida, o que não exigia muito esforço, H insere um definido diante do nome ‘língua’ em ‘*Existem, no Brasil, muitas nações indígenas com a língua, cultura e costumes próprios*’. A criança parece identificar, no definido, sua natureza dêitica, inserindo-o para apontar os elementos da cultura indígena, inclusive, dando a entender que reconhece o valor do modificador ‘próprios’ (é possível que H esteja associando ‘próprios’ apenas a ‘costumes’, também no plural), o qual se refere a ‘língua’, a ‘cultura’ e a ‘costumes’, como responsável pela identificação destes elementos. Este modificador exprime, na verdade, a idéia de ‘a língua

dos indígenas’, ‘a cultura dos indígenas’, ‘os costumes dos indígenas’, justificando, talvez, a presença do definido no início da expressão nominal e sua ausência nas demais expressões. Esta operação sinaliza a compreensão que a criança tem da função de uma elipse no texto. O determinante elíptico (diante dos nomes ‘cultura’ e ‘costumes’), neste contexto, favorece também uma relação seqüencial entre os elementos a que se refere.

Reescrevendo a estória do Príncipe Felisberto do Reino de Plum

Na atividade, transcrita a seguir, a professora chama a atenção para a paragrafação, direcionando e determinando o objeto da reescrita:

TAREFA DE CASA

1 – Você vai organizar o texto abaixo em parágrafos, reescrevendo a história do príncipe Felisberto, de acordo com estas dicas:

Dica 1: *Leia o texto inteiro antes de tentar dividi-lo em parágrafos.*

Dica 2: *O texto está dividido em três parágrafos.*

Dica 3: *O primeiro parágrafo conta quem é a personagem. O segundo parágrafo conta qual era seu problema. O terceiro parágrafo conta o que acontece com a personagem.*

As dicas dadas vão além de despertar o interesse da criança pela paragrafação, na verdade, impedem que a criança elabore um conhecimento sobre o assunto, pois tanto anuncia o número de parágrafos como quais são eles, na ordem devida, cabendo, à criança, apenas a tarefa de reconhecê-los e separá-los, o que só depende do elemento formal (recuo e inserção de letras maiúsculas). H, mais uma vez, não faz somente o que foi indicado. Eis o texto da escola e sua reescrita:

Texto da escola:

PRÍNCIPE FELISBERTO DO REINO DE PLUM

Felisberto Tucotruco foi um dos poucos príncipes do reino de Plum que não participou da Guerra dos Mil e Um Anos. Não por não querer, que ele era burro o suficiente para lutar. O caso é que ele era tão feio que todos tinham certeza de que uma bruxa o havia transformado num sapo, e sapos, como se sabe, não lutam em guerras. Não adiantou ele negar e dizer que sapos não são tão grandes como gente. Todos concordaram, após discussões a respeito, que a bruxa havia feito um serviço pela metade e sendo meio homem, meio sapo, Felisberto não estava em condições para guerrear. Hoje em dia ele sumiu de circulação. Dizem as más-línguas que o feio príncipe foi morar na beira de uma lagoa afastada, se alimenta de insetos e, revoltado com a raça humana, esqueceu como se fala e passa seus dias a coaxar.

Fonte: Flávio de Souza. Príncipes e princesas, sapos e lagartos. São Paulo, FTD, 1990.

Reescrita 6 - 11/04/2003

Texto de H:

Príncipe. Felisberto do reino de plum

*Felisberto Tucotruco foi um dos poucos príncipes do reino de Plum que não participou da Guerra dos Mil e um anos. Não **por que queria** que ele era burro o suficiente para lutar.*

O caso é que ele era tão feio que todos tinham certeza de que uma bruxa o havia transformado num sapo, e sapos, Como

tão grandes como gente. Todos concordaram, após discussões a respeito, que a bruxa havia feito um serviço pela metade e sendo meio homem, meio sapo, Felisberto não estava em condições para guerrear.

Hoje em dia ele sumiu de circulação. Dizem as más línguas que o feio príncipe foi morar na beira de uma lagoa afastada, se alimenta de insetos e, revoltado com a raça humana, esqueceu como se fala, e passa seus dias a coaxar.

Inicialmente, lembro que I acrescentou o definido ao nome ‘príncipe’, no título, e que apontei, como possibilidade para esta inserção, uma exigência do gênero conto de fadas, no entanto, H não toma a mesma atitude, o que parece descartar tal hipótese de interferência somente do gênero e reforçar a de que a intervenção de I, optando pela

presença do definido, e a intervenção de H, optando pela ausência do elemento, é uma manifestação de subjetividade: o que está em jogo é a relação da criança com a linguagem e, conseqüentemente, com o gênero conto de fadas. Outra situação interessante, por sinalizar para a preocupação da criança com progressão textual, é a de que H estranha a construção negativa em: ‘Não por não querer, que ele era burro’. A relação de negação de uma negação não foi interpretada pela criança, optando pela construção mais simples, isto é, pela negação de uma afirmação, como é mais freqüente: *Não por que queria que ele era burro o suficiente para lutar*. A escola não percebeu, ou não soube, ou não quis dar conta dessa operação de H. Para que serve, então, tais propostas com texto na sala de aula? H vem mostrando um percurso interessante, com preocupações textuais específicas e investimento em categorias que lhe interessam enquanto produtor de textos, mas a escola não considerou seu trabalho com a linguagem, nem tampouco, o que este trabalho poderia revelar sobre o sujeito/aluno e sua relação com a escrita e com o mundo.

Reescrevendo a estória de Pedrinho. Esqueleto?!

Na reescrita de “**Pedrinho. Esqueleto?!?**”, a seguir, o propósito da professora é explicitado, desta vez, ainda mais às claras, pois assume que ela mesma alterou o texto com o pretexto de testar o conhecimento da criança sobre parágrafo. Eis a questão proposta por escrito: “Este trecho foi retirado do livro Pedrinho Esqueleto. **Nós o escrevemos sem nenhum parágrafo para que você tente reescrevê-lo paragrafando como a autora fez:** em cinco parágrafos”.

Como já foi comentado quando da análise da produção de I, o parâmetro para reescrita é o da autora do texto. Volto a perguntar até que ponto a escola dá conta de/possibilita um processo de constituição do sujeito da linguagem e de sua escritura. H, assim como I, esteve exposto a situações de reescrita, mesmo com objetivo de corrigir erros. Em confronto com diversas formas de escrita, a criança faz suas escolhas e a intervenção do professor é fundamental, expondo o aluno a situações de trabalho com a linguagem, mas retomo as seguintes questões: em que nível isso acontece, o que possibilita que se diga sobre o sujeito escritor? Para ampliar a discussão, apresento mais dados de

reescrita de H para mostrar que ele, assim como I, não fica somente no propósito de deixar o texto igual ao da autora, mas interfere em outros elementos, confrontando versões.

Texto da escola:

Pedrinho. Esqueleto?!

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

Texto adaptado do livro Pedrinho Esqueleto,
de Stella Carr.
Reescrita 7 - 05/06/2003 (Reescrita para
organizar em 5 parágrafos)

Texto de H:

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

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

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

Neste caso, H elimina a preposição ‘por’, interpretando ‘puro acaso’ numa relação mais próxima com o demonstrativo ‘o’, em ‘o que aconteceu foi puro acaso’. A interpretação de H não recai sobre uma circunstância, mas sobre uma relação predicativa: ‘isso foi puro acaso’. Outra explicação poderia ser dada pelo fator sonoridade, sendo rejeitado pela criança o uso repetitivo de um mesmo elemento fônico (/p/), em seqüência, o que soa como uma espécie de ‘trava-língua’: ‘por puro’. A criança vem mostrando um conhecimento sobre diversos usos, mas dispõe também de um acervo de conhecimentos pregados pela escola como relevantes, inclusive, acerca da repetição de sons, termos,

expressões, considerados impróprios em muitas situações. Não há investimento da escola no saber da criança sobre sua língua e seus usos, nem tampouco, nestas operações realizadas em “reescritas” dessa natureza, não sendo dada a devida continuidade e o devido valor às reflexões iniciadas pela criança. Como defende Geraldi (1993, p.161), ao tratar de princípios que consideram o aluno como locutor efetivo, “(...) *Ouvidos moucos, a não escuta é na verdade uma não devolução da palavra; é negação ao direito de proferir. A não escuta do professor ou seu mutismo empurrariam a ambos, alunos e professor, à monologia*”.

Reescrevendo uma anedotinha do Pasquim

É pedido que a criança reescreva a anedotinha, organizando-a e colocando a pontuação necessária, lembrando que deve marcar, cuidadosamente, os parágrafos. Assim ficou a reescrita de H:

Texto da escola:

Diz que um menino muito vivo chegou para a mulher grávida e perguntou para ela que barriga grande Que é que a senhora tem aí E a mulher, muito pedagógica Meu filhinho, que eu tanto adoro E o menino Ué, se adora tanto, por que é que a senhora comeu ele

Fonte: As anedotinhas do Pasquim, de Ziraldo.
Reescrita 8 - 12/06/2003

Texto de H:

Diz que um menino muito vivo chegou para a mulher grávida e perguntou para ela:

- Que barriga grande! Que (é que) a senhora tem aí?

E a mulher muito pedagógica:

- Meu filho que eu tanto adoro.

E o menino

- Ué, se adora tanto, porque comeu ele?

H elimina a expressão expletiva ‘é que’ em “*Que (é que) a senhora tem aí?*”, como o fez em situação comentada, anteriormente. A criança parece estranhar este tipo de construção e optar por relações mais diretas entre os termos de um texto. De qualquer modo, intervenções, como estas, indiciam um olhar para a capacidade e predisposição da criança em intervir, a partir de elementos responsáveis pela progressão textual. Esta parece ser a sua marca.

Reescrevendo trecho de texto sobre os índios maxakalis

Na tarefa de casa, a criança deveria reescrever o texto a seguir, evitando excesso de repetições.

Texto da escola:

Os índios maxakalis preservam a dança, a pesca, a caça e o casamento entre os índios da mesma tribo. Os índios maxakalis contam histórias para os pequenos, para que eles conheçam suas lendas. Os índios maxakalis ensinam os meninos a caçar e as meninas a pescar. Os índios maxakalis são muito dóceis.

Reescrita 9 - 05/08/2004

Texto de H:

Os índios maxakalis preservam a dança, a pesca, a caça e o casamento entre eles. Eles contam histórias para os pequenos, para que conheçam suas lendas. Os índios ensinam os meninos a caçar e as meninas a pescar. Os índios maxakalis são muito dóceis.

A hipótese levantada na reescrita anterior, parece continuar nesta. H elimina a preposição ‘a’, também neste contexto, não interpretando a regência do verbo ‘ensinar’ como regida por este elemento em ‘Os índios ensinam os meninos a caçar e as meninas a pescar’. Na entrevista, ele julga desnecessário o uso da preposição, comentando que não interferiu em nada.

Reescrevendo poesia de Arnaldo Antunes

Numa tarefa de casa (escrita), a professora introduz uma informação sobre Arnaldo Antunes (da banda Titãs) e, em seguida, apresenta uma de suas “várias poesias”, retirada do livro “As coisas” (sem mais detalhes), com a seguinte proposta de reescrita. Ressalto que, no próprio enunciado, a professora, sem perceber, “apresenta” um problema de concordância (“encontra-se alguns problemas” ao invés de “encontram-se alguns problemas”). Abaixo, eis o texto da escola e a versão de H:

Texto da escola:

**Veja que nela (poesia)
encontra-se alguns problemas de
concordância.**

“As árvores é fáceis de achar. Ficam plantada no chão. Mama o sol pelas folhas e pela terra bebe água. Cantam no vento e recebe a chuva de galho abertos. Há as que dá frutas e as que dá frutos. As de copa larga e as que habita esquilos. As que chovem depois da chuva, as cabeluda. As mais jovem; mudas. As árvores ficam paradas. Uma a uma enfileirada na alameda. Cresce como as pessoa, mas não é soltas nos passo. São maior, mas ocupa menos espaço”.

**Pinte de azul esses
problemas. Reescreva o texto
fazendo as correções necessárias.**

Reescrita 10 - 30/11/2004

Texto de H:

*“As árvores são fáceis de achar. Ficam plantadas no chão. Mamam o sol pelas folhas e pela terra bebem água. Cantam no vento **que** recebem, a chuva de galho abertos. Há as que dão frutas e as que dão frutos. As de copa larga e as que habitam esquilos. As que chovem depois da chuva, as cabeludas. As mais jovem; mudas. As árvores ficam paradas. Uma a uma enfileiradas na alameda. Crescem como as pessoas, mas não são soltas nos passos. São maiores, mas ocupam menos espaço”.*

H, ao reescrever o texto, interpreta a sentença coordenada ‘Cantam no vento e recebe a chuva de galho abertos’ como relativa: ‘Cantam no vento **que** recebem, a chuva de

galho abertos’. O olhar da criança volta-se, tanto para a concordância entre o nome ‘árvores’ e a forma verbal ‘recebe’, substituída pela forma equivalente no plural, como volta para as relações entre sentenças, substituindo a estrutura coordenada pela relativa ‘que recebem’.

Reescrevendo o texto “O lazer da formiga”

Nesta atividade, é curioso o fato de que a professora antecipa uma possível leitura feita pela criança, como forma de indicar o elemento a ser foco da “reescrita”. Mais uma oportunidade para que seja avaliada a natureza das questões sugeridas, neste tipo de ‘trabalho’ com texto, na sala de aula. Que chances efetivas são dadas à criança de produzir textos, de se posicionar?

Eis a tarefa de casa:

1 – Observe o texto abaixo:

O lazer da formiga

“A formiga entrou no cinema porque achou a porta aberta e ninguém pediu a formiga bilhete de entrada. Até aí, nada demais, porque não é costume exigir bilhete de entrada a formigas. As formigas gozam de certos privilégios, sem abusar dos privilégios.

O filme estava no meio. A formiga pensou em solicitar ao gerente que fosse interrompida a projeção para recomençar do princípio, já que a formiga não estava entendendo nada; O filme era triste, e os anúncios falavam de comédia. Desistiu da idéia; talvez o cômico estivesse nisso mesmo”.

Você observou na leitura repetições desnecessárias de alguns substantivos. Reescreva o texto, evitando este problema.

Reescrita 11 - 02/09/2004

Observe-se, na versão da criança, o seguinte trecho:

*A formiga entrou no cinema porque achou a porta aberta e ninguém pediu à ela bilhete de entrada. Até aí, nada demais, porque não é costume exigir bilhete de entrada **para** formigas. Elas gozam de certos privilégios, sem abusar dos privilégios.*

A proposta foi bem direta. H não apenas deveria dar conta das repetições, mas de repetições de substantivos. No entanto, nesta reescrita, ele tem sua atenção voltada para elemento sequencial, no caso, em destaque, para a preposição. Em ‘porque não é costume exigir bilhete de entrada **a** formigas.’, H substitui a preposição ‘a’ pela preposição ‘para’, parecendo estranhar a presença da preposição ‘a’ neste contexto, talvez não interpretada como tal, mas, sim, como definido. A criança reflete sobre a função de elementos necessários ao texto, mas não obtém a resposta necessária, na consideração de sua hipótese sobre o uso tanto de um, quanto de outro elemento.

3.2.4 Outras produções de H: um olhar para a progressão referencial

O trabalho de H com os determinantes e modificadores, bem como com os elementos articuladores do texto, evidenciado nas produções apresentadas anteriormente, representa um propósito, de certa forma, diferenciado do de I para a construção do sentido. A situação de reescrita foi espaço para a intervenção e interação no/com os textos apresentados pela professora, e, neste momento, os textos produzidos constituem-se em espaço para construção da progressão referencial, no que se aproxima da construção de processos de produção de sentido e, conseqüentemente, para a construção das relações com o mundo. Ressalto que o uso de determinante e modificador, assim como nas produções de I, possibilita uma discussão sobre o modo como a criança constrói relações de sentido, na escrita, indicando suas preferências.

Passo a analisar, então, a forma como H vai atribuindo sentido e construindo seu discurso, em torno de temas sugeridos pela escola (os mesmos trabalhados por I), observando em que nível ele faz uso de formas nominais ou de elementos responsáveis pela progressão referencial, para construir objetos de discurso. Para análise, relembro que destacarei o *uso de formas nominais definidas e indefinidas* (KOCH, 2002), como uma das três estratégias de progressão referencial, também como elemento de estratégia discursiva. Reforço que tomarei os elementos para análise, neste segundo momento de análise, como construções particulares de um dizer, tendo em vista o percurso de H com a escrita, e que não mostrarei os movimentos de avanço e recuo de tais elementos como fóricos, mas como

construções que possibilitam compreender as tomadas de posição da criança, em torno dos temas focalizados. Também destacarei, na análise, e, talvez, com mais ênfase, os elementos de progressão textual, tendo em vista que estes parecem ser aqueles “preferidos” por H. Neste ponto, I e seu colega percorrem caminhos específicos.

H e o mistério do lago Nil

Como já foi relatado anteriormente, quando da análise das produções de I, a professora de H inicia a proposta de atividade, lembrando que a criança já se divertiu com as aventuras de Scooby-Doo e sua turma de detetives, a partir do filme assistido, pedindo, em seguida, que a criança crie um conto de mistério, a partir da referida história, chamando a atenção para que a criança não esqueça do narrador e dos sinais de pontuação. Eis a produção de H:

O mistério no lago Nil

Era um belo dia e Scooby e sua turma estavam passeando a beira do lago Nil derrepente ouviu-se um grito e, um monte de pessoas correndo, caindo no lago Nil e saindo como zumbis. Chegaram os guardas que tentaram pegar os zumbis mas nem tocar conseguiram.

Terminando a confusam Velma falou:

- Vamos verificar o lugar.

- Nós não vamos! – falaram Scooby e Salsicha ao mesmo tempo.

- Nem por uma caixa de biscoitos Scooby? – falou Velma.

- Aí é outro assunto! – responderam.

No lugar não tinha pegadas onde os zumbis foram:

- Vamos verificar no lago – disse Fred.

No lago tinha um monte de maquinas que faziam essas imagens. Fomos para a floresta e vimos uma caverna com mais imaginários. Entraram na caverna e viram um homem se vestindo de zumbi e ligando o imaginário.

*Uma hora depois, ele saiu Scoby já estava **no lago** quando ele chegou foi para o lago e pegou uma jóia que não demorou para **Salsicha** pegar e levar o **ladrão** para a armadilha:*

*- O zumbi era o guarda, **que queria pegar as jóias** para ser o prefeito da cidade.*

- E se não fossem vocês eu conseguiria. – falou o guarda.

- Scoby – Scoby – Dôo.

(3ª série – 08/11/2004)

H não cria um conto com tema diferente do trabalhado na escola. Ele parte do mesmo núcleo de personagens referido (de Scooby-Doo e sua turma) e reconta (ou adapta) uma das histórias de mistério da turma. Não há investida em categorias nominais, nem para a manutenção temática e progressão textual, havendo maior investimento, mais uma vez, nos elementos seqüenciadores. Há muitas categorias adverbiais, na caracterização das circunstâncias (SAdv e SP) do conto de mistério: “Scoby e sua turma estava passeando a beira do lago Nil”, “... um monte de pessoas correndo, caindo no lago Nil e saindo como zumbis”, “No lugar não tinha pegadas”, “Vamos verificar no lago”, “No lago tinha um monte de máquinas”, “Fomos para a floresta”, “Entraram na caverna”, “Scoby já estava no lago”, “...e levar o ladrão para a armadilha”. I, de certa forma, também dá conta destes elementos, responsáveis pela contextualização de contos de mistério, o que acredito que aconteça por se tratar de gênero textual, que exige maior dedicação às ações e à seqüência de fatos, pois se trata de conto de mistério.

Há algumas situações em que H faz apresentação de personagens, com caracterização do tipo N+ Mod (or. Relativa): “os guardas que tentaram pegar os zumbis”, “tinha um monte de máquinas que fazia essas imagens”, “O zumbi era o guarda que queria pegar as jóias”. No mais, aparecem categorias nominais (DPs), apenas para apontar nomes: “Scoby e sua turma” (N+Conec+Det+N); “um grito” (Det+N); Velma (N); “os zumbis” (Det+N); “Fred” (N); “O lago”(Det+N); “a floresta” (Det+N); “Salsicha” (N); “o ladrão” (Det+N).

Conforme já anunciado no capítulo 3, Koch (2003, p.83) ressalta que, na construção de um modelo textual, encontram-se determinados princípios de produção de

sentido, enquanto operações básicas, a saber: ativação, reativação e de-ativação. No texto de H, os nomes apresentados (N, Det+N) funcionam como termos responsáveis pela ativação do referente textual. A reativação desses nódulos são, por sua vez, responsáveis pela progressão referencial.

Destaco, neste momento, as formas nominais que colaboram, mais diretamente, com a construção do objeto de discurso “mistério”. A própria forma “O mistério no lago Nil”, no título, começa a ativar um nódulo que, nas palavras de Koch, preenchem um “endereço” cognitivo que permanece em foco na memória de curto termo, ficando saliente no modelo textual. O tema vai sendo motivado por outras formas nominais: “... a beira do lago Nil, de repente ouviu-se um grito...”, “...um monte de pessoas...como zumbis”, “os guardas que tentaram pegar os zumbis”. É interessante que o referente “um monte de pessoas” passa a ser recategorizado como “os zumbis” propriamente ditos. Há uma construção da noção de mistério, concretizada pela seleção lexical feita, pertencente ao mesmo campo semântico.

Mais adiante, aparece o termo “pegadas”: “no lugar não tinha **pegadas** onde os zumbis foram.” A forma nominal “pegadas”, praticamente, inaugura um novo nódulo, o da investigação, comum em cenas de mistério (princípio da de-ativação). Na seqüência, aparecem as formas “verificar”, “caverna”, “imaginário”, “ladrão”, “armadilha”, “jóia”, todas responsáveis pela progressão referencial e, conseqüentemente, pela construção do objeto de discurso “mistério”.

Nesta produção, H aproxima-se de I pelo uso de categorias nominais, apesar de estas categorias evidenciarem, na produção da colega, um maior envolvimento da criança com os sentidos produzidos.

Classificados poéticos: um discurso sobre mãe

Retomo, aqui, o contexto da produção, já apresentado quando da análise da produção de I. No mês das mães, a professora passou uma tarefa de casa, convidando os alunos a fazerem uma homenagem às mães:

Vamos homenagear a sua mamãe de uma forma diferente?

Que tal construirmos juntos um cartaz com **classificados poéticos** para as mães das crianças da 3ª série!

Para isso, você poderá construir no espaço abaixo um anúncio de classificados como nos jornais, divulgando para os leitores tudo de bom que a sua mãezona tem. Capriche!

A seguir, está o texto produzido por H:

Mãe

Amorosa, legal, atenciosa, amiga, carinhosa, está sempre comigo.

Bonita, brincalhona.

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

Beijos H

(3ª série - 04/05/04)

H faz uso de vários modificadores (SAdj) para caracterizar o nome ‘mãe’ (seis ao todo). Por fim, fez uso de uma estrutura com relativa (N+Mod: “pessoa que eu mais amo e preciso”). Todos estes qualificativos, que de um modo geral, funcionariam para “vender” o produto, terminam de uma forma inusitada: “E eu não vendo ela nu(n)ca”. Dito isso, H finaliza como carta ou bilhete: “Beijos H”. Este é o momento em que ele parece se dar conta de que mãe não pode ser vendida, e toda caracterização, exaltando o ser amado, é para negar que este seja vendido. Interessante é o fato de que isto coincide com a mudança de gênero discursivo (de classificados para carta, bilhete), ou, pelo menos, com a transição entre gêneros, o que mostra uma preocupação de H com as estruturas textuais e com o que elas representam em sua funcionalidade nos diversos contextos, é como se ele não compreendesse a função social dos classificados, envolvendo o tema ‘mãe’, daí resolvendo escrever para o próprio sujeito, tema da produção. Esta situação possibilita que se faça uma

projeção de como H lida com situações como esta, no sentido de escolha de gêneros e do reconhecimento de sua funcionalidade no discurso, bem como revela um modo próprio de ver as relações mãe-filho. É possível também fazer uma projeção sobre as possíveis intervenções de H com relação à produção de gêneros diversos, em situações que exigissem dele tomadas de posição como esta. O fato de a escola não investir em elementos como este, que fazem sentido e acusam um estilo próprio da criança que escreve, impede que se tire conclusões acerca de uma possível construção de autoria no conjunto de produções escritas por H. Dados como este (seria um dado singular?) despertam uma curiosidade, acusam um fazer especial por parte da criança que escreve e desperta para uma futura investigação de seu processo de escritura.

Criando argumentos: no diálogo com a mãe, os mesmos valores (ou mesmo discurso)

Lembro que se trata de outra tarefa de casa, na qual são apresentados exemplos e se pede que os alunos criem argumentos em favor das personagens que aparecem nas ilustrações. Trata-se de cenas entre pais e filhos. No exemplo, já descrito quando da análise das produções de I, a professora apresenta mãe e filha à mesa com argumento da mãe de que a filha coma verduras e legumes para ficar saudável e da filha, alegando que ela é uma menina e que menina gosta é de hambúrguer, cachorro-quente e batata frita.

Numa outra cena, que H deve completar com os referidos argumentos, aparece, em primeiro plano, um garoto rodando bicicleta e, no segundo plano, uma mãe irritada, com braços abertos e com o dedo indicador apontando, em posição de quem está dando ordem. Ficou assim:

Argumento usado pela mãe:

- Entre já e vá tomar banho. E vá para a escola.

Argumento usado pela criança:

- Ah mãe, deixa eu ficar mais uma hora brincando? Da tempo de ir a escola.

(3ª série - 15/06/2004)

Nesta produção, H lida com categorias seqüenciais (conectivo, advérbio, tempo verbal, preposição) para representar uma relação mãe/filho não conflituosa, de acomodação de interesses e de respeito. Usa formas imperativas no argumento da mãe: “Entre já” (V+SAdv), “Vá tomar banho” (V+comp (V+O)), “Vá para a escola” (V+SP). Usa linguagem apelativa no argumento do filho, a interrogação dá o tom de pedido: “Ah mãe, deixa eu ficar mais uma hora brincando...?” (‘deixa’ corresponde a ‘deixe’, forma no modo subjuntivo).

Como foi sendo evidenciado nas produções de H, além de haver um investimento em categorias nominais, há um trabalho constante com elementos articuladores do texto, os quais, de certa forma, também apontam para a construção de objetos de discurso pela progressão textual dada. O fato é que H, assim como I, não se contenta em apenas cumprir uma tarefa dada, mas se inquietam perante a linguagem em uso, num contexto que, pelo conflito, favorece suas intervenções.

Capítulo 4

Considerações finais

Tratarei, neste capítulo conclusivo, no primeiro momento, do exercício da reescrita na sala de aula⁵⁸, como objeto de ensino, a partir do qual o discurso da tradição na instituição escola se disfarça (pela repetição de práticas antigas parafraseadas como novas) e, ao mesmo tempo, se mantém e se “renova” (pela regularização de suas práticas memorizadas como legítimas)⁵⁹. No segundo momento, confrontarei o modo como I e H marcaram sua posição de escrevente, diante das tarefas de “reescrita”, o que revela sua subjetividade e uma representação diferenciada da norma escolar.

4.1 A reescrita na escola: **entre o cumprimento de tarefas e o exercício de construção do sentido.**

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

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

Geraldi apresenta vários exemplos de tarefas com texto, mostrando sua limitação enquanto propostas que dêem conta dos propósitos da produção de textos, na sala

⁵⁸ Não somente na escola objeto de atenção nesta tese, pois se trata de uma realidade na maioria das instituições de ensino brasileiras, seja por falta de compreensão do verdadeiro sentido da reescrita, seja por falta de empenho ou por ter a intenção de manter uma tradição.

⁵⁹ “A hipótese de uma construção discursiva do sentido é certamente discutível, mas parece frutífera, pela abertura às práticas que podemos estudar ao nível da dialética entre repetição e regularização” (Achard, 1999, p.15)

de aula. O autor alega que só é possível que tais atividades façam sentido se a escrita, na escola, for considerada como redação “*que prepara o aluno para depois (um depois que provavelmente não acontecerá) escrever*”. Geraldi pergunta se é possível contornar esta artificialidade, se é possível recuperar, na escola, um espaço de interação “onde o sujeito se (des)vela, com uma produção de textos efetivamente assumidos pelos seus autores”.

Geraldi (1993, p.156-158) comenta Ehlich (1986), em seu estudo sobre o diálogo escolar, que distingue dois tipos de discurso: o discurso ensino-aprendizagem e o discurso de sala de aula. Destaco o momento em que Geraldi apresenta o ponto em que tais discursos se diferenciam⁶⁰: “(...) *o discurso de sala de aula, que se pretende um discurso ensino-aprendizagem, na verdade distribui de forma totalmente diferenciada os papéis dos participantes e as funções dos atos praticados*”. O autor dá o exemplo de uma situação de *pergunta*, na qual a iniciativa é daquele que aprende, contrapondo que, no discurso de sala de aula, ocorre o inverso: “*pergunta quem já sabe a resposta ou que o interlocutor(aluno) imagina que já sabe a resposta*”. Geraldi conclui que a pergunta didática, geralmente, é usada, pelo professor, como forma de levar o aluno a se interessar pelo conteúdo que quer transmitir. Tomando a maioria dos exemplos de perguntas feitas, na escola de H e de I, observo que as questões não funcionam como resultado da interlocução professor-aluno sobre os textos em si, mas funcionam como forma de levar o aluno a se interessar pelos conteúdos cobrados nas “reescritas”: pela pontuação, paragrafação, uso de maiúsculas, concordância, entre outros tópicos que se constituíam nos verdadeiros objetos de ensino-aprendizagem.

Partindo do contexto nacional, no qual se observa que as escolas têm a preocupação de atender aos parâmetros curriculares (PCN Língua Portuguesa 1º e 2º ciclos, MEC, 1997), no que se referem ao trabalho de revisão textual, surge um movimento, nas salas de aula, voltado para o trabalho com escrita em processo. O objetivo anunciado é o de levar o aluno a escrever e também a revisar seus textos, no intuito de investir na formação

⁶⁰ Geraldi apresenta os pontos comuns entre os dois discursos, segundo Ehlich (1986): *a) entre os participantes, há uma distribuição desigual de conhecimentos e, portanto, uma assimetria no que tange ao conteúdo ou tópico do diálogo; b) há o reconhecimento desta diferença e a vontade de superá-la, isto é, entra-se no processo discursivo com a pretensão de superar as diferenças; c) estas condições organizam as ações lingüísticas praticadas no diálogo.*

do sujeito que lê e escreve de forma “competente”. Mas até que ponto a escola, em nome de uma metodologia nova e comprometida com a qualidade do ensino, dá conta do fazer comprometido e significativo com a escrita, da forma como vem fazendo?

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

A partir das análises feitas dos dados de I e de H, no capítulo anterior, defendo que o trabalho com “reescrita”, na sala de aula, apresenta dois extremos, ligados por momentos desencontrados da atividade com texto: **o do aluno que cumpre uma tarefa escolar**, representado por suas intenções de satisfazer à solicitação feita pelo professor, e **o do aluno que faz escolhas e investe na escrita**, caracterizado pela constituição de objetos discursivos, que representa o objetivo principal da atividade escrita, para o qual se deve direcionar o trabalho de produção do aluno. No espaço entre estes extremos, estariam os momentos de conflito que se deixam denunciar na atividade de revisão, cujas tarefas são, a princípio, mobilizadas pelo dizer do outro (professor), em meio às inúmeras tarefas propostas (de caça aos erros, de substituição de elementos, de criar um início ou final para o texto).

“Podemos dizer, portanto, que o trabalho de reescrita, quando ocorre na escola, é direcionado, seja pelo professor, seja pelo material didático que o mesmo utiliza” (Fiad, 1997, p.73). Acreditando nesta visão, defendo que o papel do outro, no processo de reescrita, é de suma importância, sendo este processo dialógico. A intervenção do professor, nas produções de seus alunos, poderia, de certa forma, promover o conflito necessário para a construção de hipóteses sobre a escrita por parte destes sujeitos. Mas será que as práticas de reescrita que vêm acontecendo, com todo seu aparato didático, como

salienta Fiad, possibilitam o diálogo do aluno com/nos textos? Na prática analisada, neste estudo, a reescrita é vista de forma minimizada, limitada a tarefas diárias que não dão prosseguimento às intervenções feitas pelas crianças. O testemunho de I, principalmente, e o de H, comprovaram que há, por parte das crianças, tanto um reconhecimento do que aprenderam a partir da “reescrita”, como uma rejeição ao modo com esta atividade se apresentava. A voz da criança não foi considerada, pois as escolhas feitas por elas, no momento de optarem por um ou outro uso, não tiveram a devida atenção, no sentido de promover uma reflexão por parte da criança e um crescimento em sua escrita. Não foram considerados a função de cada uso e seu efeito de sentido no discurso produzido. No trabalho com reescrita, na escola, é necessário que se considerem as propostas dos alunos, que se discuta sobre seus efeitos de sentido e sobre a construção de objetos de discurso. É imprescindível que seja dada à criança a oportunidade de refletir sobre o que diz, para quem, como e por quê.

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

Pode-se, neste momento, passar a questionar a razão das intervenções feitas por um professor, para esclarecer até que ponto são válidas e reais, ou se escondem razões outras que o ofício lhe exige, como intervir para corrigir, para impor uma norma. Acredito que esta seja a questão que mobiliza o papel das reescritas, na sala de aula, e que fará muita diferença ao serem traçados os objetivos de ensino.

Fiad, não de forma generalizada, reconhece que, em algumas práticas de ensino de português, há uma tentativa de possibilitar a reescrita do sujeito-aluno. A partir desta consideração da autora, creio que seja possível inferir e defender que a intervenção é um elemento, na escola, responsável pela mobilização do processo de reescrita que, por sua vez, possibilita que o sujeito-aluno vá se constituindo escritor competente.

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

1 Agora, você é o autor! Escreva uma aventura cujo personagem principal seja um menino bem maluquinho. Antes, prepare o roteiro:

a) características que um menino precisa ter para ser maluquinho.

Gosta de brincar muito e todo maluco e gosta de comer ovo cru

b) aventura que esse menino vai viver.

Uma bola de chiclete vai aterorizar sua cidade.

c) onde ele viverá essa aventura.

Na cidade imaginária.

d) Que maluquices ele vai fazer.

Muitas como pular numa bola de chiclete.

e) O que essas maluquices vão provocar.

Coisas boas como salvar a cidade.

f) Como a história vai terminar.

Feliz e ele vai derrotar a bolha e o menino vai fazer uma cirurgia e trocar de cérebro.

Quando a professora anuncia “Agora, você é o autor!”, ao invés de possibilitar que a criança se constitua ‘escritora’, ela determina um papel para a criança. A voz da aluna parece ganhar legitimidade no espaço de sala de aula, sendo acionado o primeiro pólo da reescrita: a criança vislumbra um papel de escritora, mesmo tendo, como leitor, seu interlocutor imediato, o professor, aquele que acenará tanto para a criação, quanto para a limitação, imposta pelas cobranças das normas de escrita. As perguntas relacionadas no

roteiro vão permitindo que a criança invente, sonhe, dialogue com imagens, informações, sentimentos, valores. A cada resposta, a criança faz escolhas, de acordo com suas crenças.

A tarefa proposta não se encerrou no roteiro. O próximo passo foi o seguinte:

– Agora, você vai produzir o seu texto, baseando-se no roteiro que você escreveu. Lembre-se:

- A história deve ter um título;
- Ela é dividida em partes: apresentação das personagens, descrição do cenário, aparecimento de um problema e resolução desse problema;
- O uso da pontuação é muito importante.

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

*Um menino **bem maluco***

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

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

- Eu também

*E arrumaram as coisas o menino maluco arumou sua arma secreta. Mas a noite a bala roubou. Mas no dia seguinte o menino maluco misturou **xarope pra crescer e nata** misturou com 3 chicletes fez bolas e os*

três saíram pulando por aí, seguindo o rastro da bola. Quando chegaram o menino maluco se desfasou de aranha pegou sua arma secreta e pocou a bola voltaram e comeram ovos crus.

I mostra, pela seleção de expressões nominais feitas, sua preocupação em caracterizar o personagem principal proposto na tarefa: um menino bem maluquinho. O roteiro, de certa forma, permitiu que a criança se posicionasse diante do que entendia por “maluco” (objeto de discurso), daí o conjunto de expressões (descrições definidas) que se apresenta para dar conta da “maluquice”: xarope de jiló com nata, xarope para crescer, chiclete, ovos crus, além da situação que caracteriza o enredo da história de I.

Num segundo momento, começa a se desenhar a atitude da professora para “incentivar” I a revisar seu texto. No alto da folha tarefa, na qual a aluna havia produzido seu texto, a professora escreveu o seguinte: “Organize os parágrafos e melhore a caligrafia”. Esta foi a intervenção ideal para mobilizar I a reescrever o texto? Para que elementos a professora fez com que a criança olhasse e sobre eles refletisse? Os elementos considerados contribuem para a constituição de uma criança escritora, no sentido de desenvolver sua curiosidade pela escrita e seus efeitos de sentido? O resultado foi o seguinte:

Um menino bem maluco

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

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

*- **Vamos fazer alguma coisa!***

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

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

 *Fim*

 *I. T. A.M.*

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

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

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

O trabalho desenvolvido, na escola de I, dá conta dos princípios que regem o ensino fundamental, em se tratando de produção textual? Foi possível observar as etapas de planejamento, produção textual e de revisão, considerada “satisfatória para o momento” (não do sujeito) da tarefa de classe. No momento de reescrita, a criança estabelece uma relação de maior confiabilidade com o próprio texto, o que gera nela a condição de olhar

para seu texto com visão crítica, pois, da condição de produtora de texto, passa à condição de avaliadora da própria produção textual. Neste processo, ao tempo que a aluna vivencia a (re)construção de seu texto, vivencia também sua constituição como escritora, fazendo suas escolhas, tomando posições, construindo objetos de discurso. Por outro lado, não houve o investimento da escola, neste processo, ficando comprometido um aspecto importante no trabalho com texto na sala de aula: a interlocução. Conseqüentemente, o alheamento, por parte da escola, ao discurso do sujeito, gera o conflito e coloca a criança entre o cumprimento de uma tarefa e o exercício de construção discursiva, via reescrita de textos.

O que fica como resultado desta realidade são as investidas solitárias das crianças que, apesar de não serem percebidas, fazem sentido e possibilitam o desvelamento do processo iniciado na escola. A partir daí, ainda resta uma questão: as investidas fazem sentido, mas o que o legitima? Defendo que o sentido seja fruto de uma construção e de seu efeito e que seja (ou deva ser) legitimado pelo discurso ensino-aprendizagem efetivo e reconhecido pela instituição escola, pois é, a partir dele que a sociedade reconhece a referida “competência” do produtor de textos.

4.2 As reescritas de I e de H: **das estruturas com determinantes às marcas da subjetividade**

Após ter evidenciado o trabalho de I e de H com os determinantes, em suas reescritas escolares, já caracterizadas anteriormente, selecionei um conjunto de produções das mesmas crianças para análise da produção de objetos de discurso. Parti do pressuposto de que, se I e H, ao reescreverem textos e serem convidados a alterar certos aspectos, a pedido da professora, passam a olhar para determinados elementos e com certa freqüência, é porque estes contribuem para a construção de um dizer que (acreditem que) faça sentido na interação, além do que, esta construção marca sua posição de escrevente, sua subjetividade.

Passei, então, a uma etapa de leitura, para a qual não importavam mais as atividades de reescrita, mas, sim, as construções que I e H faziam em busca de firmar uma posição discursiva. E como elementos-chave de análise, tomei, das produções de I, os grupos nominais e, no seu interior, a seleção de determinantes e modificadores que caracterizavam o nome-núcleo. Das produções de H, tomei, para análise, os elementos articuladores do texto e responsáveis pela progressão referencial. As produções selecionadas foram escritas pelas próprias crianças, em sala de aula, a partir de motivações apresentadas pela professora, em situações específicas que foram descritas no momento inicial de sua análise.

A razão da consideração destes outros dados, que não fossem de “reescrita”, estava no desejo de analisar o processo de escrita de I e de H, num contexto em que seu olhar estava para o propósito de defender uma idéia, argumentar, firmar valores, o que exigiu, dessas crianças, uma seleção de elementos que melhor atendessem a suas expectativas de escritores.

Com base nos estudos já realizados, acerca da categoria determinante, em dados da aquisição da linguagem, fica claro que a criança, em fase inicial de desenvolvimento da linguagem, faz uso de categorias funcionais (NAME E CORREA, 2003) e reconhece, precocemente, elementos que, ao longo do tempo, se desenvolvem e se configuram como tais (SANTOS, 1995). A partir dessa consideração e, principalmente, a partir das análises das produções de I, é possível concluir que: 1) em fase escolar, a criança lida com tais categorias, tanto no que diz respeito ao domínio de sua posição na sentença, como em seu aspecto textual-discursivo; 2) que os dados de escrita apresentam evidências de uma relação diferente da criança com a linguagem e, no caso de uma escrita escolar, revelam o modo como a criança lida com categorias textuais-discursivas para construir objetos do discurso.

O que fica registrado como mais interessante é o fato de situações de “reescrita”, como as desenvolvidas na escola de I e de H, possibilitarem que a criança tenha atitudes de intervenção no uso dos elementos considerados, o que não significa que seja um mérito do trabalho escolar, pois, se assim fosse, o sujeito E, cujos dados não foram considerados para análise, também apresentaria um trabalho de construção discursiva. O fato é que E, como já comentei anteriormente, cumpriu, à risca, todas as orientações das

tarefas propostas em sala e, em nenhuma de suas produções, encontrei um dado que caracterizasse um trabalho de intervenção, nem tampouco marcasse sua posição de escrevente, marcasse subjetividade. Tal fato leva a concluir que o interesse demonstrado pelas crianças I e H pelos fatos de linguagem, na escrita, marcou a sua maneira de referir o mundo, revelou suas escolhas para construir um dizer próprio. O trabalho de I e de H, com categorias nominais e seqüenciais, caracterizou o caminho do sujeito traçado, paralelamente, ao caminho da criança, que tentava dar conta das tarefas escolares.

No capítulo 3, foi possível seguir os rastros das crianças, na tentativa de reescreverem textos alheios e resolverem problemas de ortografia, de acentuação, pontuação, de paragrafação. Mas, ao tempo que I e H se mobilizavam para cuidar da “gramática da escola”, cuidavam da “sua gramática”, atentos às construções que mais lhes agradassem e que mais correspondessem a suas expectativas. As crianças ora acrescentavam, ora rejeitavam determinantes e modificadores, entre outros elementos, mas o trabalho com as categorias funcionais destacava-se no conjunto de suas produções, denunciando suas preferências lingüísticas. Havia algumas questões a serem investigadas, pois as crianças sempre trabalhavam com os determinantes e modificadores, acrescentando-os ou eliminando-os, o que parecia ser uma saída para a promoção do sentido, uma tomada de posição diante de idéias, fatos, valores ou, ainda, uma representação da norma lingüística escolar.

Ao seguir, inicialmente, as pistas que o trabalho de I ia permitindo identificar, foi necessário, também, tentar compreender o que justificaria a preocupação da criança com os elementos focalizados. O foco, então, passou a ser o contexto das produções de I, independente dos contextos de reescrita. O mesmo foi feito com o conjunto de produções de H. A intenção foi analisar os usos de determinantes e modificadores, feitos pelas crianças, em suas próprias produções, com o objetivo de avaliar os contextos nos quais estavam inseridos e em que contribuía para os sentidos produzidos nos textos. Que efeitos de sentido eram promovidos com a seleção feita por I e H? O próximo passo foi considerar as referidas categorias como elementos também responsáveis pelos processos de produção de sentido, ressaltando que a escolha dos determinantes e modificadores, no interior de

expressões nominais, desempenha papel de destaque no estabelecimento de relações referenciais específicas (KOCH, 2003).

Foram selecionadas as produções de I e de H, nas quais as crianças selecionavam expressões nominais para construir objetos de discurso, ou seja, expressões que denunciavam suas escolhas e o seu modo de ver o mundo, revelando suas crenças e seus valores.

Recuperando, nesse momento, o trabalho de reescrita realizado por I e H, tomando agora, em confronto, aspectos específicos das produções comuns às duas crianças, aspectos estes que revelaram representações importantes que as crianças fizeram da linguagem na sala de aula, é possível tornar mais visível esse trabalho singular que caracteriza a construção da subjetividade no processo de escrita.

Ao rever a reescrita de Chapeuzinho Vermelho (pág. 78 e 159), fica marcado tanto o fato de que I e H fazem intervenções na escrita, não seguindo apenas o que foi cobrado, como fica marcado o trabalho diferenciado das duas crianças, revelando sua subjetividade, pela representação que cada uma faz da norma escolar.

Texto de I:

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

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

- Está certo mamãe!

Texto de H:

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

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

Quando I altera a grafia que já estava correta em ‘pedaço’ para ‘pedasso’, como o faz em outras situações, ela acusa um fazer preocupado com a norma: é preciso corrigir o que está errado, a ortografia de palavras é uma das principais preocupações dos profissionais de ensino-aprendizagem e I tenta dar conta disso, o que fica confirmado pela entrevista, na qual I revela o cuidado em adequar-se à norma escolar (ver pág. 80, dessa tese). Ao introduzir o possessivo, uma outra relação se desenha: a da história da criança com a memória de uma estória já contada, conhecida de todos. A inserção do possessivo sinaliza para a preocupação de I com um elemento já dado culturalmente: todos sabem da relação de Chapeuzinho Vermelho com **sua** vovó, relação marcada pelo uso do possessivo (representação da estrutura de uma estória conhecida).

No caso de H, a intervenção se dá no plano sintático, com o preenchimento da posição sujeito pelo pronome ‘ela’. A criança faz uma intervenção que, a princípio, não mostra tanto uma preocupação em adequar-se ao discurso escolar de revisão de texto e da norma, mas uma preocupação particular com a progressão textual, elemento que se apresenta como importante para H, marcando sua posição de escrevente. A inserção do pronome acusa a representação que a criança faz da estrutura de sua língua, optando por preencher uma posição que se apresenta nula, mas que é recuperada no contexto.

A reescrita de Pedrinho. Esqueleto?! (pág. 103 e 166), traz mais elementos importantes para a revelação das representações da escrita e da norma por parte desses sujeitos.

Texto de I:

Pedrinho. 'Esqueleto?!

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

Texto de H:

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

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

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

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

A outra situação de eliminação mostra uma preocupação comum entre os sujeitos: a de resolver um problema de repetição de segmento fonético. Uma seqüência com mesmo segmento plosivo 'p' é rejeitada: I elimina o modificador 'puro', o que sempre faz quando julga desnecessário, redundante; H elimina o elemento coesivo 'por', o que vem sendo constante como preocupação com a progressão textual. O que é comum nestas operações é o objetivo final de eliminar um segmento fonético redundante. O que faz a

diferença e marca a posição de cada escrevente são os critérios utilizados para a resolução do problema, demarcado pelas escolhas de cada criança.

I também substitui o segmento ‘do’ por ‘desde’, reforçando a idéia de ‘começo’, enquanto H mantém o elemento original do texto escolar ‘do’. I ainda introduz o elemento modificador ‘lá’ (enquanto H, não), dando início a uma marca de sua inclusão na estória que se confirma ao eliminar, ao final do texto, o elemento ‘ninguém’, substituindo a noção indefinida, representada pelo elemento eliminado, pela idéia de coletividade expressa pelo segmento ‘-mos’ em ‘mexemos’, da qual ela mesma passa a fazer parte. A marca de subjetividade se configura pela possibilidade de um sujeito onisciente que tanto se coloca no papel de escrevente e revisor de textos, como no papel de personagem da estória que reescreve.

Isabel, por fim, estranha a ausência de um determinante diante de ‘laboratório’, incluindo o indefinido em sua versão, ao passo que H não o inclui. Tais fatos possibilitam uma reflexão sobre as representações que as crianças fazem do uso de categorias como o determinante, não somente como elementos estruturais de uma sentença, mas como elementos que validam a norma escolar, quando presentes na escrita que é valorizada na sala de aula. E a visão que cada criança tem desta norma se apresenta de uma forma que marca sua posição de escrevente e de revisor/produtor de textos.

Uma terceira situação é a da produção do classificado poético (pág. 129 e 175), que traz, à tona, uma representação do gênero discursivo Trata-se de produção na qual fica bastante evidente a forma como I e H se portam diante da escrita, de sua funcionalidade e de sua norma no contexto escolar.

Texto de I

Imperdível!!

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

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

*Tão viva como **um pássaro**,*

Linda como uma Flor,

O seu sorriso tem todas cores do

arco-íris,

A melhor mãe do mundo

Nos seus olhos o por-do-sol,

Melhor você não vai achar

Texto de H

Mãe

*Amorosa, legal, atenciosa,
amiga, carinhosa, está sempre comigo.*

Bonita, brincalhona.

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

Beijos H

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

Ainda com relação à representação dos gêneros discursivos, a produção de 'Centopéia' (pág. 82 e 145) ilustrou bem a posição das crianças com relação à percepção ou não da estrutura do poema.

Texto de I:

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

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

Texto de H:

CENTOPÉIA

Minha amiga centopeia abriu escola de dança.

Tem curso de samba, de valsa tango, bolero e mambo, balê

na ponta do pé.

Amiga centopéia

é uma teteia,

não precisa de ajudante:

dança tudo num instante.

Cinquenta passinhos pra lá,

Cinquenta passinhos pra cá.

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

Um outro dado importante para a compreensão dessa relação da criança com a escrita e com a funcionalidade das categorias det e mod é o uso, por I, de uma série de modificadores na produção ‘Minha turma’(pág.124). I vinha, em muitos contextos, avaliando como desnecessário o uso dessa categoria, pois se tratava de contextos limitados pelas propostas de “reescrita”, nos quais a supressão não comprometia o sentido, no entanto, em ‘Minha turma’, que exige maior comprometimento do sujeito escrevente, I avalia como importante o uso destes elementos para a caracterização dos personagens, evidenciando, mais uma vez, uma representação da norma e da funcionalidade de elementos dessa natureza e da escrita. No caso de H, houve investimento significativo em categorias nominais e de progressão textual, para caracterização do conto ‘O mistério no lago Nil’(pág.172). H investe em estruturas preposicionadas (SAdv e SP), num contexto

que favorece a presença de tais elementos, pois apresenta caracterizações importantes para a construção de um texto do gênero em questão (conto de mistério). As posturas de uma e de outra criança revelam, portanto, a construção de um dizer que não se deixou moldar pela natureza das reescritas propostas pela escola, como o fez o sujeito E, denunciando o risco que tarefas como as relatadas, nessa tese, impõem aos sujeitos escreventes incipientes.

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

Os exemplos retomados aqui são apenas uma pequena mostra do acervo de elementos importantes que esses dados guardam e que favorecem uma leitura de seu status como elementos reveladores de subjetividade, pelo fato de marcarem as tomadas de posição das crianças diante da prática com (re)escrita. Os dados ainda apontam para muitas questões interessantes, em vários níveis lingüísticos, que poderão sustentar investigações futuras. O uso de determinantes e modificadores nominais, feito por I, especialmente, foi um elemento de extrema importância, portanto, para a compreensão de mais um aspecto do desenvolvimento da escrita infantil. A criança fez intervenções, mostrando sua visão acerca de pessoas, fatos e sentimentos. Seu trabalho com a categoria funcional permitiu, ainda, que se pudesse compreender como um elemento da linguagem, a princípio insignificante aos olhos da professora, configurou-se como pista para um trabalho singular da criança. *“O grande desafio está, me parece, em sermos capazes de interpretar todas as hipóteses que fazem as crianças no momento inicial da aquisição da escrita, para trabalhar, a partir dessas hipóteses, na busca da escrita convencional socialmente valorizada”* (Abaurre, [199?], p.141).

Referências bibliográficas

ABAURRE, Maria Bernadete M. *O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?* In: KATO, Mary(Org.). **A concepção da escrita pela criança.** Campinas: Pontes, 1988.

ABAURRE, Maria Bernadete M. *Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita.* Campinas: IEL/Unicamp, 1991. Mimeografado. (Posteriormente publicado em: CASTRO, Maria Fausta P. (Org.) **O método e o dado no estudo da linguagem.** Campinas: Editora da Unicamp, 1996.)

ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de Aquisição da escrita:** sujeito e o trabalho com o texto. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB), Mercado de Letras, 1997.

ABAURRE, Maria Bernadete M. Relatório Parcial do Projeto *A emergência do estilo: as marcas de construção de autoria em textos representativos da aquisição da linguagem de um mesmo sujeito, da pré-escola ao segundo grau.* IEL/Unicamp. [1999?]

ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. (Orgs.) **Estilo e gênero na aquisição da escrita.** Campinas, SP: Komedi, 2003.

ACHARD, Pierre. *Memória e produção discursiva do sentido.* In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória.** Campinas, SP: Pontes, 1999, págs. 11-22.

APOTHÉLOZ, Denis;CHANET, Catherine. *Definido e demonstrativo nas nomeações.* In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação.** São Paulo: Contexto, 2003. p. 131-176.

AZEREDO, José Carlos de. **Iniciação à sintaxe do português.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: ____**.Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBOSA, Marinalva Vieira. *Reflexões sobre discurso, referenciação e subjetividade*. **Cadernos de Qualificações**, IEL/UNICAMP, Campinas, n. 1, p. 157-171, 2005.

BARROS, Juliene. **Intercalação, (Meta) enunciação e Autoria**: uma análise textual-discursiva da interposição. 156 f. Tese (Doutorado em Lingüística)-Instituto de Estudos da Linguagem(IEL),Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BARROS, Maria Lygia de Camargo. *História de um percurso de aquisição da língua escrita*. In: ABAURRE, Maria Bernadete M.; FIAD, Raquel S.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. (Orgs.) **Estilo e gênero na aquisição da escrita**. Campinas, SP: Komedi, 2003, págs. 21-72.

BUIN, Edilaine. **Referenciação no processo de aquisição da escrita**. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2000.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. *A construção sociocognitiva da referênci*a. **Cadernos de Qualificações**, IEL/UNICAMP, Campinas, n. 1, p. 117-130, 2005.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram*. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.) **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 125-150.

CERQUEIRA, Vicente C. *Aquisição de possessivos*. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 36, p. 47-69, jan./jun. 1999.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. 422 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

FIAD, Raquel S. **Projeto de Pesquisa A construção do estilo em um gênero em construção: análise de diários de observação de aulas**. Agosto/1999 a julho/2001. IEL/Unicamp.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FRANCHI, Carlos. *Linguagem – atividade constitutiva*. **Almanaque**, nº 5, 1977.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* In: **Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GINZBURG, Carlo. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. Título original: *Mitti Emblemi Spie: Morfologia e Storia*. Págs. 143-180.

GUIMARÃES, Maximiliano. *A representação sintática dos artigos e demonstrativos numa percepção minimalista*. **Estudos Lingüísticos**(Anais de Seminários do GEL), Campinas, n. XXVI, p. 550-556, 1997.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. **Semântica**. São Paulo: Ática, 1995.

KATO, Mary. **A semântica gerativa e o artigo definido**. São Paulo: Ática, 1974.

KOCH, Ingedore Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Processos de referenciação na produção discursiva**. São Paulo: DELTA , 1998. v.14.

KOCH, Ingedore Villaça. *Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso*. **Vereadas** – revista de estudos lingüísticos, Juiz de Fora, Ufjf, v.6, n.1. p. 29-42. jan/jun. 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. *Referenciação e orientação argumentativa*. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.) **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 33-52.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.) **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. *A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino*. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (Orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003, págs. 53-68.

LIMA, Maria Luiza. **Indefinido, anáfora e construção textual da referência**. Tese (Doutorado em Lingüística)- Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LIMA, Maria Luiza. *Referenciação e investigação do processamento cognitivo: o exemplo do indefinido anafórico*. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.) **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 197-218.

LYONS, Jhon. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977, v. 2.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *O léxico: lista, rede ou cognição social?* In: NEGRI, Lígia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires de (Orgs.). **Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Contexto, 2004, págs. 263-284.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras*. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.) **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 53-102.

MARCUSCHI, Luiz Antonio; KOCH, Ingedore. *Referenciação*. In: JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil: Construção do texto falado**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006. v.1, págs. 381-402.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. Relatório Parcial do Projeto *A emergência do estilo: as marcas de construção de autoria em textos representativos da aquisição da linguagem de um mesmo sujeito, da pré-escola à oitava série do primeiro grau*. Agosto/97 a fevereiro/99. IEL/Unicamp.

MIOTO, Carlos; LOPES, Ruth E. V.; SILVA, Maria Cristina F. **Manual de sintaxe**. Florianópolis: Insular, 1999.

NAME, Maria Cristina L.; CORRÊA, Letícia M. Sicuro. *Delimitação Perceptual de uma classe correspondente à categoria funcional D: evidências da aquisição do português*. **Fórum lingüístico**, 3:1. 2003 (p. 55-88) ISSN 1415-8698.

NEGRI, Lígia. **A natureza dêitica do artigo definido**. Dissertação (Mestrado em Lingüística)- IEL/UNICAMP, Campinas 1986.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso*. In: Gadet, Françoise, Hak, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, págs. 61-162.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**. Curitiba, PR: Criar Edições, 2002.

RAPOSO, Eduardo Paiva. **Teoria da gramática: a faculdade da linguagem**. Lisboa: Editora Caminho, 1992.

RIBEIRO, Nilsa Brito. *A construção discursiva da referenciação*. **Cadernos de Qualificações**, IEL/UNICAMP, Campinas, n.1, p. 209-220, 2005.

ROCHA, Gladys. *O papel da revisão textual na apropriação de habilidades textuais pela criança*. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (Orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003, págs. 69-82.

SANTOS, Raquel Santana. **Uma interface fonologia-sintaxe:** o uso de “sons preenchedores” da categoria funcional determinantes no processo de aquisição da linguagem. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SILVA, Edvânia Gomes da. *Referenciação e discurso religioso*. **Cadernos de Qualificações**, IEL/UNICAMP, Campinas, n. 1, p. 45-56, 2005.

SILVA, Ezequiel T. *Biblioteca escolar: da gênese à gestão*. In: ZILBERMAN, REGINA (Org.) **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993, págs. 133-146.