

## OBSERVAÇÕES DE DADOS SINGULARES DA CRIANÇA EM ATIVIDADE DE REESCRITA

Kaline Araujo-Mendes (UFC)\*  
profakaline@gmail.com  
Lavínia Rodrigues de Jesus (UFC)\*\*  
laroje23@hotmail.com

Este trabalho tem por objetivo analisar dados singulares de crianças, na fase inicial da aquisição da língua escrita, em atividade de reescrita, desenvolvida a partir da consagrada narrativa infantil *Chapeuzinho Vermelho*, e refletir sobre a relação que tais sujeitos estabelecem com a escrita, na fase anteriormente mencionada. Para a coleta e tratamento dos dados da investigação realizada, adotamos o enfoque do paradigma indiciário, modelo epistemológico fundado no singular (GINZBURG, 1986), em diálogo com o quadro teórico-metodológico do interacionismo sócio-discursivo (ISD) (BRONCKART, 1999), que pretende dar conta da problemática das relações entre linguagem e desenvolvimento humano. O paradigma indiciário considera que os dados singulares podem ser reveladores daquilo que se deseja conhecer e trata-se de uma modalidade de inferência que consiste na busca de uma conclusão pela interpretação dos indícios. Já o ISD entende os indivíduos como aqueles que assumem papéis discursivos em situações reais de interlocução sócio-historicamente marcadas. A análise dos dados observados mostra que nem toda reescrita que as crianças fizeram do seu texto foi motivada por interferências do texto-fonte. O trabalho com os dados de reescrita de crianças revelou comportamentos singulares que indicam a possibilidade de se trabalhar com esse tipo de *corpus* com vistas à caracterização e construção do estilo de sujeitos particulares, ao longo do processo de aquisição da escrita. Além disso, verificou-se que a relação que os participantes da pesquisa desenvolvem com a língua está marcada por uma tradição prescritiva, que valoriza a noção de língua como código, sem levar em conta os parâmetros sócio-subjetivos da ação de linguagem.

### 1. Uma questão antiga

De acordo com Gnerre (2003), várias são as pesquisas que apontam as deficiências da educação brasileira. Uma dessas deficiências diz respeito à fragilidade do desempenho verbal escrito de estudantes, estejam eles matriculados em escolas da rede pública ou privada de ensino do Brasil. Ainda que tais pesquisas apontem para o problema citado, poucas são as iniciativas de se investigar o que, de fato, contribui para que os jovens de nosso país tenham desempenho ruim no tocante à produção de textos verbais escritos.

Acreditamos que uma das causas do problema alarmado pode ser a própria concepção que a escola adota sobre linguagem, que muitas vezes se traduz em um conjunto de regras imunes à variação e diferenças nas mais diversas situações concretas com as quais cada indivíduo se depara cotidianamente. Em muitos casos, essa concepção é assumida também pelo professor que atua em sala de aula e lida diretamente com os estudantes, os sujeitos da aprendizagem.

\*Doutoranda em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, bolsista do CNPQ e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA).

\*\* Doutoranda em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, bolsista da FUNCAP e membro do Grupo de Estudos em Funcionalismo (GEF).

Diante do exposto, decidimos realizar uma pesquisa com o objetivo de investigar em que medida a escola e/ou professor influencia(m) na relação que o sujeito da aprendizagem estabelece com a língua e, principalmente, com a produção escrita nessa língua. Assim, lançamos um olhar sobre a reescrita, enquanto uma atividade que envolve uma realidade sócio-cultural que envolve seu autor e demais sujeitos.

## 2. A natureza da pesquisa e o método de abordagem

Nossa investigação é de natureza qualitativa. Para Bortoni-Ricardo (2008), são de interesse do pesquisador, nesse tipo de empreendimento, os processos situados em um determinado ambiente e o entendimento de como os atores sociais participantes desse processo o percebem. Tal concepção harmoniza-se com a pesquisa que desenvolvemos uma vez que nosso propósito foi, a partir de uma atividade de refacção e com base nas marcas deixadas pelo sujeito na sua produção linguageira e nas explicitações de seu agir, investigar em que medida vozes sociais interferem na produção textual de um indivíduo que está em processo de construção enquanto sujeito e autor.

O termo refacção é utilizado por Aباurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997). Ao utilizarem este termo, as estudiosas se referem a um processo que envolve apenas a modalidade escrita – refacção de um texto escrito em outro texto escrito.

De acordo com as autoras,

o que interessa, do ponto de vista teórico, é flagrar o instante em que o sujeito demonstra, oralmente ou por escrito, sua preocupação com determinado aspecto formal ou semântico da linguagem (...), saber que fato singular, que aspecto de contexto, de forma ou de significação linguística, ou ainda, que possível combinação desses fatores, poderiam ter adquirido saliência particular para o sujeito, colocando-se, assim, na origem da sua preocupação na origem do problema para o qual passa a buscar uma solução, ainda que muitas vezes episódica e circunstancial. (ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1997, p.21)

A partir dos exemplos de pesquisa que serão apresentados, definimos refacção textual escrita como um processo que corresponde à possibilidade de *reescrita* de um texto, a partir da reflexão sobre problemas que nele aparecem e que podem atrapalhar a interpretabilidade do conteúdo temático semiotizado em um texto.

Neste artigo, assumimos uma concepção sócio-histórica da linguagem, tida como *locus* de interação humana. Com base nessa concepção, interessam-nos os indivíduos que assumem papéis discursivos em situações reais de interlocução marcadas historicamente.

Do ponto de vista metodológico, recorreremos ao quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999), em diálogo com o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1986). A opção pelo ISD justifica-se por ser esta uma ciência que busca dar conta da problemática das relações entre linguagem e desenvolvimento humano, levando em consideração as condições de produção dos textos, a problemática de sua classificação e, também, a problemática das operações em que se baseia seu funcionamento. Concernente às proposições teóricas das quais derivam o ISD, é certo dizer que sua base se assenta numa psicologia da linguagem orientada por princípios epistemológicos oriundos do interacionismo social. O ISD assume a noção de texto como um folhado textual, composto de três níveis superpostos,

interativos (em parte) e hierarquizados. Esse folheado textual constitui-se de três camadas superpostas, a saber: a infraestrutura geral (nível profundo), os mecanismos de textualização (nível intermediário) e os mecanismos enunciativos (nível superficial). É importante ressaltar que a camada superficial do folhado textual compreende os mecanismos de responsabilidade enunciativa, que correspondem aos mecanismos de gerenciamento das vozes e à marcação das modalizações nos textos.

Neste trabalho, centraremos nossa análise nos mecanismos enunciativos, tratando das vozes e das modalizações. Interessa-nos entender a relação que os participantes da pesquisa desenvolvem com a língua e com a escrita nesta língua e saber quais são as vozes que perpassam esta relação.

Através da descrição dos mecanismos enunciativos que compõem os textos das crianças envolvidas neste estudo, investigamos como as formas linguísticas mobilizadas por elas têm implicação ou não na tarefa a ser realizada (a reescrita) e na relação que mantém com a escrita.

Conforme o ISD, o autor é quem, de fato, está na origem do texto e toma as mais variadas decisões em relação ao conteúdo a ser semiotizado. No entanto, ele não é o responsável exclusivo por aquilo que enuncia. Distintas vozes podem se apresentar em um texto: a do autor empírico (a pessoa da origem da produção textual); as vozes sociais ( advindas de personagens, grupos ou instituições sociais que não serão responsáveis pela intervenção como agentes no percurso temático no texto, mas que se mencionam como instâncias externas de avaliação de aspectos do conteúdo temático); vozes de personagens (originárias de seres implicados como agentes nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático); ou, ainda, a voz neutra (comumente entendida como instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade em relação ao que é dito).

Com respeito às modalizações das quais trata o ISD, podemos afirmar que estas concernem às avaliações do conteúdo temático que emanam das vozes e se materializam por meio advérbios, determinados tempos verbais ou certas construções impessoais. Elas ser classificadas como: **lógicas** (compreendem os julgamentos relativos à verdade ou às condições de possibilidade do produto da enunciação, do conteúdo temático, apontam condições de verdade, tais como fatos atestados, certos, possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.); **deônticas** (apoiam-se nos julgamentos que mobilizam valores do mundo social); **apreciativas** (põe em questão aspectos do conteúdo temático, qualificando-os como: benéficos, infelizes, estranhos etc); **pragmáticas** (guardam relação com a responsabilidade de uma instância agentiva mobilizada pelo texto, levando em conta os processos que lhe são imputados. Explicitam aspectos de responsabilidade a entidades constitutivas do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição), atribuindo a esses agentes intenções, razões, capacidade de ação). Sobre a adoção do paradigma indiciário, esta pesquisa fundamenta-se no fato de que os dados coletados em uma pesquisa científica, no âmbito das ciências humanas, como é o caso da nossa, devem ser vistos com base, também, em sua singularidade. Além disso, esse paradigma pode contribuir para uma melhor compreensão da relação que se instaura no processo de aprendizagem. Outros elementos também são importantes, como a intuição do pesquisador na observação do singular e a sua capacidade de formular hipóteses explicativas para determinados aspectos, que serão percebidos através de indícios.

Conforme Abaurre (2002), a discussão acerca do estatuto teórico dos dados singulares em ciências humanas foi retomada apenas muito recentemente pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1986). Embora um modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no episódio, no singular já houvesse emergido no âmbito das

chamadas ciências humanas no final do século XIX, somente a partir dos estudos do referido pesquisador passou-se a registrar a preocupação com a definição de um paradigma de investigação epistemologicamente coerente com tais pressupostos. Ginzburg (op.cit) discute exatamente esse paradigma, ao qual dá o nome de indiciário, e focaliza, dentre outras coisas, a definição de princípios metodológicos que possam assegurar o rigor das investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade.

Entendemos, à semelhança do referido pesquisador, que adotar um paradigma indiciário de natureza qualitativa pode ser mais produtor do que optar por um paradigma inspirado em modelos centrados na quantificação, como é o caso daqueles utilizados no domínio das ciências exatas.

Em nosso trabalho, buscamos, pois, as idiosincrasias na produção do sujeito que investigamos, com vistas a entender a relação que esses desenvolvem com a escrita e as influências externas que afetam tal relação.

### **3. O cenário de coleta de dados, o sujeito da investigação e a composição da amostra**

A coleta de dados de nossa pesquisa foi realizada em ambiente doméstico, mas não em situação naturalística, como se pode imaginar. A atividade de vivência, nome que demos ao momento em que desenvolvemos o trabalho de refacção de texto com as crianças, foi metodicamente pensada e os passos a serem seguidos durante a atividade, planejados, com base nos pressupostos teóricos já mencionados neste artigo.

É importante destacar que o local em que realizamos a atividade apresentava características que remetiam ao espaço da escola, como, por exemplo, letras e números coloridos colados nas paredes, o que pode ter contribuído para que L.F. e C. G., crianças do sexo masculino, com idade de 7 anos, que residem e estudam na cidade de Fortaleza, em escolas da rede privada de ensino, recriassem ali o ambiente escolar e agissem, imaginamos, de maneira semelhante àquela que costumam agir no espaço escolar.

Nossa amostra é constituída dos registros audiovisuais da atividade de vivência, bem como dos textos reescritos por L.F. e C. G.

### **4. O passo-a-passo da atividade de refacção**

O desenvolvimento da pesquisa seguiu as seguintes etapas: 1) Perguntar se a criança conhecia a história de Chapeuzinho Vermelho; 2) Pedir para a criança contar a história; 3) Apresentar o texto à criança; 4) Pedir para a criança escrever o texto e fazer mudanças onde julgasse necessário; 5) Pedir explicações sobre as mudanças, quando realizadas e 6) Ler o novo texto com a criança.

Inicialmente, quisemos saber de L.F. e C. G. se eles gostavam de história e se já haviam tido contato com a de Chapeuzinho Vermelho. Preocupava-nos saber, caso a criança já conhecesse a história, quem a havia colocado em contato com aquela narrativa. Com isso, buscávamos entender qual era a relação que os participantes tinham com o objeto (o texto) e qual o papel do(s) *outro(s)* (professor, pais, etc.) na mediação entre este o sujeito e o objeto.

Em seguida, esclarecemos para L.F. e C. G. o fato de o texto-base (história de Chapeuzinho Vermelho) ser uma versão que outra criança deu ao conto original. Tais informações foram disponibilizadas por acreditarmos que isso deixaria as crianças mais à vontade para interagir com o objeto.

Na etapa precedente, pedimos que L.F e C. G. contassem a história e, posteriormente, que lessem o texto-base.

Por fim, solicitamos que L.F.e C. G. re-escrevessem o texto lido. Informamos-lhes que, caso desejassem, poderiam operar as alterações que considerassem necessárias. Pedimo-lhes que, à medida do processo de reescrita, explicitassem as decisões tomadas sobre a alteração de qualquer que fosse a parte do material. Nosso propósito com isso era ter acesso às informações das quais necessitávamos.

## 5. O fazer explicitado

Durante a reescrita do texto Chapeuzinho Vermelho, tanto L.F. quanto C.G. enunciam, em voz alta, suas (re) formulações. Destacamos, a seguir, os trechos que consideramos mais representativos daquilo que entendemos como explicitação da relação que as crianças mantêm com a escrita. Salientamos que algumas das explicitações feitas pelas crianças podem ser consideradas como *indícios* do dizer do(s) “outro(s)”, especialmente aquelas de teor normativo.

Analisaremos, inicialmente, as explicitações feitas por L.F. A primeira delas tem relação com o conteúdo temático do texto.

**L.F:** O texto é legal (...)

Partindo da análise das vozes, é lícito afirmar que, no enunciado acima, está presente a voz do autor empírico, que, por meio de uma modalização apreciativa, julga a história de Chapeuzinho Vermelho interessante. Isso nos dá indícios de que a relação que L.F estabelece com o objeto da reescrita é positiva.

No entanto, quando solicitado a reescrever o texto-fonte, L.F assim se manifesta::

**L.F:** Não sou muito bom em produção de texto, não... já tirei 6,5 em uma atividade de produção de texto...

Destacando a presença da voz do autor empírico, chamamos atenção para a modalização apreciativa, intimamente ligada ao mundo subjetivo do autor, que julga de forma negativa o próprio desempenho em atividade de produção de texto, associando-a a um instrumento de avaliação.

Referindo-se ao processo de reescrita do texto Chapeuzinho Vermelho, L.F. categoriza:

**L.F:** Isso aqui é a recompensa por eu ter tirado aquele 6,5. Sabe? Isso aqui é várias linhas... e isso aqui é a recompensa por eu ter tirado nota perto de 5 ... é um castigo escrever tudo isso aqui...

Mais uma vez, destacamos, em relação à reescrita, a modalização apreciativa de teor negativo presente no enunciado da criança, que manifesta em seu dizer a representação de escrita como sinônimo de punição. Embora o autor identificado no trecho acima possa ser classificado como empírico e assuma a responsabilidade agentiva relacionada ao mundo objetivo ( ... eu ter tirado nota perto de 5), não nos parece equivocado afirmar que há implícita(s) neste dizer outra(s) voz(es) que julgamos ser a voz social de uma instituição e/ou pessoa (a escola e/ou o professor) que transmitem a este autor valores que interferem, de forma negativa, na relação que este desenvolve com a escrita.

No decorrer do processo de reescrita, L.F, por diversas vezes, manifesta sua preocupação com aspectos formais do texto, com a ortografia das palavras e com os acentos gráficos, como se pode verificar nos trechos abaixo transcritos.:

**L.F:** É só isso... aí já bota o ponto? Foi deste *tamainho* assim a frase... daí, depois, já botou um pontinho assim... foi só isso aqui e já botou um pontinho (referindo-se à pontuação de uma das frases do texto fonte)

E continua:

**L.F:** Eu me esqueci qual é o acento que coloca em *vó* e *vô*...

A respeito da reescrita, Abaurre (op.cit) afirma que

(...) as modificações mais comumente encontradas nos textos de aprendizes de escrita dizem respeito à correção ortográfica. Este aparente trabalho com a ortografia decorre muito mais, no entanto, das exigências da escola sobre o que considera um avanço qualitativo da escrita infantil, do que uma real preocupação das crianças com a correção ortográfica. Assim, as correções nas escritas iniciais frequentemente refletem a postura do professor que foi habituado a marcar (geralmente em caneta vermelha) as “violações” cometidas contra as convenções da escrita (ortografia, uso de maiúsculas, pontuação etc).

Ainda no dizer de Abaurre (op.cit), durante um extenso período, não só os estudos, mas também as práticas pedagógicas deixaram de considerar que os “erros” cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura representavam, de fato, valiosos indícios de um processo em curso de aquisição de representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler.

Insistindo no aspecto correção, o garoto diz:

**L.F:** Eu me esqueci qual é o sinônimo de *perto*... só que eu não vou escrever mais *perto*, que não é certo...

Indagado sobre o porquê de não ser certo se dizer “*mais perto*”, L.F. responde:

**L.F:** Alguém já me disse ...

Diante dos quatro últimos trechos, reforçamos a tese de que a voz do autor empírico é “atravessada” por outras vozes, no caso, vozes sociais que relacionamos à instituição escolar e ao professor, que, tradicionalmente, tomam o texto e a sua produção como um amontoado de signos e uma atividade mecânica avaliativa, respectivamente, focalizado, sobretudo, aspectos de correção gramatical.

Antes de finalizar a atividade de reescrita, L.F nos dá uma última amostra de como a sua experiência com a escrita está marcada pela noção de castigo.:

**L.F:** Cruz credo! Falta tudo isso? Quando eu *tava* aqui (apontando para uma parte do texto), era *pra* eu falar “joguei pedra na cruz.”. É o que minha mãe fala quando *tá* acontecendo alguma coisa... “Minha Nossa Senhora, joguei pedra na cruz.”.

Neste enunciado, ao recorrer a uma expressão que metaforiza a culpa e o castigo para se referir à tarefa de reescrita de um texto, L.F. , em nossa concepção, deixa clara que a relação que desenvolve com a escrita é de aversão, encarando-a como um martírio e não como uma atividade produtora, que pode aproximá-lo de novas experiências, conhecimentos e mundos, capaz de contribuir para o desenvolvimento de um sujeito social que enfrentará situações concretas de uso da língua e da escrita, no decorrer de sua vida, como salienta o interacionismo sócio-discursivo.

Fica evidente, nos depoimentos de L.F., o papel que a escrita desempenha em sua vida. Para a criança, tal atividade não passa de um torturante instrumento de punição. Nesse ponto, vale remontar à época em que a cópia de textos, por exemplo, era utilizada por professores para punir seus alunos pela indisciplina em classe, fato que fez com que muitas gerações de jovens nutrissem, por longo tempo, verdadeira aversão à escrita.

Com isso, mais uma vez, percebemos como a experiência com a escrita, desenvolvida pela criança investigada, está marcada pelas prescrições normativistas da escola e de seus professores.

L. F. propõe, durante o processo de re-facção, que a palavra “curto” seja colocada no lugar de “longe” e afirma que tais palavras são sinônimas, o que aponta para o fato de a criança ainda estar em processo de construção de conhecimento sobre o que são palavras opostas e/ou semelhantes, ela está testando suas hipóteses. Em seguida, diz que sinônimo refere-se à coisa igual e antônimo, coisa diferente. Oscila, então, entre o conceito e o entendimento das noções de sinônimo e antônimo, ou seja, falta-lhe uma prática contextualizada dos conceitos que já domina. Isso pode nos dar pistas do quão descontextualizadas podem ser as atividades que realiza na escola.

A criança atenta, ainda, para as inúmeras repetição das palavras Chapeuzinho e Lobo. E propõe sua substituição pelos anafóricos *ele* e *ela*, um recurso que, de acordo com Koch (2009), pode ser entendido como referenciação e diz respeito às diversas maneiras de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes.

Vale destacar uma das formulações que a criança explicita e que não diz respeito ao conteúdo propriamente gramatical do texto. L.F. destaca uma incoerência na história que tem de reescrever, questionando o fato de o lobo ter chegado antes de Chapeuzinho, embora o caminho do bosque fosse mais longo. E sugere uma alteração no texto-base.

Percebemos aí sua atenção quanto à lógica do conteúdo temático do texto, o que reforça a nossa crença de que é papel da escola dar mais atenção a formulações desta natureza, a fim de propiciar uma interação mais significativa entre a atividade de produção de textos e o sujeito da aprendizagem, uma vez que o momento de contato com a representação escrita da língua que fala serve para que o sujeito (re) construa a história e a história de sua relação com a linguagem, o que inevitavelmente contribuirá para o desenvolvimento desse ser sócio-historicamente constituído.

À semelhança de L.F., C.G., o participante 2 do empreendimento investigativo que realizamos, também demonstra que encarar a atividade de produção de texto como um instrumento avaliativo. Isso pode ser comprovado através da fala do menino, logo de seu contato com o objeto de refacção.

**C.G:** É nota?

O autor empírico que está na base deste enunciado leva-nos a crer que a produção linguageira em evidência é fruto de sua experiência com outra atividade de igual natureza, que, possivelmente, lhe foi sugerida em ambiente escolar. Percebemos que outra voz (escola/professor) intercrucza o dizer de C.G.

A instituição escolar é, para esta criança, uma referência. Ao ser indagado sobre seu conhecimento da história de Chapeuzinho Vermelho, a criança afirma não conhecê-la. Depois de ter lido o texto-fonte e entrado em contato com a narrativa, o menino afirma algo diferente:

**C.G:** Ah., eu já ... eu já sa... eu me lembrei agora. Eu já tinha ouvido no colégio (menciona nome da instituição de ensino).

**C.G:** demonstra preocupação com o estilo de letra utilizado pela criança que escreveu o texto-base. E, por meio daquilo que compreendemos ser uma modalização apreciativa, julga os caracteres.

**C.G:** Por que está assim a letra da criança?

**Pesquisador:** Foi a criança que escreveu assim. A letra está como? Como você acha que está?

**C.G:** Tá assim ... tá torta.

Durante toda a dinâmica de reescrita, C.G. demonstra interesse constante em fazer modificações no texto-fonte. As motivações para operar tais alterações são de

ordens variadas. No entanto, percebemos que prevalece na criança o desejo de imprimir no “novo” texto que será produzido marcas do que Bronnckart (1999), inspirado em Habermas (1987) chamaria de mundo subjetivo.

**C.G:** Vou mudar o nome da Chapeuzinho.

**Pesquisador:** Vai colocar o quê? Sim, C.G., o que foi que você escreveu aí?

**C.G:** Chapeuzinho Dourado.

**Pesquisador:** Ah! Por que você mudou para Chapeuzinho Dourado?

**C.G:** Porque eu gosto muito da cor dourada.

**C.G:** Já vou mudar outra coisa.

**Pesquisador:** Como?

**C.G:** Invés de colocar um dia, coloquei Certo dia.

**Pesquisador:** Colocou certo dia ... por que, C.G?

**C.G:** Porque eu não quero que o meu texto fique igual a esse texto. Vou mudar tudo o que eu puder.

**Pesquisador:** E você tá fazendo essas mudanças por que mesmo?

**C.G:** Porque eu não quero que o meu texto fique igual a esse texto. Quero que o meu texto fique diferente desse texto (referindo-se ao texto-fonte).

**C.G:** Mudei outra coisa ... mais de perto coloquei rápido... porque eu gosto de pessoa veloz.

Como já afirmamos, as mudanças operadas por C.G., no texto que lhe foi dado como referência para a atividade de reescrita, revelam a necessidade que a criança tem de marcar subjetivamente o produto, deixando nele marcas de seus desejos e preferências. Embora seja esta a tônica da reescrita de C.G, julgamos importante tecer algumas considerações sobre os dados singulares, observados, principalmente, no que concerne à correção ortográfica, à substituição lexical e à intertextualidade.

Acerca da correção ortográfica, observamos que C. G. modificou espontaneamente a escrita da palavra *última*, inicialmente grafada como *utima*. Esta foi a única alteração desta natureza.

Já no que concerne à substituição lexical, esta foi muito mais frequente no texto reescrito por C.G. Verificamos que, logo no título, ocorreu substituição da palavra *vermelho* por *dourada*. A criança esclareceu que fez essa substituição por que gosta da cor dourado e, talvez, por essa razão, não tenha atendado para a necessidade de estabelecer a concordância do adjetivo com o núcleo do sintagma modificado, mantendo-o no gênero feminino.

A propósito da substituição lexical, notamos a substituição das seguintes palavras: *pai* por *mãe*, *mãe* por *avó*, *rio* por *bosque*, *perto* por *rápido*, *lobisomem* por *lobo*, *floresta* por *rio*, *dentes* por *boca*, *marido* por *caçador*. A preocupação da criança, conforme o seu depoimento, é mudar as palavras, sem seguir critérios explícitos, para fazer com que seu texto fique diferente do texto que lhe foi apresentado como fonte.

Uma das modificação nos chamou bastante a atenção no texto produzido por C.G. A criança substitui a palavra *caçador* por *marido*, por considerar esta última mais apropriada semanticamente, uma vez que *caçador*, corresponde àquele que pratica a caça e a palavra *marido* está associada a um homem casado, em relação à mulher a quem se uniu e que a protege.

Também chamou-nos a atenção a maneira como C.G. faz a interpretação do texto e a relação que o garoto estabelece com o mundo objetivo, sendo a criança capaz de assumir, em muitos momentos, independência na condição de autor empírico, o que, em nosso entendimento, contribui para a sua formação cidadã.

A intertextualidade serviu para ilustrar a importância do conhecimento de mundo e como esse fator interfere no nível de compreensão do texto. Observamos que



C. G. acrescenta a frase “e todos viveram felizes para sempre”. Isso mostra que ele fez uma relação do texto “Chapeuzinho Vermelho” com outros textos infantis que terminam com a mesma frase, retomando a linguagem dos livros infantis.

## **Conclusão**

Tentamos, com esse estudo, fazer uma reflexão sobre a aquisição da língua escrita, tendo como proposta a análise de textos produzidos por duas crianças da 2ª série do ensino fundamental.

Finalmente, consideradas as explicitações de L.F. e C.G , durante a atividade de re-facção textual, podemos afirmar que o dizer do(s) “outro(s)” interfere em sua produção no sentido negativo, uma vez que são favorecidas nesse dizer as prescrições normativas acerca da linguagem. A criança não é orientada a entender a língua como capaz de lhe fornecer cada vez mais recursos para agir como efetivo sujeito social.

Estamos certos de que “esse dizer”, pautado sempre na noção equivocada de certo e errado na língua e na escrita como instrumento restrito à avaliação e à punição, não contribui, em nenhuma medida, para a melhoria do quadro deficitário da educação brasileira, principalmente no tocante à capacidade eficiente de escrever textos demonstrada por nossos estudantes. Ao contrário, ele potencializa o distanciamento que há entre o autor de textos e a atividade de produção escrita. E mais: ele pode levar o sujeito da aprendizagem a desenvolver um sentimento de repulsa por essa atividade tão importante para o processo de desenvolvimento do homem, a escrita.

É urgente, pois, repensar o papel da escola/professor no âmbito das práticas que envolvem a produção de textos.

## **Referência bibliográficas**

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, Mercado de Letras, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos*. Por um Interacionismo Sciodiscursivo. São Paulo, EDUC, 1999.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, Martins Fontes, 2003..

KATO, Mary Aisawa. *No mundo da escrita*. Uma prespectiva pscolinguística. São Paulo, Editora Ática, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS. Vanda Maria. *Ler e escrever*. Estratégias de produção textual. São Paulo, Contexto, 2009.