

Sinais embrionários de autoria em escritas infantis

*Adriana Pastorello Buim Arena*¹

RESUMO

A escrita é compreendida como um trabalho laborioso, extensivo, reflexivo e ou mesmo mítico, quando se concebe a criação literária como resultante de inspiração. No campo epistemológico e filosófico, diferentes correntes teóricas investigam a natureza da produção escrita e sua relação com o pensamento. Este artigo tomará como ponto de partida a concepção vigotskiniana de que o ato de escrever não registra somente as ideias concebidas no pensamento, mas provoca um movimento intenso e dialético gerado pelo confronto entre pensamento e palavra. Ao tentar textualizar os enunciados mentalmente construídos, o autor entra num processo de racionalização, próprio do universo do mundo da escrita, que provoca um movimento intelectual que não poderia se desenvolver sem o exercício da escrita. Este estudo de caso tem como objetivo analisar dois textos narrativos – primeira versão e versão revisada - produzidos por uma criança de oito anos, matriculada no 2º ano do ensino fundamental, em fase de apropriação da escrita. Entre a primeira produção e a segunda produção, a professora conversou individualmente com a aluna e expressou suas incompreensões em relação ao texto produzido. Esse diálogo não será aqui apresentado. Os dados analisados provêm apenas dos dois manuscritos. A função de interlocutora, exercida pela professora, provocou mudanças radicais na segunda produção. Pode-se concluir que os textos produzidos pela criança para cumprir uma tarefa escolar já apresentam os indícios de marcas de autoria e indícios de ideias apresentadas na primeira versão e desenvolvidas na versão revisada.

¹Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail – dricapastorello@gmail.com

Nesse contexto particular, a escrita foi um instrumento para constituir, organizar e modificar o pensamento.

PALAVRAS-CHAVE: Autoria. Texto escolar. Práticas de escrita.

Embrionics signs of authorship in children's written

ABSTRACT

The Writing is understood as a laborious work, extensive, reflective, or even mythical, when designing the literary creation as a result of inspiration. In the epistemological and philosophical field, different theoretical currents investigate the nature of the written production and its relation with the thinking. This article will take as its starting point, the vigotskiniana view that the act of writing not only records the ideas conceived in the tinkering, but it causes an intense, dialectical movement, generated by the confrontation between thinking and word. When trying put in the text the statements mentally constructed, the author of a text enters a process of rationalization, triggering an intellectual movement that could not develop without the writing exercise. This case study aims to analyze two narrative texts - first version and revised version - produced by an eight year old, registered in the 2nd year of primary school, in writing appropriation phase. Among the first production and the second production, the teacher talked individually with the student and expressed his incomprehension, regarding the created text. This dialogue, however, will not be presented here. The analyzed data come only from two manuscripts. The speaker function exercised by the teacher provoked radical changes in the second version. It can be concluded that the texts written by the child in compliance with the homework, have already the evidence of authorship marks and evidence of the ideas presented in the first version, further developed in the revised version. In this particular context, the writing was an instrument to constitute, to organize and to modify the author's thinking.

KEYWORDS: Authorship. School text. Writing practices.

* * *

Considerações iniciais

Para conseguir cumprir o objetivo proposto neste artigo serão apresentadas duas versões de um mesmo texto produzido por uma criança de oito anos, matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental, que servirá de ponto de partida para toda a reflexão teórica que se seguirá. O material coletado em 2014 foi produzido a partir de uma prática pedagógica planejada especificamente para o ensino do texto *narrativo ficcional*, com suporte teórico da proposta de sequência didática de Schneuwly (2004) para o ensino, a produção e a compreensão do gênero textual em questão. Considerando a opção da professora, será usado neste artigo o termo gênero textual e não gênero do discurso, no entanto, serão consultados outros autores, além deste citado, para se analisar criticamente os indícios da autoria na produção textual infantil, que poderão, eventualmente, remeter à reflexão sobre a concepção de gênero do discurso (BAKHTIN, 2004). Contudo, não é objetivo deste texto discutir as diferenças conceituais entre os termos gêneros do discurso e gêneros textuais, embora a autora deste artigo considere suas diferentes concepções e suas implicações para o ensino; ao contrário, o objetivo está centrado em discutir o termo *autoria* - normalmente usado apenas para indicar adultos produtores de textos altamente qualificados - e a relação entre pensamento e palavra no processo de aprendizagem da escrita.

Faz-se necessário, antes de qualquer análise dos textos produzidos pela criança, introduzir uma reflexão – embora muito abreviada diante da complexidade dos termos – acerca dos sentidos em que as palavras *autor* e *autoria* serão tratadas ao longo da reflexão. A primeira parte do artigo se ocupará desta empreitada. A segunda apresentará as produções da criança com o objetivo de encontrar nelas as marcas ou a materialização do processo abstrato, virtual do pensamento durante o ato de escrever.

Pode uma criança ser considerada *autora*?

Buscar marcas de autoria na produção textual de uma criança em fase de apropriação da linguagem escrita pode ser uma ousadia, já que há muito tempo na comunidade acadêmica, religiosa e judicial, esse debate se impõe de maneira não consensual, em relação às grandes obras literárias, científicas e religiosas. No contexto escolar isso não seria diferente.

No âmbito social e jurídico, o termo *autoria* está diretamente ligado ao de responsabilidade, pois o indivíduo que produz um texto, uma música ou um quadro é considerado o responsável por sua criação. Neste sentido, o termo autoria poderia ser utilizado para nos referirmos à produção infantil coerente e coesa realizada integralmente pela criança. Entretanto, no universo do mundo científico - em que o objetivo é conhecer a fundo os processos intelectuais e subjetivos que estão envolvidos na ação de escrever e os efeitos para a formação psíquica e intelectual do homem - convém problematizar o uso dos termos *autor* ou *autoria* no contexto da produção textual infantil no interior da sala de aula.

Segundo Foucault (1992), São Jerônimo, a serviço da igreja, criou critérios para tentar encontrar e classificar marcas de individualidade presentes em vários discursos para atribuí-las a um só autor. É importante lembrar os quatro critérios elaborados por São Jerônimo em sua obra *De Viris Illustribus*:

Se entre vários livros atribuídos a um autor, houver um inferior aos restantes, deve-se então retirá-lo da lista das suas obras (o autor é assim definido como um certo nível constante de valor); do mesmo modo, se alguns textos estiverem em contradição de doutrina com as outras obras de um autor (o autor é assim definido como um certo campo de coerência conceptual ou teórica); deve-se igualmente excluir as obras que são escritas num estilo diferente, com palavras e maneiras que não se encontram habitualmente nas obras de um autor (trata-se aqui do autor como unidade estilística); finalmente, devem ser interpolados os textos

que se referem a acontecimentos ou que citam personagens posteriores à morte do autor (aqui o autor é encarado como momento histórico definido e ponto de encontro de um certo número de acontecimentos). (FOUCAULT, 1992, p. 52).

A igreja utilizou-se destes critérios para legitimar, validar e reconhecer o valor religioso nos textos, pois este era dado através da santidade do autor. A obra escrita em 392 d.C. ainda ecoa em tempos atuais quando a crítica literária e a comunidade acadêmica em geral usam, de certo modo, os critérios criados para identificar escritos e autenticar autores e obras no contexto religioso do século III. Um exemplo disso são os recentes trabalhos de investigação (BRONCKART; BOTA, 2012; SERIOT, 2010) que discutem a paternidade das obras do chamado círculo de Bakhtin. Nessas publicações podemos encontrar ainda ações investigativas guiadas pelos critérios jeronimonianos.

A problemática que envolve a definição do conceito de autor e de autoria vai muito além dos aqui evocados por São Jerônimo em sua obra. Ao estudar o tema é possível perceber que desde a invenção da escrita essas questões se colocam. Aquele que escreve uma obra é conseqüentemente seu autor, sem sombra de dúvidas para o setor jurídico, porque aquele que assina a obra responde por ela em questões de litígio. Contudo, a pergunta que se faz no âmbito da investigação em Ciências Humanas é como o indivíduo registra em sua obra a sua própria individualidade.

Considerando essa complexidade, os termos *autor* e *autoria* não podem ser analisados ou estudados separadamente; ao contrário, é preciso analisá-los em uma relação dialética. Segundo Foucault, (1992, p. 35), o autor pode ser anterior e exterior a sua produção, se for considerado como pessoa jurídica, embora a marca do autor possa ser expressada pela “singularidade de sua ausência” (p.36) na obra. Refletir sobre a natureza da escrita auxilia no avanço da discussão. Para Foucault (1992, p. 56-57),

a escrita é um jogo ordenado de signos que se deve menos ao seu conteúdo significativo do que à própria natureza do significante; mas também que esta regularidade da escrita está sempre a ser experimentada nos seus limites, estando ao mesmo tempo sempre em vias de ser transgredida e invertida; a escrita desdobra-se como um jogo que vai infalivelmente para além das suas regras, desse modo as extravasando. Na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever, nem da fixação de um sujeito na linguagem; é uma questão de abertura de um espaço onde o sujeito da escrita está sempre a desaparecer.

Essa dispersão do sujeito, ou desaparecimento do sujeito poderia advir da própria natureza da escrita e da pluralidade de “eus” que a função autor comporta. Foucault (1992) não discute sobre o sujeito autor, mas faz a opção por refletir e analisar a “função autor” que um sujeito ocupa num determinado momento e espaço durante o ato de escrever. Talvez seja esta a primeira questão a ser considerada quando pensamos na criança envolvida no processo de escritura. Em oposição aos princípios adotados pela igreja nos primeiros séculos da era cristã para identificar a autoria de textos, este autor aponta quatro traços característicos da *função autor*. São eles:

A função do autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula o universo dos discursos; não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; não se define pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas através de uma série de operações específicas e complexas; não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários “eus” em, simultâneo, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar.

Foucault põe em xeque a supremacia do “*Cogito ergo sum*”, teoria filosófica cartesiana que considera a essência do ser o seu próprio pensamento. Ao considerar esta premissa, o sujeito é aquele que tem capacidade de pensar e desenvolver um raciocínio próprio marcado por sua singularidade ou individualidade. Numa perspectiva foucaultiana, o indivíduo em sua relação com o mundo histórico-social aparece de forma fragmentada, não mais um sujeito único.

É bastante plausível, para quem deseja estudar a produção de textos infantis e suas marcas de autoria, que se siga a mesma direção apontada por Foucault, ou seja, não discutir o sujeito *autor*, mas a função *autor* que um sujeito específico pode ocupar em determinada situação de produção. E é sob este aspecto que pretendo analisar os textos infantis.

É preciso ressaltar que Foucault (1992) usa a expressão *instauradores de discursividade* para designar os grandes autores, cujas palavras ecoam até hoje em nossas reflexões acadêmicas. Estes não seriam apenas considerados os produtores das obras, dos livros, mas de algo muito maior, a possibilidade infinita de novos discursos, assim como Freud possibilitou não somente uma pluralidade de discursos, mas a instauração da psicanálise; assim como Marx não só escreveu *O capital*, mas abriu espaço para um novo paradigma de ciência.

Assim entendido, este artigo não considerará o aprendiz como um *instaurador de discursividade* no sentido foucaultiano, mas tentará mostrar que a criança, em situação de aprendizagem, já ocupa a função *autor*, ainda que não possa ser efetivamente considerada autora no sentido amplo do que aqui foi exposto, mas pode ser considerada autora no sentido jurídico do termo. Não discutirei a expressão *instaurador de discursividade*, pois a *função autor* já é complexa demais para aquilo a que se propõe este estudo.

Assim como Bronckart (2012) considera a abordagem bakhtiniana próxima à de Foucault, eu também recorro a esta aproximação para pensar mais adensadamente no processo de *função autor* nos contextos escolares. É sempre importante lembrar que nenhum dos dois autores estava preocupado

em discutir a autoria de textos infantis, mas suas ideias alimentam o debate aqui proposto e é sob essa condição que os cito. Tanto Foucault como Bakhtin não tratam o discurso sob o ângulo do mecanismo da língua a partir de uma abordagem estritamente gramatical, mas o consideram nas condições histórico-culturais de sua produção. Entre outros, esse é um dos pontos que os aproximam.

Com outras palavras, diferentemente das de Foucault (1992), Bakhtin (1997) também aponta para posicionamentos diversos que um mesmo sujeito pode ter em diferentes condições de produção de um texto.

Todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve). Formas, aspectos e subaspectos que *o ato do autor* pode assumir. O estudo lingüístico pode, até certo ponto, abstrair-se completamente da autoria. Análise de um texto tomado como *modelo* (modelo de raciocínio, de silogismo na lógica, de oração na gramática, de “comutação” na lingüística, etc.). Os textos imaginários (textos modelos e outros). Os textos construídos (com finalidades de experimentação lingüística ou estilística, ou outras). Em todos estes casos, temos *tipos particulares de autores* - inventores de exemplos, experimentadores com sua responsabilidade específica de autor (temos também um segundo sujeito: aquele que poderia expressar-se assim). (BAKHTIN, 1997, p.184). (Grifos meus).

A *função autor* ou o *ato do autor* produz diferentes escritos que apresentam uma dada experimentação verbal, sempre singular, mas criada nas relações de interação verbal existentes no mundo social. Para Bakhtin (1981, p.145), “cada forma de transmissão do discurso de outrem apreende à sua maneira a palavra do outro e assimila-a de forma ativa”.

Dito desta maneira, outra questão se coloca nesta investigação, a da originalidade da obra ou do texto produzido. As ideias expostas em uma obra refletem o pensamento absolutamente original do sujeito ou é uma criação baseada em discursos já ditos, em discursos alheios?

Para Bakhtin (1981, p. 93), a variedade de produções verbais está ligada à variedade de atividades humanas na sociedade. Segundo ele,

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu *auditório*. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. Uma questão completa, a exclamação, a ordem, o pedidosão enunciações completas típicas da vida corrente. Todas (particularmente as ordens, os pedidos) exigem um complemento extraverbal assim como um início não verbal. Esses tipos de discursos menores da vida cotidiana são modelados pela fricção da palavra contra o meio extraverbal e contra a palavra do outro.

A partir da problematização em torno do conceito de autor e de autoria até aqui apresentada é que será possível avançar em direção ao segundo passo deste artigo, a análise da produção textual da criança. Entretanto, para cumprir esta tarefa, não apenas as palavras de Foucault e as de Bakhtin estarão presentes, mas também as de Vygotsky com o intuito de analisar o *oceano sem limites da enunciação, o discurso interior*. A palavra do outro que coloca em movimento um processo de *fricção* entre pensamento e palavra será considerada imprescindível no contexto de produção escolar.

A produção infantil: entre a repetição e a reelaboração

Para a análise que se fará ao longo do texto, tomar-se-á a premissa de que a escola tem o papel de ensinar às crianças o conhecimento produzido pelos homens ao longo da história, mas tudo o que nela se faz e produz tem um caráter escolarizado. Com isso, esclarece-se que todo o texto proposto no ambiente escolar está para ser analisado e estudado, o que não corresponde a sua função exata na sociedade.

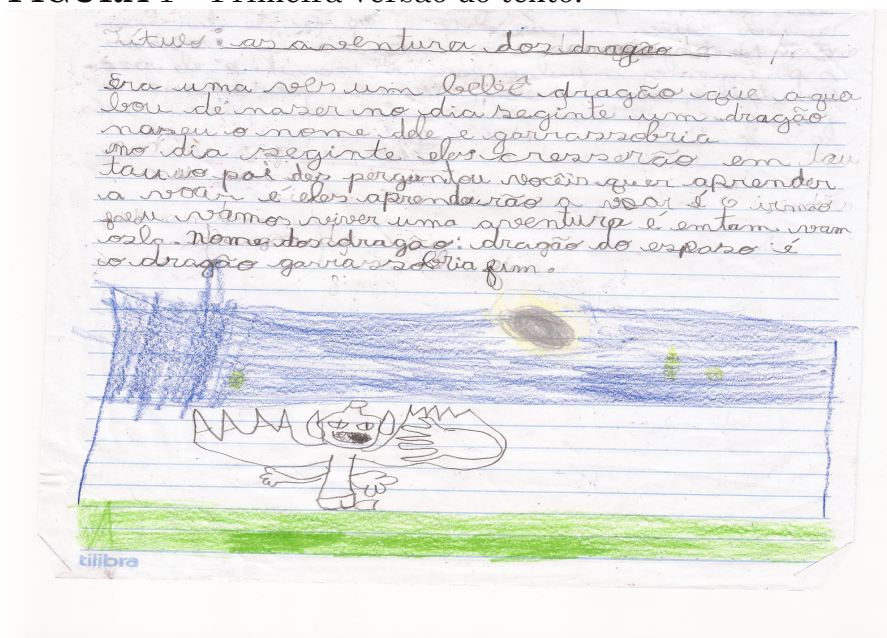
Não se quer dizer com isso que uma criança não viverá relações reais e significativas dentro da escola, quando estiver envolvida com projetos de aprendizagem que consideram as necessidades dos alunos. O que se quer dizer é que ao levar para aula um texto, seja qual for, ele terá necessariamente saído do itinerário social em que ele aparece e pertence. Ao ler em aula uma notícia escolhida pela professora, o aluno não fará a leitura de jornal como qualquer cidadão o faz, quando está com o próprio material em mãos, mas fará sua análise ou um estudo de estrutura textual ou de compreensão do assunto. Os propósitos que guiam cada ação são diferentes. Seria ingenuidade pensar que as ações realizadas na escola seriam as mesmas que as realizadas em seus diferentes contextos sociais, muito embora possa haver situações em que isso ocorra, mas estas não serão a maioria.

Especificamente analisaremos dois textos narrativos produzidos por uma criança de oito anos matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental. A professora relatou em entrevista, que trabalhou com a sequência didática proposta por Schneuwly (2004) com o objetivo de ensinar a estrutura do texto narrativo.

Serão apresentadas duas produções, a primeira versão da tentativa de escrever um texto narrativo ficcional e a segunda versão do mesmo texto reelaborada pela criança a partir de uma conversa individual com a professora. Optei por transcrever o texto original sem os erros ortográficos e de pontuação para facilitar a leitura, pois estes não serão comentados e

analisados, por não ser o objetivo de estudo neste artigo. O foco da análise está no processo de reelaboração do pensamento da criança pela escrita.

FIGURA 1 – Primeira versão do texto.



Fonte: Arquivo da autora.

Transcrição da figura 1 sem os erros de ortografia

Título: As aventuras dos dragões

Era uma vez um bebê dragão que acabou de nascer. No dia seguinte um dragão nasceu o nome dele é garra-sombria.

No dia seguinte eles cresceram, então, o pai deles perguntou:

- Vocês querem aprender a voar?

E eles aprenderam a voar e o irmão falou:

- Vamos viver uma aventura?

- Então, vamos lá.

Nomes dos dragões: dragão do espaço e dragão garra-sombria. Fim.

O gênero textual narrativo ficcional, que circula socialmente em livrarias, bibliotecas públicas e particulares, entrou na escola para servir de *modelo* para a formulação de um tipo de discurso para contar fatos inventados, que contribuem para que os leitores possam viver, internamente, experiências diversas ao lê-lo, algumas das quais jamais poderiam ser vividas sem a literatura. Ao entrar na escola, os textos lidos pela professora tornam-se objetos de questionamentos: como o autor do texto iniciou a história, qual o fato que a desencadeou, que fatos levam a trama para o final; quais são os traços do desfecho. Todos estes temas são partes

que, necessariamente, o professor deve abordar ao trabalhar a estrutura da narrativa clássica. Neste contexto, seria a produção infantil um gênero textual ou apenas sombra daquele que circula socialmente? Como encontrar as marcas de *função autor* se a criança usa o texto literário como modelo, ou seja, copia sua estrutura?

Evidentemente esta reflexão não terá fim, nem conclusões definitivas nestas páginas, porque muitas outras questões precisam ser destacadas para compreender o objeto de estudo em toda a sua complexidade. Por ora, um retorno às palavras de Bakhtin (1997) pode ajudar a refletir sobre a natureza do discurso; toda produção verbal está ligada a uma atividade humana específica. Se se considera esta premissa, pode-se considerar, então, que nem a linguística pura nem a psicologia podem fornecer ao homem a possibilidade de compreender o processo da escritura de um texto, porque ele se encontra além destes dois polos, numa relação dialógica entre a interação com outros. A escrita é compreendida, desse modo, como instrumento de criação verbal no contexto de movimentos intersíquicos e intrapsíquicos, constituintes de um processo sócio-histórico-cultural enunciativo, porque não há possibilidade de um enunciado ser produzido fora de um contexto social. Para enxergar essas marcas do pensamento e das palavras alheias, os textos em análise podem oferecer um conjunto limitado de pistas, mas imprescindíveis para compreender a importância da escrita para o desenvolvimento do pensamento humano.

Ao ensinar as crianças a construir o gênero narrativo ficcional, a professora da classe colocou em ação um processo enunciativo que partia da apresentação de leituras de livros infantis para chegar à conversa individual com a criança no momento de correção do texto. Essa atividade propicia, acima de tudo, o acesso da criança à escrita, em movimentos de apropriação. Para Vygotsky (1994, p. 118) a “criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato”.

Embora a estrutura de um modelo possa ser copiada, nunca um texto terá o mesmo sentido dos anteriores. Por ter diferentes temas, a sua

estrutura não permanecerá a mesma, porque quem comanda o ato da criação é a relação entre o que se quer dizer e a forma escrita, criados nas condições objetivas no tempo e no lugar ocupado por cada sujeito em sua função autor.

Ao ensinar a narrativa clássica aos alunos, a professora apresentou suas cinco partes correspondentes: situação inicial, elemento perturbador, desenvolvimento das ações, elemento finalizador e final. A respeito da estrutura da narrativa, pode-se concluir que, na primeira versão, a criança não conseguiu criar todos os elementos composicionais do gênero, já que não construiu o elemento finalizador e seu final. O texto, por isso, apresenta incoerências e problemas lógicos que provocam dúvidas ao leitor. Nos trechos “*era uma vez um bebê dragão que acabou de nascer*” e “*no dia seguinte um dragão nasceu o nome dele é garra sombria*” o leitor não consegue saber se se trata de um mesmo dragão ou de outro. Um leitor experiente poderia dizer que a criança gostaria de ter escrito “*era uma vez um dragão que acabou de nascer, seu nome era garra sombria*”.

Na primeira versão não há marcas de plural nas duas primeiras frases que possam nos remeter à ideia de dois nascimentos, em dias diferentes. Entretanto, a partir da terceira frase, a criança passa a se referir a dois personagens ao invés de um, ao utilizar a marca pronominal *eles*. A confirmação de que ela elaborara uma história, em cuja gênese havia dois dragões, se encontra na última linha escrita. A forma como a criança acrescenta os nomes dos personagens ao final do texto sugere que ela própria, antes mesmo da conversa individual de correção com a professora, já havia percebido a ausência da identificação dos personagens, cujo local mais adequado seria na situação inicial. Ela resolve acrescentá-los no *post scriptum*, utilizado quando o escritor se esquece de dizer algo importante no corpo do texto. Fato semelhante também acontece no texto oral. Após contar um episódio, se percebe o esquecimento de um detalhe importante, o enunciador diz “*eu me esqueci de dizer que...*”, e o enunciatário deve por si só retomar o conteúdo do dito e encaixar a informação ausente. A aluna deixa

para o leitor a tarefa de reelaborar o já dito, acrescentando todas as mudanças de entendimento, se houver necessidade. No caso específico dos nomes, a informação não interfere na compreensão do assunto, mas esta decisão indica que a estrutura do pensamento pode não coincidir com a da escrita. A criança vai tomando consciência de que os processos de pensar e os de escrever são diferentes, embora interligados.

A sintaxe do primeiro parágrafo não está adequada às formas gramaticais, por não auxiliar o leitor a compreender que existem dois personagens dragões na história. O pensamento não foi explicitado na sua totalidade, não porque a criança deixara de planejar primeiramente dois personagens, mas, supostamente, porque ela não dominava a escrita. A natureza do pensamento e a da palavra são diferentes; não há uma relação de transparência entre a sintaxe do pensamento e a da escrita, mas uma interfere na criação da outra.

Se se considera que *pensamento* e *palavra* são dois elementos autônomos e independentes, a incoerência do texto infantil poderia ser interpretada como a dificuldade de se ordenar logicamente o pensamento na construção do discurso. O docente que interpreta esse indício como um erro de raciocínio lógico tem como princípio teórico que o pensamento independe da palavra. Deste ponto de vista, a palavra seria somente expressão do pensamento, ou seja, a palavra seria a tradução do pensamento para o mundo exterior. Se há contradições, é porque haveria antes problemas no raciocínio lógico.

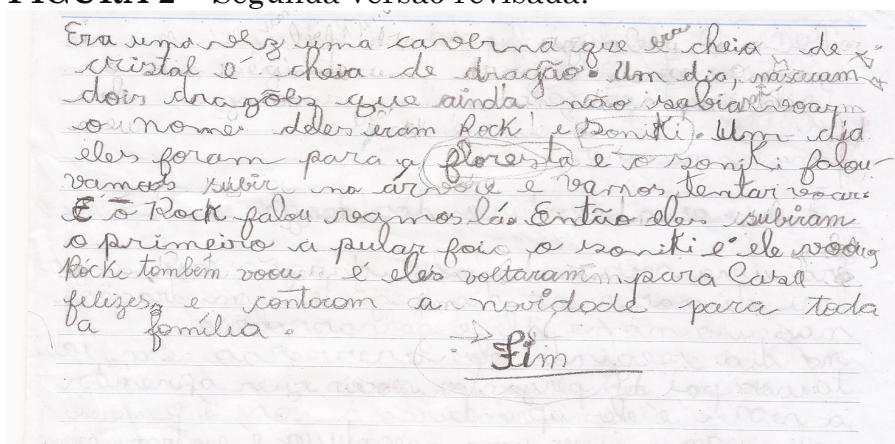
Para Vigotsky pensamento e palavra são elementos diferentes, com propriedades diferentes, mas que se relacionam dialeticamente entre si, interferindo no processo de significação de um e de outro. A hipótese do autor de que o pensamento e a palavra seriam “um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra” (VIGOTSKI, 2000, p. 384) será integralmente assumida nesta análise.

A criança já tinha no pensamento a imagem de dois dragões, antes mesmo de construir as primeiras frases de sua produção, evidenciada no

título com a marca do plural na expressão *dos dragão*, concordância que pode ser encontrada no registro oral do português brasileiro, em que o plural é marcado pelo determinante apenas, para evitar a redundante marcação também no nome.

Fato de maior relevância se apresenta quando comparada a primeira versão com a segunda.

FIGURA 2 – Segunda versão revisada.



Fonte: Arquivo da autora.

Transcrição da figura 2 sem os erros de ortografia

Era uma vez uma caverna que era cheia de cristal e cheia de dragão. Um dia, nasceram dois dragões que ainda não sabiam voar o nome deles era Rock e Soniki. Um dia eles foram para a floresta e o Soniki falou:

- Vamos subir na árvore e vamos tentar voar?

E o Rock falou:

- Vamos lá!

Então, eles subiram. O primeiro a pular foi o Soniki e ele voou, Rock também voou. E eles voltaram para casa felizes e contaram a novidade para toda a família.

Nesta última a situação inicial é mais detalhada e a sintaxe melhor construída “*Era uma vez uma caverna que era cheia de cristal e cheia de dragão. Um dia, nasceram dois dragões que ainda não sabiam voar o nome deles era Rock e Soniki*”. Após a conversa com a professora que explicitou a dúvida trazida pela primeira redação, a criança no contexto da reelaboração, estende seu pensamento – conciso, porque com poucas palavras, sem conectivos, sem pontuação, sem concordância, pode-se idealizar uma história na estrutura do pensamento – e o transporta para a escrita com todas as modificações necessárias e exigidas pelas convenções estabelecidas entre os

homens, para expressar uma possibilidade de “tradução-interpretação” do pensamento. Não seria possível transpor para a escrita essa estrutura. A criança não fez apenas uma reescrita do texto, mas um reelaboração do dito, motivada pelas interferências que a palavra produz na contínua elaboração do pensamento. Após conversar com sua interlocutora direta, a professora, a aluna não apenas corrigiu a sintaxe da frase, mas eliminou ou introduziu novos elementos na história. Este nível de correção é mais profundo e provoca o desenvolvimento do pensamento pela palavra escrita, muito mais que apenas provocar a correção dos erros de ortografia que aparecem no texto.

Segundo Vygotsky (2000), a relação entre pensamento e palavra não é uma coisa “mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” e o “pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (p. 409). O autor afirma que a linguagem não espelha a estrutura do pensamento, nem serve como expressão de um pensamento acabado, porque “ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (p. 412). A linguagem da fala é expandida e a linguagem do pensamento é entrecortada. Há uma interação entre palavra e pensamento, mas não é possível o pensamento se exprimir em palavras. O pensamento se constitui por uma sintaxe diferente da dela.

Para o pesquisador russo o pensamento é recriado em palavras; não coincide com a palavra, nem com seu significado, mas a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e por trás do pensamento haveria sempre necessidades, interesses, afetos e emoções, porque “por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva” (VIGOSTKY, 2000, p. 479). Os motivos fazem nascer pensamentos e a apropriação do conhecimento é subjetiva.

Esse movimento do pensamento e da palavra num fluxo contínuo de interação, de interferência e de alteridade, constitui-se no processo histórico de desenvolvimento da consciência humana. As palavras da professora

alteraram o pensamento da criança e não apenas a composição das palavras no texto. Ao reelaborar a produção, a figura do pai, que aparecia na primeira versão, não aparece mais na segunda. Nesta última, os dragões ganham mais independência; eles próprios viverão a aventura de aprender a voar. Entretanto, o leitor só pode fazer esta interpretação porque teve acesso à primeira versão. A criança também teve oportunidade de substituir os nomes dos personagens. O *dragão do espaço* e o *dragão garra sombria* passaram a se chamar *Rock* e *Soniki*, sendo estes mais adequados ao enredo de uma história calma e tranquila.

A última produção não está num padrão morfossintático e morfossemântico adequado para um texto ficcional com função social de circular pelas livrarias e bibliotecas para o público leitor dessa área. Apesar de ter escrito o texto com seus próprios recursos, a criança não pode ser considerada autora do texto, nem mesmo no sentido jurídico, já que uma criança não responde às questões de litígio como um adulto, mas ensaiou a função autor no contexto escolar, que, como atividade, de alguma forma impulsionou seu desenvolvimento psíquico superior, ao lidar com a natureza da palavra escrita para reelaborar seu pensamento.

Considerações finais

A análise das duas versões do texto permitiu discutir questões pertinentes para o ensino da linguagem escrita na educação básica, a formação do aluno produtor de textos significativos, e a natureza do desenvolvimento psíquico superior por meio da escrita.

Se as produções das crianças forem analisadas a partir dos critérios de São Jerônimo, não poderão a elas ser atribuído o estatuto de autoras, visto que as produções em geral não apresentam um nível constante de valor, coerência conceitual, marcas estilísticas importantes e nem sempre o momento histórico vivido pela criança está claramente marcado, condições

próprias de quem está em processo de aprendizagem e ainda não domina as relações morfossintáticas e morfossemânticas da linguagem escrita.

Se analisarmos os textos do ponto de vista de que a produção é um espaço onde o sujeito da escrita está sempre a desaparecer, porque a criança deixa um papel para assumir outro, a *função autor*, então, torna-se possível nessa perspectiva de se encontrar marcas dos possíveis “eus” no texto infantil. A criança não produzirá um discurso inovador, porque ela ainda não viveu a experiência de lidar com a escrita em sua total complexidade, mas ocupará uma função ainda não vivida e, somente porque está nela, se desenvolverá.

Não posso afirmar, a partir das leituras realizadas para este estudo, que a criança da educação básica pode ser considerada autora de textos, quando escreve textos como esses que foram apresentados, embora eles expressem um processo de criação único e singular. A produção infantil não pode ser comercializada como a de autores consagrados da literatura contemporânea, porque ela está em processo de aquisição da linguagem escrita. Entretanto, se o objetivo da escola é formar futuros cidadãos, que escrevam com autoria, é preciso começar desde muito cedo a ensinar os alunos a ocuparem a *função autor* nas atividades escolares, não com a pretensão de criar um discurso capaz de se desdobrar em ilimitados novos discursos, mas para desenvolver o pensamento psíquico superior no trabalho da produção e sua inerente relação entre pensamento e palavra para no futuro, quem sabe, se tornar um *instaurador de discursividade*.

Para Vigotsky (1995, p. 196 – tradução nossa), “os experimentos tem mostrado que quando uma criança conhece as letras e sabe distinguir com sua ajuda os sons isolados nas palavras, demora, porém, a dominar completamente o mecanismo da escrita”. Atividades centradas na aprendizagem de letras e sons ou regras gramaticais não desenvolverão as faculdades psíquicas necessárias para escrever um texto com relativa autoria.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique Chagas Cruz. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1981.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul; BOTA, Cristian. *Bakhtin Desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Tradução António Fernandes Cascais. Lisboa: Passagens, 1992.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gaís Sales Cordeiro. Campinas: mercado de letras, 2004.

SÉRIOT, P. Préface. Volosinov, la Philosophie de l'enthytème et la Double nature du signe. In VOLOSINOV, V. N. *Marxisme et philosophie du langage: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*. Nouvelle édition bilingüe traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tylkowski-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

_____. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Recebido em novembro de 2016.

Aprovado em fevereiro de 2017.