

Mônica de Souza Serafim

monicasserafim@yahoo.com.br

Rose Maria Leite de Oliveira

rose\_deoliveira@yahoo.com.br

## E as crianças (re)escrevem histórias: a retificação como marca de autoria

And the children (re)write stories: The rewriting as a mark of authorship

**RESUMO** – Este trabalho investigou a revisão como uma marca de autoria em crianças de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental. Empreendemos este trabalho baseando-nos no sociointeracionismo de Vygotsky (1998) e de Bakhtin (1992), que nos permitiu considerar o valor interativo e dialógico da linguagem; no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que defende o trabalho singular da criança com o texto, e, finalmente, na Linguística Aplicada, que evidencia o valor do trabalho com estas marcas singulares na escola. Para realizar este estudo, optamos por uma análise evolutiva dos textos de seis crianças de uma escola particular de Fortaleza (CE). Os resultados demonstraram que as marcas deixadas pelas crianças na (re)escrita revelam uma intensa atividade interativa, representando o interlocutor/leitor como uma peça essencial na construção do significado do texto.

**Palavras-chave:** escrita, revisão, autoria.

**ABSTRACT** – This study investigated the rewriting as a mark of authorship in children of 1st and 2nd grade of elementary school. We undertook this study based on the social interactionism Vygotsky (1998) and Bakhtin (1992), which allowed us to consider the value of interactive and dialogic language, the semiotic paradigm of Ginzburg (1989), which supports the work of individual child the text, and finally, on Applied Linguistics, which highlights the value of working with these singular marks in school. To perform this study, we opted for a longitudinal analysis of the texts of six children in a private school in Fortaleza (CE, Brazil). The results showed that the marks left by the children's rewriting showed an intense interactive activity, representing the speaker/reader as a key element in the construction of the meaning of the text.

**Key words:** writing, revising, authorship.

### Introdução

No tocante à revisão realizada por crianças em séries iniciais, os estudos, como os de Calkins (1989), Góes (1993), Serafini (1992) e Abaurre *et al.* (1995), tomam essa etapa do processamento textual sob diversos focos, numa tentativa de nortear seu funcionamento e verificar que estratégias utilizam as crianças quando revisam suas produções.

Calkins (1989) afirma que a revisão representa uma força que impulsiona o crescimento textual, sendo que acrescentar parece ser algo natural da escrita das crianças pequenas, podendo isso ser considerado como uma forma primitiva de revisão. Para a autora, a visão das crianças em relação à revisão tende a mudar, à medida que crescem e se tornam mais experientes como escritoras. Isso ocorre devido ao fato de elas ganharem mais competência e confiança em sua própria escrita e desenvolverem estratégias para realizar suas revisões e começarem a internalizar questões que podem emergir a partir do texto. É comum, para essas crianças, o acréscimo

de elementos em seus textos que vão desde setas, rabiscos, desenhos e travessões, até o acréscimo de letras, sílabas e outros elementos que demonstram a sua preocupação com a significação do texto.

Para Rocha (2003), a revisão significa para as crianças uma maneira de refletir e reelaborar várias concepções acerca do texto. Assim, a compreensão de tais processos estaria ligada ao fato de a criança atentar para a ideia de que se escreve para um interlocutor e de que o entendimento textual demanda que não falem informações e que elas sejam legíveis. Considera-se, assim, que a criança se apropria de habilidades textuais, perfazendo um percurso mediado pela atividade da revisão, que significa para ela movimentos de idas, vindas e rupturas importantes no nível textual.

Tal perspectiva nos levou à noção bakhtiniana e vygotskyana de linguagem como um evento de interação social. A língua, nessa acepção, supõe, para qualquer enunciado, um direcionamento para um *outro*. Consideraremos ainda a postulação de Ginzburg (1989) acerca do estatuto dos indícios singulares deixados pela criança em seus textos.

Vygotsky (1998) tem sido alvo de diversos estudos por considerar questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem da criança no que diz respeito ao uso da linguagem. Para ele, o homem se relaciona com o mundo através de signos, sendo que estes representam instrumentos criados culturalmente, possuindo caráter social e exercendo grande influência psicológica na conduta do homem. A internalização dos signos promove transformações das funções psicológicas elementares em funções superiores.

Segundo essa perspectiva, a aprendizagem da língua escrita pela criança ocorre por meio de uma série de mudanças qualitativas que se efetivam ao longo do desenvolvimento da linguagem, um dos mais complexos conjuntos de signos que permite a relação da criança com o mundo.

Ao valorizar as contribuições da cultura, da interação e a dimensão histórica do desenvolvimento mental, Vygotsky (1998) une-se a Bakhtin (1992) acerca da linguagem como produto sócio-histórico e forma de interação social, que se realiza por enunciações, perfazendo um percurso dialógico. Bakhtin (1992) considera que a própria enunciação, representa a unidade de estudo da língua, seja desde o contexto de interação mais simples até o mais complexo. Assim sendo, o texto escrito constitui uma forma de relação dialógica que transcende as relações linguísticas.

O aprendiz, ao produzir textos, demonstra que está imerso numa rede de outros textos de seu próprio ambiente escolar e que mantém com eles diversas ligações dialógicas.

Para Ginzburg (1989), estes elos dialógicos são prova daquilo que o sujeito materializa em seu trabalho com a escrita. O autor enfatiza um modelo centrado no detalhe, no resíduo, chamado *paradigma indiciário*, que é baseado em procedimentos abduativos de investigação que consistem em modalidades de inferências que buscam conclusões a partir da interpretação de sinais, indícios e signos. Este paradigma, para os estudos da linguagem, é altamente coerente para a investigação das marcas do trabalho do sujeito com a linguagem, neste caso, com aquilo que é revelado pelas marcas deixadas pela criança durante a revisão de seu texto.

Como Abaurre *et al.* (1997), consideramos que os “erros”/rasuras/marcas encontradas nos textos e que são, muitas vezes, motivo de sanções são indícios da manipulação que a criança faz com a linguagem para constituir-se como um sujeito-autor.

### **As rasuras nos textos infantis: diversas perspectivas**

De acordo com os modelos processuais de escrita, o ato de escrever pressupõe vários níveis e etapas. Tanto é algo que envolve uma meta, como é uma resolução de problemas, pois não se resume a pôr no papel aleatoriamente o que pensamos, mas envolve um processo para chegar a um produto. Assim, o processo de escrita propriamente

dito, numa visão geral, é composto por três subprocessos: o planejamento, a tradução e a revisão, tendo como componentes do planejamento, a geração, a organização e o estabelecimento de meta. No que concerne à revisão, é grande a dificuldade em estabelecer que habilidades são exigidas por esse complexo. Autores acreditam que a revisão não é uma atividade que acontece simultaneamente ao ato de escrever, mas uma atividade deliberada de exame sistemático para melhoramento do texto, ocorrendo somente quando o escritor terminou o processo de tradução, e não como uma interrupção no processo (cf. Hayes e Flower, 1980). Outros afirmam que as mudanças entre o planejamento, a tradução e inclusive a revisão, ocorrem minuto a minuto, através de todo o processo de escrita (cf. Hayes e Flower, 1987; Calkins, 1989). Nesse universo teórico, a revisão ou reformulação textual tem sido alvo de grandes discussões e investigações que tentam elucidar, segundo várias perspectivas, como, por exemplo, a cognitiva e a do ensino, questões concernentes à maneira pela qual o escritor revisa seus textos e os torna inteligíveis.

O que se tem observado, no decorrer das últimas décadas, é a constante preocupação dos estudiosos em descrever que subetapas ou subprocessos perpassam o processo da revisão textual. O alvo desses estudos está, sobretudo, nos modelos de escritura de base cognitiva que têm como suporte, análises de protocolos verbais de redatores proficientes.

Bartlett (1982) e Hayes e Flower (1987), por exemplo, veem a revisão como um processo bastante complexo, mas de grande importância para a construção do texto. Eles propõem modelos de revisão, segundo os quais vários componentes estão envolvidos até se chegar, de fato, à sua realização, e, em seguida, culminar na reescritura. Segundo Bartlett (1982), a revisão é composta de processos explícitos de comparação no nível do segmento do texto (palavra, sentença, parágrafo, etc.) e alguma representação de um conhecimento ou intenção do escritor. Hayes e Flower (1987), não desconsiderando tais fatores, veem a revisão como um processo no qual o revisor procura resolver um problema que emerge no seu texto, preservando ao máximo o texto original.

No tocante ao processo de revisão realizado por crianças, especialmente em séries iniciais, a literatura dispõe de estudos recentes como os de Calkins (1989), Góes (1993), Serafini (1992), Abaurre *et al.* (1995), Menegassi (1998), dentre outros, que tomam essa etapa do processamento textual sob diversos focos, numa tentativa de nortear seu funcionamento e verificar que habilidades ou estratégias utilizam as crianças quando revisam ou reelaboram suas produções.

Calkins (1989) afirma que a revisão representa uma força que impulsiona o crescimento textual. Segundo a autora, acrescentar algo parece ser muito natural na escrita das crianças pequenas, podendo isso ser considerado como uma forma primitiva de revisão. Para Calkins, a

visão das crianças em relação à revisão tende a mudar à medida que crescem e se tornam mais experientes como escritoras, devido ao fato de elas ganharem mais competência e confiança em sua própria escrita e desenvolverem estratégias para realizar suas revisões e começarem a internalizar questões que podem emergir a partir do texto. É muito comum, para essas crianças, o acréscimo de elementos em seus textos que vão desde setas, rabiscos, desenhos e travessões, até o acréscimo de letras, sílabas e outros elementos que demonstram a sua preocupação com a significação do texto.

Analisando, também, o processo de revisão, Góes (1993) observou que, em sala de aula, esta é caracterizada por práticas comuns que exploram as irregularidades superficiais do texto, em virtude das avaliações realizadas nesse ambiente. De acordo com essa autora, o êxito da criança na resolução de problemas do texto é superior na presença do professor, que possibilita à criança um ambiente de sugestões e reflexões. Estudiosos como Serafini (1992), Menegassi (1998) e Soares (1997) frisam a importância do processamento textual em ambiente no qual professor e colegas estejam envolvidos, colaborando a partir de sugestões e críticas, pois a revisão, da qual se origina a reescrita, deve ser encarada como uma prática contínua entre sujeitos na busca de aperfeiçoar suas produções.

Em pesquisa similar à de Góes (1993) sobre a escrita infantil, Abaurre *et al.* (1995) afirmam que as revisões (ou modificações) mais utilizadas pelas crianças seriam de ordem ortográfica, devido ao fato de a escola exigir delas, desde cedo, aquilo que essa instituição considera um avanço qualitativo da escrita infantil: a grafia correta das palavras.

Partindo da observação de várias correções realizadas no momento da reescrita, Fabre (1986, 1987), levando em conta as contribuições de Petit (1977), Gréssilon e Labrave (1983), propõe uma tipologia linguística formal das principais operações linguísticas realizadas pelos escritores, sendo elas oriundas do processo de revisão por eles desencadeados. Segundo Fabre (1987), estas operações seriam, numa tipologia geral: a *supressão*, o *acrécimo* (ou adição), a *substituição* e o *deslocamento*, das quais a criança também se apropria durante o processamento de seu texto com bastante frequência, conforme veremos.

Essas considerações servem para corroborar, assim como afirma Rocha (2003), que a revisão significa para as crianças uma maneira de refletir e reelaborar várias concepções acerca da estrutura textual. De acordo com a autora, a compreensão e a reflexão de tais processos estariam ligadas ao fato de a criança atentar para a ideia

de que, quando escreve, escreve para um interlocutor e de que o entendimento textual demanda que não falem informações e que elas sejam legíveis e desprovidas de problemas. Considera-se, dessa forma, que a criança se apropria de habilidades textuais, perfazendo um percurso mediado pela atividade da revisão, a qual denominaremos retificação. Essa atividade significa movimentos de idas, vindas e rupturas importantes no nível textual-discursivo, ideia muito próxima à postulação psicogenética do desenvolvimento infantil piagetiano que defende a evolução do sujeito segundo períodos distintos. A nosso ver, entretanto, ultrapassa os limites das ferramentas cognitivas e linguísticas das quais o sujeito dispõe, já que os períodos percorridos pela criança em seu desenvolvimento estão permeados pela natureza interativa, dialógica e discursiva da linguagem.

Tal perspectiva nos leva a conceber, nessa investigação, a noção bakhtiniana e vygotskyana de linguagem, ou seja, a linguagem oral ou escrita, como um evento de interação social. A língua, sendo conceituada como fato social, supõe para qualquer enunciado, seja ele oral ou escrito, um direcionamento, ou seja, ela orienta-se para um *outro*. Não há diálogo/comunicação sem a presença deste *outro*, pois qualquer enunciado deve pressupor a presença dele, daí a noção de caráter dialógico da linguagem postulado por Bakhtin (1992). A língua, também vista como ação, não deve jamais desconsiderar o contexto sócio-histórico ao qual o sujeito pertence, daí o caráter interativo da linguagem postulado por Vygotsky (1998).

Neste contexto, partimos do pressuposto de que os modelos de revisão de base cognitiva<sup>1</sup> não são suficientes para esclarecer os procedimentos utilizados na escrita, pois eles privilegiam o mundo físico, a visão idealista em que as estruturas mentais trabalham individualmente com um modelo pré-construído, negligenciando os procedimentos de decisão, a natureza interacional/dialógica e histórica da linguagem.

Dessa forma, acreditamos que escrever é um ato de comunicação. Escrever, nesse sentido, significa instaurar uma forma de relação dialógica que ultrapassa as meras relações linguísticas, sendo um processo significativo da comunicação discursiva que tem articulações com outras esferas de valores, nos quais o discurso se estrutura em função do *outro*. Quando se produz e se revisa um texto, nesse liame, tem-se em mente a busca da compreensão e essa objetiva estabelecer um elo na cadeia dialógica das relações sócio-históricas. A criança, ao produzir e retificar seu texto, defronta-se com diversos níveis de dialogia. Ela não escreve por acaso, pois ela parece já ter concepção do que é o texto e noção do que subjaz a sua construção.

<sup>1</sup> A expressão modelos de base cognitiva deve ser entendida nesse trabalho como *modelos de base representacional*, sobretudo pelo fato de o termo *cognitivismo* ser bastante abrangente, e também pelo fato de que nem todo cognitivista defende a ideia objetivista (simbólica) da cognição no processo de desenvolvimento da linguagem

Desse modo, além das atividades mentais extremamente complexas exigidas pela escrita<sup>2</sup>, estão imanentes diversos planos de dialogia implicados em sua escrita, como o outro para quem a criança diz - seus leitores; o outro de quem toma suas palavras para dizer - seus modelos; o outro sobre quem diz - suas personagens; o outro, que é participante do produto do texto - colegas, professores e quaisquer outros destinatários. Com isso, queremos afirmar que, por trás de todo o passo dado durante o processamento da escrita para a enunciação do discurso, há explícito o caráter dialógico da linguagem. Escrever envolve, assim, além dos conhecimentos cognitivos e linguísticos, conhecimentos sociais.

Apesar das mais variadas abordagens e contribuições linguísticas no que se refere ao processamento textual, e, em especial à revisão textual, percebe-se que esta última não foi ainda suficientemente problematizada no que tange ao escritor (criança) que retifica fazendo “uma proposta de compreensão” a seu interlocutor, ou seja, estabelecendo um vínculo dialógico em seu discurso escrito.

Assim, a proposta desta pesquisa partiu da necessidade de se investigar e analisar, segundo a perspectiva sociointeracionista, as retificações empregadas pelas crianças em seus textos, na busca de aperfeiçoá-los para a compreensão leitora. Considerou-se que, para isto, muitos fatores estão imbricados nesta tarefa, tais como a presença de um interlocutor (leitor virtual) que clama pela compreensão, as dialogias instauradas no texto, os processos de coesão e coerência na feitura textual, o uso evolutivo das atividades epilinguísticas decorrentes do ensino, a relação da criança consigo própria, como escritora e leitora de seu texto.

Partindo-se também da necessidade de compreender e analisar a revisão textual enquanto uma etapa primordial do processamento e sinônimo de uma prática social, no universo de ensino desses sujeitos, as crianças, foi que se buscou investigar as marcas por elas concretizadas, em produções textuais. Participaram dessa experiência crianças da primeira e da segunda série de uma escola particular de classe média de Fortaleza (CE). Assim, o que se tomou como objeto de investigação foram as marcas de retificação deixadas pelas crianças, em seus textos, para provê-los de significação, e, conseqüentemente, contribuir para seu melhoramento discursivo.

As retificações, como dissemos, foram feitas durante a escrita dos textos pelas crianças, sem a interferência do pesquisador, que não era professor delas, mas um visitante da sala, como nos apresentou a professora da classe.

A pesquisadora, em um momento inicial, iniciou uma conversa com os alunos, a fim de saber que “histórias de crianças” elas conheciam. As mais conhecidas eram *João e Maria*, *Peter Pan* e *Chapeuzinho Vermelho*,

esta última conhecida por todos. Ao tomar conhecimento disso, a pesquisadora solicitou, então, que as crianças escrevessem a história de *Chapeuzinho*.

Durante a realização da tarefa pelas crianças, a pesquisadora e a professora apenas as observavam produzir os textos, sem realizarem nenhuma interferência.

Vale ressaltar ainda que as crianças não foram instruídas ou estimuladas a fazer revisões em seus textos. As retificações surgiram nos textos das crianças de forma espontânea, ou seja, as próprias crianças viam a necessidade de realizar modificações em seus textos.

A contribuição que esta investigação pretende trazer para a(s) teoria(s) da aquisição, processamento e desenvolvimento da escrita e para o ensino de um modo geral, que tendem a visualizar o ato de escrever prototipicamente dividido em três etapas distintas, o planejamento, a execução e a revisão, está associada à elucidação de questões relevantes à apropriação de estratégias e/ou habilidades da criança para a identificação, análise e resolução das irregularidades do seu texto, levando-se em consideração o caráter social da escrita.

Esperamos que esse estudo contribua para uma mudança nas práticas escolares, no sentido de que o uso da revisão ou retificação, durante e depois do processamento da escrita, seja tido como uma estratégia eficaz para a boa produção textual, e que a escola, desde cedo, possa inserir a criança neste processo contínuo, não considerando, assim, o texto como um produto acabado e suficiente em si, mas que comporta várias dialogias.

### A autoria: algumas considerações

É uma prática escolar comum exigir que o aluno produza, em sala de aula, uma história com começo, meio e fim, criativa, sem erros gramaticais e ortográficos, com uma letra bonita. Enfim, são essas as exigências para a tarefa de escrever, o que faz com que nela a escrita seja feita não para ser lida, mas para ser corrigida. Isto é, valoriza-se na escrita muito mais seus aspectos formais que os textual-discursivos.

Kramer (2000) assinala que, na escola, a autoria é substituída pela autorização, pela ordem de escrita dada pelo professor, o que, muitas vezes, impede que a escrita significativa seja produzida. Neste sentido, a escola ensina “higienizando” o texto, pois ensina a escrever uma variedade pequena de palavras, enfatizando mais aquelas sobre as quais as crianças não têm dúvidas, para garantir, assim, o acerto na hora de escrever.

Além disso, no espaço escolar, a autoria se reduz ao escritor de uma obra artística, científica ou literária. Com isso, os textos produzidos pelas crianças ficam reduzidos

<sup>2</sup> De acordo com as teorias de processamento da linguagem escrita de base cognitiva.

a produtos feitos para uma matéria escolar, o que mostra uma distância entre o aluno e a autoria.

Neste trabalho, concebemos a autoria não como algo mítico ou como um dom especial, mas como o trabalho produtivo de nossa relação de sujeitos com a linguagem verbal e não verbal. Ou seja, a autoria seria um conjunto de estratégias que o autor utiliza para mostrar-se como responsável pelo ato de dizer. Portanto, entende-se autor como aquele responsável pela produção da linguagem e que está submetido a forças externas, como as sociais e internas, como as psicológicas. Nessa concepção, segundo Lagazzi-Rodrigues (2006), a autoria não é ensinada, mas praticada.

Observar as estratégias de autoria que os autores registram em seus textos pode revelar muito sobre as condições sócio-históricas nas quais estão imersos. O fato de comporem dados sobre o percurso da aprendizagem da escrita serve-nos para observarmos as pistas que indicam diferentes caminhos trilhados pelo autor para a construção de seus textos.

Além de se constituírem neste trabalho dados sobre a aprendizagem da escrita, os textos infantis indicam o esforço de seus autores para se estabelecerem como sujeitos que dizem algo a alguém da forma que melhor lhes convém e cujo objetivo é fazer-se compreender e interagir com os outros. Assim, no processo de produção de um texto está o espaço para a criança atuar, conforme Baptista (2005), de modo singular.

Por compreendermos que uma das formas de a criança demonstrar ter noções de textualidade reside na sua capacidade de utilizar elementos linguísticos de forma apropriada às necessidades do texto, e que, para efetivar o uso desses elementos, ela usa conhecimentos linguísticos, textuais, além da influência sócio-cultural, este trabalho propõe uma investigação sobre as estratégias de autoria, observando a inserção das crianças nos planos da realidade e da ficção (ou do imaginário) na reescrita de textos narrativos.

A criança, enquanto autor, é submetida à estrutura do gênero em estudo, no nosso caso, os contos de fada. Esta influência poderá ser percebida a partir da análise do lugar da criança como autor, já que, neste momento, ela assume a responsabilidade pela configuração do texto, o que a leva a explicitar suas escolhas. À medida que a criança se constitui como autor, ocupa seu lugar como sujeito sócio-histórico, uma vez que não apenas escolhe a forma do texto, mas também um conjunto de valores ou normas sociais de sua época e o materializa de forma oral, pictográfica ou escrita. É neste ponto que, segundo Orlandi (1988), a escola poderia trabalhar o texto: pensando nas

suas condições de produção, o que implica compreender as estratégias de autoria que o autor utiliza. Nesta perspectiva, ser autor é assumir dentro e fora da escola uma relação social com a língua, é conhecer a vertente engajadora da língua.

Nesta perspectiva, a criança, no momento em que reescreve uma narrativa, assume a posição de um autor, o que significa a concretização da matéria linguístico-literária por meio do seu horizonte de expectativas. Nessa posição, ela mostra a influência do contexto<sup>3</sup> social, econômico e cultural em seus textos.

A necessidade de mostrar as estratégias de autoria que a criança utiliza em seus textos, correlacionando-as com os planos da realidade e da ficção, surgiu do interesse em compreender a construção da narrativa pela criança do ponto de vista de seu “eu”, pois os estudos sobre a produção de narrativas escritas por crianças têm se atido, em geral, a especificar os níveis do desenvolvimento da estrutura convencional da narrativa (Rego, 1992; Spinillo, 2001), segundo os modelos de Labov e Waletzky (1967), não observando, portanto, a manifestação da criança como autoras de seu texto.

### **Autoria e produção escrita no contexto escolar: algumas reflexões**

Falar de autoria no espaço escolar implica lembrarmos que esse é um espaço de prática linguística que, segundo Pêcheux (1997), impõe um jogo de imagens, isto é, um jogo em que os participantes designam a si mesmos e ao outro um lugar.

Refletindo sobre a interação verbal, Bakhtin (1992) destaca a importância do papel do “outro” nestas relações. Para ele, a língua (oral ou escrita) como fato social, supõe, para qualquer enunciado, um direcionamento, isto é, a necessidade de orientar-se sempre para um *outro*. Sem este *outro*, um enunciado não pode existir, pois não há diálogo entre elementos abstratos da linguagem, quer dizer, entre sentenças, mas somente entre pessoas, conforme ressaltam Jobim e Souza (1994). Dessa forma, todo enunciado tem um destinatário e é deste destinatário, segundo Bakhtin (1992, p. 321), “que depende a composição e, sobretudo, o estilo do enunciado”.

Deste modo, a avaliação do autor sobre seu texto escrito leva em consideração o outro, que molda o seu discurso, determina a escolha das unidades lexicais e gramaticais e também a seleção das unidades de comunicação, como o estilo e o gênero textual. O outro é, portanto, um definidor da configuração textual.

O texto escrito, nesse liame, constitui uma forma de relação dialógica que é representado não apenas pelas

<sup>3</sup> Basear-nos-emos em Van Dijk (1997) para definirmos contexto como o conjunto de propriedades da situação social que é importante para a produção, compreensão e funcionamento do texto.

relações linguísticas e cognitivas, mas, sobretudo, pelas sociais. Ele exige a compreensão como resposta, sendo que esta compreensão configura a dimensão dialógica da ação, pois é parte integrante de todo o processo da escrita, que tem no *outro(s)* um suporte. A esse respeito, Araújo (2001, p. 109) faz uma breve reflexão:

O sentido de um texto não se firma de maneira estável e definitiva na literalidade do tecido textual. Ele é construído pelo leitor, que processa o texto a partir dos elementos que o autor arranja e re-arranja na sua escrita em busca de uma textualidade. Melhor dizendo, é na interação entre autor e o leitor, mediados pelo texto, que se produz o sentido, considerando-se não apenas variáveis linguísticas, mas também variáveis contextuais. Porque os enunciados são sempre orientados para um interlocutor, mesmo ausente, o leitor é voz presente no texto, ele está de alguma forma, desde já previsto e considerado, desde a tessitura da escrita. Ora, para que esse malabarismo dialógico se elabore, eu preciso, ao escrever, tomar um distanciamento do meu próprio dizer, colocando-me como leitor(a) de um mesmo(a), do meu próprio texto, dos fragmentos de meu dizer em curso.

A produção de textos no ambiente escolar mostra um destinatário, um outro exclusivo para as crianças: o professor, que tem objetivos bem definidos em relação à produção escrita: ensinar, corrigir e avaliar.

Segundo Galdi (1991) as “redações” dos alunos, não suas “produções” textuais, têm sempre como leitor a função-professor, não o sujeito professor.

Cardoso (2007, p. 44) amplia o pensamento de Galdi (1991) e nos diz que o texto produzido no ambiente escolar resume-se, essencialmente, ao “exercício de aplicação de conhecimentos gramaticais e estéticos, isso porque a função principal de seu leitor é ensinar e o aluno-autor deve mostrar que aprendeu”.

Acrescentamos ainda que a produção dos textos escolares visa à homogeneização e procura construir no aluno a ideia de que escrever um texto é uma tarefa escolar obrigatória e vigiada, que privilegia o modelo em detrimento à criatividade, para que se possa atender às expectativas do professor. A este quadro modular de práticas de escrita na escola Coracini (1999) denominou “roteirização”.

Outra observação sobre a produção textual escolar mostra-nos ainda que o exercício da escrita é visto como se não envolvesse sujeitos ativos, como se fosse necessário para produzir um texto apenas os elementos estruturais da língua, o que reduz a dimensão linguística da produção textual à esfera cognitiva.

Contrariamente ao que se observa na escola, os estudos sobre a produção escrita de crianças das séries iniciais nos mostram que, desde muito cedo, a criança tem consciência do texto enquanto unidade formal-conceptual, espaço funcional e social de comunicação (Kato, 1997). Escrever para a criança significa estabelecer elos sociais para se expressar e para se comunicar com pessoas importantes para ela. A escrita é, assim, arena de eventos dialógicos, materializados através das palavras, que lhe permitem

ampliar e elaborar seu mundo de significações. Nesse sentido, partilhamos da ideia de que escrever demanda, além do suporte dos sistemas cognitivos e linguísticos, a compreensão da linguagem como forma de interação social e como um produto de um trabalho coletivo, singular e histórico, conforme defendem Vygotsky (1998) e Bakhtin (1992). Quando escreve seu texto, a criança está imersa nessa interação, coletividade, singularidade e história, percebendo que a escrita não é um evento isolado e descontextualizado.

Acreditamos que, na escola, o foco não deve ser única e exclusivamente os elementos estritamente linguísticos, mas, sim, devemos acrescentar as diferentes possibilidades de dizer, já que estas estão associadas ao funcionamento de diferentes estratégias de autoria.

Escrever um texto, portanto, é um processo essencialmente paradoxal, pois, segundo Bakhtin (1992), a língua é um sistema simultaneamente aberto e fechado, isto é, gramatical e lexicalmente sedimentado, mas indeterminado e, por isso mesmo, essencialmente criativo, pois, conforme Galdi (2003, p. 6):

A linguagem, enquanto atividade, implica que até mesmo as línguas (no sentido sociolinguístico do termo) não estão de antemão prontas, dadas como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-las segundo suas necessidades. Sua indeterminação resulta apenas de sua dependência dos diferentes contextos de produção e recepção. Enquanto instrumentos próprios, construídos nesse processo contínuo de interlocução com o outro, carregam consigo as precariedades do singular, do irrepitível, do insolúvel, mostrando sua vocação estrutural para a mudança.

Teberosky (1995) atribui à escritura de textos uma tarefa única e que passa por três etapas: a *inventio* (geração de ideias), a *compositio* (operação em que as ideias são colocadas em palavras) e a *scriptio* (o escrever propriamente dito). As duas primeiras etapas dependem das experiências vividas dentro e fora da escola, e a última relaciona-se com a aprendizagem formal do sistema.

Tal fato nos mostra que escrever engloba conhecimentos específicos sobre a língua escrita, mas também competências para lidar com o tratamento das informações, de forma que o outro possa compreender. De todo modo, a escrita pressupõe e estimula a relação do sujeito-autor com o mundo.

Rojo (2003), enfocando a dinâmica da produção textual, acredita que os pólos de negociação interna do autor coexistem em relação articulada, dinâmica e dialética, o que valoriza, na produção escrita, as possibilidades de dizer. É a partir dessas possibilidades que os significados se constroem rumo a uma produção singular.

Traçadas algumas questões sobre a produção textual na escola e a autoria, a seguir, discorreremos sobre uma das estratégias que a criança utiliza em suas produções textuais.

### O trabalho dialógico e de autoria nos textos infantis

Analisando qualitativamente os textos, pudemos perceber que diversas foram as estratégias utilizadas para prover a escrita de uma melhor adequação discursiva. Várias foram as operações (adição, supressão, substituição, etc) e níveis linguísticos (gráfico, textual e gramatical) tomados como caminhos para modificar o texto. Acreditamos que, por trás destes caminhos, ou seja, por trás de suas rasuras, indícios e refações, escondem-se motivações que são interpretadas quando percebemos a relação do sujeito-autor com o outro. O texto de João Ítalo é um exemplo do trabalho com os níveis gráficos e gramaticais, bem como do ajustamento textual, revelando um sujeito-autor preocupado com as exigências de um leitor atento à significação e estruturação do texto.

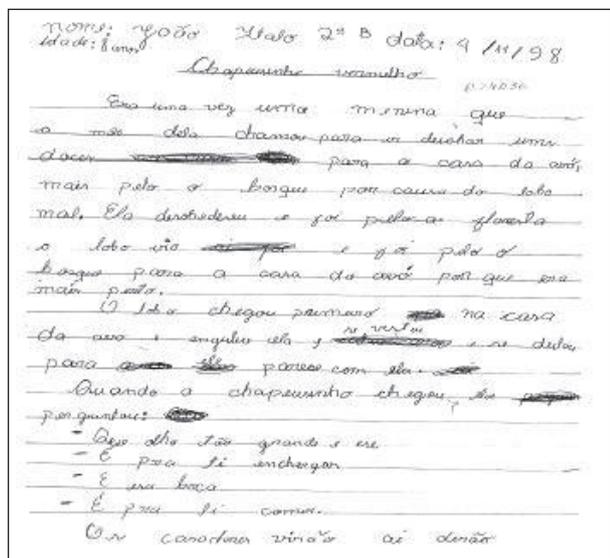


Figura 1: Texto do João Ítalo na 2ª série.  
Figure 1: João Ítalo's text in 2<sup>nd</sup> grade.

No primeiro período, percebe-se uma preocupação com a coerência textual. Ao refletir sobre o que acabara de escrever (...a mãe dela chamou para ir deixar uns doces na casa dela...), Ítalo atenta que o termo *dela* não retoma o elemento *vovó*, mas *mãe*, realizando uma operação de substituição de *na casa dela* por *para a casa da avó*, com o intuito de manter a coerência textual e de se livrar da falta de clareza. No segundo período, ele opera novamente uma substituição, *ai foi* por *e foi*. Neste caso, parece que Ítalo apostou numa melhor redação para sua oração ao se desfazer de uma estrutura comum ao discurso falado (*ai*), em favor de uma conjunção aditiva que unisse suas orações e oferecesse uma aproximação da língua escrita (...o lobo viu e foi pelo bosque...). No terceiro parágrafo, a criança insere no discurso direto sinais de pontuação para esclarecer turnos de fala em textos narrativos. No

caso do texto produzido, *Chapeuzinho Vermelho*, Ítalo sabe que as vozes de Chapeuzinho, da vovó, do lobo e do caçador ganharão destaque em dados momentos, por isso ele suprime, depois dos dois pontos, o pronome interrogativo (*que*), sabendo que este vai representar um turno de fala e que deve receber um travessão antes de sua escrita, numa nova linha.

O texto de Davi (023031) apresenta marcas bem semelhantes às deixadas por Ítalo.

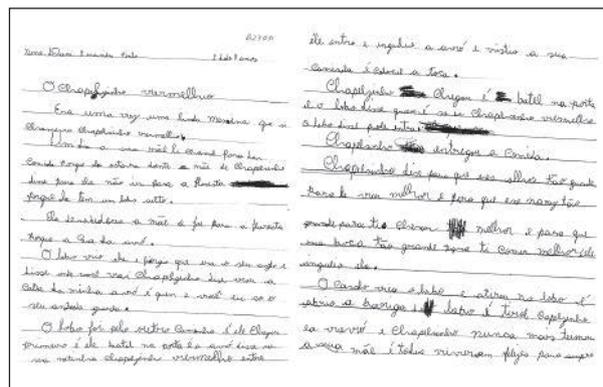


Figura 2: Texto do Davi na 2ª série.  
Figure 2: Davi's text in 2<sup>nd</sup> grade.

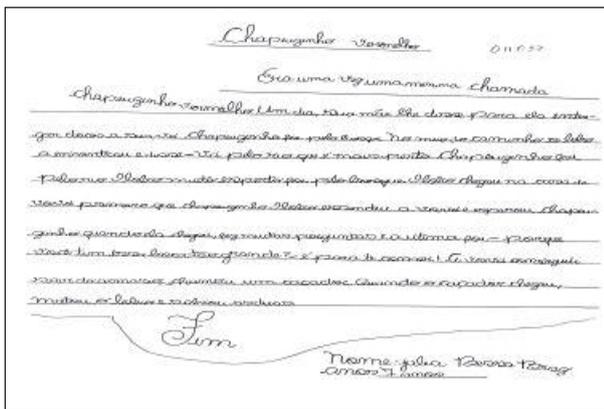
No sexto e sétimo parágrafos, Davi revela reflexão quanto ao uso do verbo *dizer*. Provavelmente, por se questionar sobre usar ou não tal verbo, sugere atenção ao sentido e a manutenção da continuidade narrativa. Parece que Davi está ansioso para que Chapeuzinho fale logo, mas ele sabe que, antes de ela se manifestar, deve realizar algumas ações como chegar, bater na porta, dizer algo, e, depois, entregar a cesta à vovozinha. A pressa é inimiga da perfeição! Por isso, Davi resolve, então, realizar substituições (*disse* por *chegou*; *disse* por *bateu*; *disse* por *entregou*) para que sua pressa não comprometa os detalhes de sua história. No oitavo parágrafo, Davi relaxa e pode, finalmente, “dar voz” à Chapeuzinho: *Chapeuzinho disse para que eses olhos tão grande...*

Gabriel (023034), por sua vez, além das diversas supressões seguidas de reescrita, realiza em seu texto uma retificação bastante curiosa.

No penúltimo parágrafo, ao perceber uma troca quanto ao personagem do qual estava falando, ele insere no período uma marca discursiva não comum na escrita de crianças desta idade (*Finalmente chapeuzinho perguntou por quê a sua avó, digo, o lobo tem uma boca tão grande...*). Ao utilizar *digo* em seu discurso ele resolve facilmente a troca que cometera (avó/lobo) e continua normalmente a sequência dos fatos. A introdução desta marca é um dado que nos chama a atenção, pois os indícios são de que Gabriel, no momento em que percebe seu erro, imediatamente retifica para fornecer ao leitor a informação correta a partir de uma marca mais sofisticada (*digo*) e não de uma rasura esteticamente perturbadora como as



nos um tanto intrigantes. É o que ocorre, por exemplo, com as produções de Júlia (011037 e 023037). Nelas não consta nenhuma marca retificativa, conforme se observa:



**Figura 6:** Primeiro texto da Júlia na 1ª série.  
**Figure 6:** Júlia's first text in 1<sup>st</sup> grade.



**Figura 7:** Segundo texto da Júlia na 1ª série.  
**Figure 7:** Júlia's second text in 1<sup>st</sup> grade.

Ora, é notável que os textos não ilustram marcas visíveis de operações linguísticas de retificação textual, parecendo que a criança escreveu os textos “de um fôlego só” sem preocupar-se com possíveis inadequações (Abaurre *et al.*, 1997). No entanto, observamos que Júlia passara por momentos em que precisara “parar para refletir” antes de continuar escrevendo sua história, o que não é observável no texto final. O fato é que as retificações nos níveis gráficos, gramaticais, textuais e discursivos podem ter ocorrido principalmente a nível cognitivo e com bastante prudência, a fim de não “borrar” o texto escrito.

São justamente esses dados idiossincráticos, singulares, presentes nos textos das crianças que revelam o fabuloso e poderoso processo de aquisição, processamento e desenvolvimento do mundo da linguagem pela criança.

### Considerações finais

A prática de produção textual na escola exige do aluno uma história com começo, meio e fim, criatividade, sem muitos erros ortográficos ou sintáticos, que seja feita com

uma bela letra e que seja produzida em pouco tempo, o que acaba por resultar em textos com rasuras, considerados pela escola como um texto “sujo” ou desorganizado.

Não apenas nos textos das crianças citadas acima, mas em todo os outros, pudemos detectar que essas marcas idiossincráticas deixadas pelas crianças em seus textos são reveladoras da importância da atividade de revisão, atestando o trabalho de autoria. Possibilitar uma boa leitura a seu interlocutor é estar diante de uma nítida preocupação com a “qualidade” da escrita. Tal preocupação, conforme visto, é demonstrada a partir do trabalho do sujeito com vários segmentos da linguagem, seja na grafia, na morfossintaxe ou na estrutura formal e semântica do texto.

### Referências

- ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. 1995. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 25:5-23.
- ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. 1997. *Cenas da aquisição da escrita: o sujeito o trabalho com o texto*. 1ª ed., Campinas, ALB - Mercado de Letras, 204 p.
- ARAÚJO, L.C. 2001. Tecendo sentidos: reescrita e produção de textos. *Revista da FAGED*, 5:107-115.
- BAKHTIN, M. 1992. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6ª ed., São Paulo, Hucitec, 200 p.
- BAPTISTA, L.M.T.R. 2005. *Manobras e estratégia de autoria: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 322 p.
- CALKINS, L.M. 1989. *A arte de ensinar e escrever – o desenvolvimento do discurso escrito*. 2ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 374 p.
- CORACINI, M.J. 1999. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: V.J. LEFFA; A.E. PEREIRA, (orgs.), *O ensino da produção da leitura e produção textual – Alternativas de renovação*. Pelotas, EDUCAT, p. 69-78.
- FABRE, C. 1986. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. 1986. *Études de Linguistique Appliquée*, 62:59-79.
- FABRE, C. 1987. La réécriture dans l'écriture. Le cas des ajouts dans les écrits scolaires. 1987. *Études de Linguistique Appliquées*, 68:15-39.
- GERALDI, J.W. 1991. *Portos de Passagens*. 1ª ed., São Paulo, Contexto, 252 p.
- GERALDI, J.W. 2003. *O texto na sala de aula*. 3ª ed., São Paulo, Ática, 125 p.
- GINZBURG, C. 1989. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: C. GINZBURG, *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 3ª ed., São Paulo, Companhia das Letras, p. 143-179.
- GÓES, M.C.R. de. 1993. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: M.C.R. de GÓES; A.L.B. SMOLKA (eds.), *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, Papirus, p. 101-119.
- GRÉSILLON, A.; LEBRAVE, J.L. 1983. Avant-Propos. *Langages*, 69:5-10.
- HAYES, J.R.; FLOWER, L.C. 1980. Identifying the organization of writing processes. In: L.W. GREGG; E.R. STEINBERG (eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-30.
- HAYES, J.R.; FLOWER, L.S. 1987. Cognitive processes in revision. In: S. ROSEMBERG (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistic: Reading, writing and language learning*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 196-240.
- JOBIM E SOUZA, S. 1994. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 4ª ed., Campinas, Papirus, 173 p.

- KATO, M.A. 1997. *No mundo da escrita: uma abordagem psicolinguística*. 5ª ed., São Paulo, Ática, 170 p.
- KRAMER, S. 2000. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação da escrita. In: A.J.A. MAZZOTTI; A. VEIGANETO; A.R.C. LOPES (eds.), *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro, D.P& A, p. 9-20.
- LABOV, W.; WALETZKY, J. 1967. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: J. HELM (Ed.) *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle, University of Washington Press, p. 12-44.
- LAGAZZI-RODRIGUES, S. 2006. Texto e Autoria. In: E.P. ORLANDI; S. LAGAZZI-RODRIGUES, *Discurso e Textualidade*. Campinas, Pontes, p. 81-104.
- MENEGASSI, R.J. 1998. *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista - UNESP, São Paulo, 263 p.
- ORLANDI, E. 1988. *Discurso e leitura*. 1ª ed., São Paulo, Cortez, 118 p.
- PEUCHEUX, M. 1997. Análise de Discurso: três épocas. In: F. GADET; T. HAK (eds.), *Por uma análise automática do discurso - uma introdução à obra de Michel Peuceux*. Campinas, EDUNICAMP, p. 61-161.
- PETIT, J. 1977. Le grand cataclysme des corrections: note sur des manuscrits de Green et de Mauria. *Littérature*, 28:40-49.
- REGO, L.B. 1992. Descobrimo a Língua Escrita Antes de Aprender a Ler: algumas implicações pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*, 66(152):5-27.
- ROCHA, G. 2003. O papel da revisão na apropriação de habilidades pela criança. In: M. das G.C. VAL; G. ROCHA (orgs.), *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor*. Belo Horizonte, Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, p. 69-83.
- ROJO, R. 2003. Revisitando a produção de textos na escola. In: M. das G.C. VAL; G. ROCHA (orgs.), *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor*. Belo Horizonte, Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, p. 185-205.
- SERAFINI, M.T. 1992. *Como escrever textos*. 5ª ed., São Paulo, Editora Globo, 192 p.
- SOARES, M. 1997. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 15ª ed., São Paulo, Ática, 95 p.
- SPINILLO, A. 2001. A produção da história por crianças: a textualidade em foco. In: J. CORREA; A. SPINILLO; S. LEITÃO (orgs.), *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. Rio de Janeiro, Nau editora, p. 73-116.
- TEBEROSKY, A. 1995. *Aprendendo a escrever – Perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo, Ática, 198 p.
- VYGOTSKY, L.S. 1998. *A formação social da mente*. 6ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 191 p.

Submissão: 18/01/2010  
Aceite: 24/03/2010

#### Mônica de Souza Serafim

Universidade Federal do Ceará – Curso de Letras  
Avenida da Universidade, 2683, Benfica  
60020-180, Fortaleza, CE, Brasil

#### Rose Maria Leite de Oliveira

Universidade Federal do Ceará – Curso de Letras  
Avenida da Universidade, 2683, Benfica  
60020-180, Fortaleza, CE, Brasil