

Reescrita de textos-fonte e autoria: serão mesmo incompatíveis?

Rewrite of source texts and authorship: are they really incompatible?

Claudia Rosa Riolfi*

* Universidade de São Paulo, USP, São Paulo - SP, 14040-900, e-mail: riolfi@usp.br

Sabrina Leonzi D'Alessandro**

** Universidade de São Paulo, USP, São Paulo - SP, 14040-900,
e-mail: sabrina.alessandro@usp.br

RESUMO: O que ocorre quando crianças de 8 anos são solicitadas a reescrever, em provas escolares, textos-fonte previamente lidos por sua professora? Analisando 116 textos escritos por 30 estudantes de terceiro ano do Ensino Fundamental em escola pública paulista, o estudo procurou investigar: 1) As operações de escrita utilizadas pelos participantes; e 2) A possibilidade de encontrar criação em textos cuja proposta inicial era a de reprodução parafrástica. Partiu-se de uma concepção de linguagem que a vê tanto como um trabalho linguístico, um elemento ontológico fundador do ser humano (ROSSI-LANDI, 1985) quanto salienta seu caráter voltado para à variação e para a criatividade (BENVENISTE, 1991). Concluiu-se que, mesmo em exercícios escolares nos quais aparentemente existe pouco espaço para a inventividade, o exercício da escrita autoral pode irromper, pois as brechas de incompreensão e/ou equívoco que os textos apresentam para as crianças abrem oportunidades para o surgimento da subjetividade.

Palavras-chave: escrita; reformulação parafrástica; autoria.

ABSTRACT: What happens when 8-year-old children are asked to rewrite, in school exams, source texts previously read by their teachers? Analysing 116 texts written by 30 3rd year students in a public school in Sao Paulo, Brazil, we aimed to investigate: 1) The writing operations used by the participants; and 2) The possibility to find authorship indications when the initial proposition was to produce a paraphrastic text. We departed from a conception of language which sees it as a linguistic work, an ontologic element that founds the human being (ROSSI-LANDI, 1985) and highlights its character directed towards variation and creativity (BENVENISTE, 1991). We concluded that, even in school exercises in which, apparently, there is little space for inventivity, the exercise of authorial writing can erupt. That is so because the incomprehension/equivoques gaps that the texts present to the children open opportunities to the advent of the subjectivity.

KEY-WORDS: writing; paraphrastic reformulation; authorship.

As orientações fornecidas pelo Governo do Estado de São Paulo (BRÄKLING, 2013) diferenciam dois tipos de atividades de produção de texto: as chamadas práticas de “produção da autoria”, voltadas à produção de conteúdos novos, e os procedimentos de reescrita, cujo privilégio incide na textualização de textos previamente redigidos por terceiros.

No caso de alunos do Ensino Fundamental I, estimula-se a realização do segundo tipo de atividade nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, espera-se que os alunos não precisem “produzir – criar ou pesquisar – o conteúdo temático” (BRÄKLING, 2013, p. 49). Essas orientações são seguidas na maioria das escolas públicas estaduais paulistas nas quais, durante as avaliações, é raro que se solicite a escrita de textos originais nesse nível de ensino.

Interessadas em conhecer que tipo de ações as crianças executam quando são solicitadas a reproduzir textos previamente lidos, realizamos um estudo que, ao lado de pesquisas precedentes (CAMPOS, 2008; NÓBREGA, 2011; FLÔRES, 2014; SANTOS; CAVALCANTE; LIRA, 2015) examina a reescrita executada por alunos em fase inicial, no caso, participantes de 8 anos de idade.

A presença de rasuras em textos redigidos por crianças mais velhas do que as participantes deste estudo tem sido associada à construção de autoria (FIAD, 2009). Entretanto, parece-nos que esse é um dos primeiros estudos que associa a conquista da autoria por parte de crianças de oito anos e as operações utilizadas por elas para reescrever textos.

Antes de prosseguir, cumpre observar que o lugar teórico desde onde examinamos o fenômeno da reescrita traz consequências e, por esse motivo, cumpre, mesmo que brevemente, esclarecer como concebemos *linguagem, reescrita, processo de escrita, manuscrito escolar e autoria* antes de explicar o desenho da pesquisa.

Compreendemos *linguagem* como um trabalho linguístico, um elemento ontológico fundador do ser humano, mais complexo do que a simples emissão vocal instintiva dos animais (ROSSI-LANDI, 1985). Sendo constitutiva da subjetividade, e voltada para a variação e para a criatividade (BENVENISTE, 1991), a linguagem humana é, por excelência, o terreno do exercício da diferença. Consequentemente, algo que, do ponto de vista de um adulto, pode ser classificado como “erro”, do lugar da criança pode ser um desvio criativo, fruto do equívoco como fato estrutural da

Volume 20
Número 46

linguagem (RIOLFI; BARZOTTO, 2011). Por esse motivo, partilhamos com estudos anteriores a hipótese segundo a qual é possível encontrar, em textos redigidos por alunos do Ensino Fundamental I, marcas linguísticas ou extralinguísticas que evidenciem o surgimento de um rudimento de estilo (COSTA, 2016).

Assim, concebemos a tarefa de *reescrever textos* lidos por terceiros em termos da realização de sucessivas reformulações parafrásticas, entendendo paráfrase por: “[...] uma atividade efetiva de reformulação pela qual o locutor restaura (bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não) o conteúdo de um texto-fonte sob a forma de um texto-segundo.” (FUCHS, 1985, p. 133). Nessa acepção, compreende-se que o trabalho de reformulação parafrástica é variável, o que se deve ao fato de que, embora nem todas sejam válidas, as interpretações do texto-fonte são múltiplas (LAJOLO, 1982; FUCHS, 1985; ORLANDI, 1996).

Para descrever como o *processo de escrita* se dá, inspiramo-nos na perspectiva da crítica genética, que considera um texto como o resultado de um trabalho de elaboração progressiva, fruto de inúmeras operações prévias (DE BIASI, 2002), que demanda, por parte do pesquisador, “a construção de uma série de hipóteses sobre as operações de escrita” (GRÉSILLON, 2002, p. 147). Com maior ou menor distanciamento, portanto, inspiramo-nos nos procedimentos metodológicos dos autores que vêm se utilizando de elementos retirados da crítica genética para analisar manuscritos redigidos por crianças (CALIL, 1996; 1998; CALIL; LIMA, 2007).

Concretamente, o *processo de escrita* se faz por meio das *operações sistemáticas da escritura*, por meio das quais se efetuam as reformulações parafrásticas necessárias para restaurar o conteúdo de um texto-fonte (FUCHS, 1985). Elas são: 1) acréscimos: inserção de palavras, sintagmas ou frases; 2) deslocamentos: transposição de uma parte do texto de um lugar para outro; 3) substituições: troca de uma parte do texto por outra; e 4) supressões: abandono de uma parte do texto (GRÉSILLON; LABRAVE, 1983; GRÉSILLON, 2007).

Por *manuscrito escolar* estamos compreendendo os textos que têm a instituição escola como cenário (CALIL, 2008, p. 25). Tendo em vista os trabalhos de Geraldi (1985), estamos levando em conta a tradição de pesquisa junto a qual esses objetos são caracterizados: a) pela predominância de uma “voz que devolve, re-produz a fala do eu-professor-escola” (p. 78); e b) por um tipo de relação do sujeito com a palavra que mais parece o “preenchimento de um arcabouço ou esquema” (p. 123), sem estabelecimento de interlocução com um possível leitor. Entretanto, dadas as concepções anteriormente

expostas, não estamos deixando de considerar a possibilidade de que, mesmo nesse tipo de cenário, outro tipo de arranjo subjetivo possa emergir.

Para investigar a *autoria*, por fim, estamos alinhando- nos com Possenti (2002; 2013), para quem, em diálogo com Foucault (1969), quando se trata de investigar autoria em textos de crianças, o caminho mais vantajoso é o de localizar "índícios de autoria". O autor forjou essa expressão a partir do *paradigma indiciário* (GINZBURG, 1986), método interpretativo voltado aos "resíduos", aos "dados marginais, considerados reveladores" (p. 149) e capazes de "remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente", embora "aparentemente negligenciáveis" (GINZBURG, 1986, p. 152).

Do ponto de vista de Possenti (2002), torna-se autor aquele que, conscientemente ou não, dá voz a outros enunciadores e mantém distância em relação ao próprio texto. Nesse sentido, o texto autoral depende do *modo* como o autor dá voz aos outros, expondo-se e retirando-se de cena sutilmente, abrindo espaço ao leitor: "tem mais a ver com *como* do que com *o quê*" (p.106). Para o autor, quando diversos recursos da língua são mobilizados "pessoalmente" e a partir de "condicionamentos históricos", há autoria. Em sua avaliação, em suma, para que alguém se caracterize como autor, seria necessário que, em seus textos, ele pudesse não só tomar posição como também ir além da necessária adequação.

Posto isso, estamos em condições de explicitar que nossos objetivos específicos foram analisar os processos: 1) de escrita dos participantes ao reescrever textos ficcionais previamente lidos por sua professora em contexto de avaliação escolar; e 2) de irrupção da autoria em textos cuja proposta inicial de escrita solicitava a restauração parafrástica de textos-fonte.

O CORPUS DA PESQUISA E SUA COLETA

Analisar o que alunos fazem durante sua avaliação pode indicar seus modos de pensar e de aprender, bem como suas maneiras de compreender as questões que lhe são apresentadas (SUASSUNA, 2007). Por esse motivo, nosso *corpus* é composto por 116 produções, frutos das avaliações trimestrais rotineiramente aplicadas em uma escola pública estadual na zona oeste da capital paulista, bem como as avaliações propriamente ditas, em número de 4.

Cada uma das provas trazia um texto-fonte a ser posteriormente reescrito pelas crianças, a saber: a) Fevereiro: *A rainha da Bateria* (VILA, 2009); b) Abril: *João-de-barro* (SÓHISTÓRIA, 2017); c) Agosto: *Maria Angula* (URIBE, 1999); e d) Novembro: *Uma festa muito esperada* (TOLKIEN, 2001).

No primeiro contato com a escola, objetivos, datas e *modus operandi* do projeto foram definidos em reunião da qual participaram as autoras e a professora polivalente responsável pela turma. Termos de autorização para uso das produções em contexto de pesquisa foram elaborados, distribuídos aos alunos e, uma vez assinados por seus pais, recolhidos.

Para a coleta do *corpus*, foi realizado estágio de cem horas de observação na escola. A investigação foi distribuída ao longo de um ano letivo e registrada em diário de campo. Após coletados, os materiais concernidos à pesquisa foram reproduzidos em meios eletrônicos.

Para instruir a pesquisa, os comandos de prova foram coletados. Quando possível, foram também registradas as instruções verbais fornecidas aos alunos. Os textos foram produzidos em intervalo de aproximadamente dois meses. Os alunos tinham, em média, o período de quatro horas para completarem cada avaliação.

POPULAÇÃO

A turma na qual os dados foram coletados era composta por trinta alunos cursando o terceiro ano do Ensino Fundamental. Um dos alunos tinha diagnóstico inicial de autismo, não estava alfabetizado e nem costumava participar das atividades. Por esse motivo, o trabalho voltou-se para a análise de textos produzidos por vinte e nove estudantes.

O grupo de alunos era composto por quatorze meninas e dezesseis meninos, em sua maioria com idade de oito anos e pertencentes à classe média-baixa, de acordo com levantamento feito pela própria escola. Com relação ao processo de aprendizagem, trata-se de um grupo considerado relativamente homogêneo pela escola, pois praticamente não existem atribuições de conceito “insatisfatório” nessa turma.

Não há grandes disparidades entre os alunos no que concerne à realização das atividades didáticas propostas pela professora da turma. A maior parte das dificuldades que apresentam está ligada à caligrafia, à disciplina, à adaptação ao tempo estipulado

para cada tarefa e ao respeitar o comando de avaliação. Dificuldades relativas à alfabetização e à apreensão de conceitos eram raras.

O EXERCÍCIO DE REESCRITA SOLICITADO ÀS CRIANÇAS

Ao longo do ano, as crianças foram expostas, aproximadamente a cada três semanas, ao mesmo tipo de exercício de reescrita. Ele consistia em ler um texto (às vezes individualmente, às vezes coletivamente), responder algumas questões dissertativas referentes a ele e, quase sempre após a (segunda) leitura em voz alta da professora, reescrevê-lo do modo mais fiel possível ao original. Normalmente, o texto lido era composto de, em média, três páginas.

A professora costumava distribuir folhas que continham o texto e as perguntas referentes a ele grampeadas. Lia cerca de três quartos do texto em voz alta enquanto as crianças a acompanhavam. Então, pedia para que continuassem sozinhas e silenciosamente. Nesses momentos, como registrado no diário de campo da pesquisadora, muitas se perdiam e pediam ajuda, alegando que a professora lia muito rápido e que não reconheciam em que lugar do texto ela estava. Depois que a professora julgava que os alunos tinham se localizado, as questões eram resolvidas e, tendo quase todos terminado, corrigidas na lousa. Só então a professora, que muitas vezes relia o texto para a turma, solicitava sua reescrita.

O mesmo tipo de exercício era utilizado por ocasião das avaliações trimestrais com pequenas alterações: 1) o texto dado a ler costumava ser ligeiramente mais curto do que os utilizados nos exercícios; 2) a professora não corrigia a lição de interpretação de texto em voz alta imediatamente antes da solicitação da reescrita; e 3) a discussão oral a respeito da sequência dos fatos da narrativa não era realizada. Em vez disso, para orientar os alunos, era-lhes fornecida uma sequência de imagens representativas dos eventos principais da história.

Com relação ao modo como a reescrita de textos era solicitada às crianças, cumpre notar que, acima da primeira figura, podia-se ler a seguinte instrução: “Observe as cenas abaixo e reescreva a história respeitando a sequência. Não se esqueça de escrever o título”. O mesmo tipo de exercício de reescrita foi solicitado nas quatro avaliações trimestrais que analisamos ao longo da realização desta pesquisa.

AS OPERAÇÕES SISTEMÁTICAS DA ESCRITURA UTILIZADAS PELOS PARTICIPANTES

Para analisar como os participantes reescrevem textos ficcionais previamente lidos por sua professora em contexto de avaliação escolar, optamos por fazer um recorte: cotejar a primeira frase dos textos-fonte utilizados nas avaliações com a reescrita do participante. Essa opção se deu, em especial, pelo grande volume de dados a ser analisado, o que dificultaria sua sistematização no escopo de um artigo.

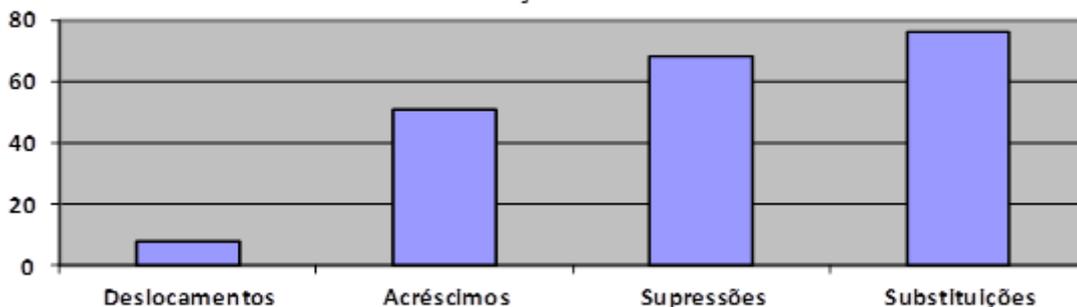
A fim de agrupar o estudo das diferenças entre o texto original e o texto do participante, verificamos como, ao reescrever os textos-fonte, as crianças utilizavam-se das *operações sistemáticas da escrita*, lembrando: acréscimo, deslocamento, substituição e supressão (GRÉSILLON; LABRAVE, 1983; GRÉSILLON, 2007).

Seriam as crianças de 8 anos já capazes de utilizar essas operações ao reescrever textos em situação de avaliação? A análise quantitativa revelou a presença das quatro operações sistemáticas da escrita (GRÉSILLON; LABRAVE, 1983; GRÉSILLON, 2007), em diferentes proporções.

Antes de apresentá-las, cumpre ressaltar que, como cada aluno pode ter realizado mais de uma operação no momento da reescrita, a soma ultrapassa 116, que é o total de produções analisadas. O gráfico 1, a seguir, mostra a frequência das ocorrências.

Gráfico 1: Ocorrência de operações sistemáticas de escrita

Fonte: elaboração das autoras



Lendo-se o gráfico 1, percebe-se que, na reescrita da frase de abertura dos textos-fonte utilizados nas quatro avaliações, houve prevalência de substituições e supressões, seguidas pelos acréscimos. A ocorrência de deslocamentos foi ínfima.

Esses achados confirmam os de Bezerra (2013), em cuja pesquisa a substituição também foi a operação mais utilizada pelos participantes. Bezerra (2013) interpretou essa tendência explicando que, na teoria em que as operações sistemáticas da escritura foram forjadas (a crítica genética), a operação de substituição é considerada a origem de todas as rasuras, pois, a partir dela, se pode, com facilidade, efetuar mudanças ao escrever.

Igualmente, na pesquisa de Bezerra (2013), a operação de deslocamento foi aquela de menor número de ocorrências. Como sua hipótese explicativa pareceu-nos pertinente, partilhamos da mesma em relação à causa da raridade desses episódios: a necessidade de maior habilidade do escritor para deslocar um segmento sem comprometer o sentido da escrita.

Posto isso, no que segue, exemplificaremos o tipo de cotejamento realizado, dando um exemplo de cada operação sistemática de escritura:

Excerto 1: “Maria Angula era uma menina alegre e fofoqueira maltratava os animais e os colegas ela era filha de um fazendeiro morava numa cidade Cayambe”. (grifo nosso).

Texto-fonte: Maria Angula era uma menina alegre e viva, filha de um fazendeiro de Cayambe. (URIBE, 1999).

O excerto 1 traz um exemplo de acréscimo. Cotejando-o com o texto-fonte, percebemos que, em um procedimento que caracteriza “operação de argumentação” (GERALDI, 1991), a criança incluiu, no interior do texto, elementos que, nele, se constituem como argumentos. Extrapolando a introdução da versão original, ela apresenta a personagem Maria Angula como sendo uma menina que maltrata os animais e os colegas.

Assim, para além do que efetua Uribe (1999), a criança marca, textualmente, os motivos pelos quais o leitor deveria, desde o início da história, antipatizar com a protagonista. Essa marcação tem seu efeito acentuado quando se nota que, neste mesmo excerto, ocorreu, também, uma operação de substituição, no caso, a do adjetivo “viva”, de conotação positiva, por “fofoqueira”, de conotação claramente pejorativa.

Mesmo tentando evitar um olhar valorativo sobre as operações realizadas pela criança, cumpre dizer que suas alterações são bastante pertinentes com relação à totalidade do texto-fonte, cuja história original apresentava uma protagonista fofoqueira e dada à prática de ações que poderiam ter sido avaliadas como maldades pelas crianças.

Excerto 2: “O Bilbo Bolseiro anunciou que comemoraria seu aniversário de 111 anos no dia 22 de setembro com festa especial grandeza, na Vila dos Hobbits havia muito comentário e agitação”.

Texto-fonte: Quando Bilbo Bolseiro anunciou que celebraria seus 111 anos de idade, no dia 22 de setembro, com uma festa de especial grandeza, houve muito comentário e agitação na Vila dos Hobbits. (TOLKIEN, 2001).

Cotejando o excerto 2 com o texto-fonte, percebemos o deslocamento do sintagma “na Vila dos Hobbits” que, na versão original, exerce a função de adjunto adverbial de lugar. Na versão reescrita pela criança, esse elemento foi topicalizado, consequentemente, tendo sido enfatizado.

O efeito de sentido obtido por essa escolha sintática é que o local em que estava havendo comentário e agitação passou a ter mais importância na frase do que os mexericos e o alvoroço. Esse resultado semântico é reforçado, inclusive, pela supressão do advérbio “quando” no início da frase.

Excerto 3: “Era uma vez uma menina chamada Maria Luisa ela gostava de músicas de carnaval” (grifo nosso).

Texto-fonte: Maria Luisa, filha da dona Luzia, era uma menina que gostava de música brasileira – samba, chorinho, bossa nova, canção, calango, baião, xote... (VILA, 2009).

O excerto 3 traz uma substituição. Cotejando-o com o texto-fonte, percebe-se que a expressão “música brasileira” foi substituída por “músicas de carnaval”. É possível que essa escolha tenha sido feita pois, na avaliação da criança, essa expressão poderia configurar uma operação de condensação (GERALDI, 1991) de “samba, chorinho, bossa nova, canção, calango, baião, xote”. Uma análise mais completa a respeito desse texto está apresentada na sequência deste trabalho.

Excerto 4: “Contam os índios que foi assim que nasceu o [~~pássaro~~] João-de-barro”.

Texto-fonte: Contam os índios que foi assim que nasceu o pássaro João-de-barro. (SÓHISTÓRIA, 2017).

Cotejando o excerto 4 com o texto-fonte, verificamos a ocorrência da supressão do determinante “pássaro”. Provavelmente, a criança julgou não haver necessidade de manter a operação de determinação (GERALDI, 1991) presente no texto original, muito possivelmente por saber que não existem outros animais além de passarinhos que são chamados de João-de-barro.

Em suma, pudemos perceber que crianças de oito anos já são plenamente capazes de utilizar as quatro operações sistemáticas da escrita (GRÉSILLON; LABRAVE, 1983; GRÉSILLON, 2007) para reescrever textos de terceiros. Pudemos, ainda, notar que, ao restaurar textos-fonte, os participantes imprimem indícios que apontam para os modos singulares como os interpretaram, caracterizando o exercício de reescrita como algo que pode ir além da mera reprodução de conteúdos.

PONTOS DE VISTA, IMAGENS E PRESSUPOSIÇÕES NA REESCRITA DE UM TEXTO

Para compreendermos a dinâmica da reescrita de um texto completo por uma criança, vamos ater-nos em como uma menina, que chamaremos de R., reescreveu *A rainha da Bateria* (VILA, 2009).

Composto por 51 segmentos, o texto conta a história de Maria Luisa, uma jovem órfã de pai que, após ter enfrentado a oposição de sua mãe com relação às suas escolhas, reestruturou sua identidade ao encontrar sua vocação para ser rainha de bateria, casar-se e tornar-se mãe. É importante ressaltar que a narrativa toda gira em torno da realidade dos ensaios e dos desfiles de uma escola de samba carioca.

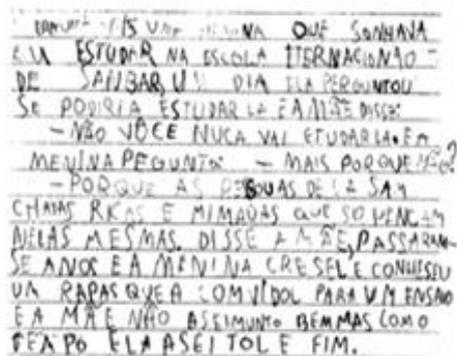
Posto isso, a figura 1, na sequência, traz a reprodução do manuscrito de R. acompanhado de sua transcrição diplomática para maior conforto do leitor.

Figura 1: reescrita de *A rainha da bateria*, produzida por R.

Fonte: elaboração das autoras, a partir dos dados da pesquisa

Versão original da reescrita

Transcrição diplomática da reescrita



1. ERA UMA VEIZ UMA MENINA QUE SONHAVA
2. EM ESTUDAR NA ESCOLA INTERNACIONAL
3. DE SANBAR, UM DIA ELA PERGUNTOU
4. SE PODERIA ESTUDAR LA E A MÃE DISSE:
5. — NÃO VÔCE NUCA VAI ETUDAR LA. E A
6. MENINA PERGUNTO: — MAIS PORQUE NÃO?
7. — PORQUE AS PESOUAS DE LA SÃ
8. CHATAS RICAS E MIMADAS QUE SÓ PENÇAM
9. NELAS MESMAS. DISSE A MÃE, PASSARAM-
10. SE ANOS E A MENINA CRESELE E CONHESEU
11. UM RAPAS QUE A COMVIDOL PARA UM ENSAIO
12. E A MÃE NÃO ASEIMUNTO BEM MAS COM O
13. TEMPO ELA ASEITOL E FIM.

Composto de 13 linhas manuscritas, o texto de R. apresenta, com relação ao texto-fonte, todas as operações sistemáticas da escritura. O primeiro aspecto a frisar é que sua reescrita deixa uma dúvida a respeito da compreensão, por parte de R., do que significa, no texto-fonte, “escola de samba”. Se, lá, a expressão refere-se à agremiação de cunho popular que se reúne para cantar e dançar para fins competitivos, como veremos na sequência, seu texto deixa entrever que ela pode ter usado a expressão como “lugar onde se tem aulas para aprender a sambar”.

As linhas 1 a 4 configuram em um acréscimo, que vamos analisar na sequência. O quadro 1, a seguir, mostra quais segmentos do texto-fonte foram restaurados por R.

Quadro 1: Segmentos do texto-fonte restaurados pela participante da pesquisa

Fonte: elaboração das autoras, a partir do material da pesquisa

Excerto do texto-fonte	Presença no texto de R.
— Mãe, me leva lá na quadra? — Não. Lá não é lugar para você! — Por que, mãe? Vejo sempre crianças indo para lá. — É meninada de morro, filhos de gente que não presta.	Linhas 5 a 9
Silas, um amigo de turma que era compositor de uma grande escola de samba, rapaz simples e muito cativante, educado e alegre, a convidou para ir a um ensaio. Maria foi, sambou muito e virou atração. Todos foram muito gentis com ela.	Linhas 9 a 11
Atualmente, ela desfila na frente dos ritmistas como Rainha da	

<p>Bateria e fotos dela são publicadas em jornais, para orgulho da sua mãe. É que dona Luzia perdeu o preconceito, começou a gostar de samba e retomou a alegria de viver, depois que a filha se casou com Silas e eles tiveram uma filha linda.</p>	<p>Linhas 11 a 13</p>
--	-----------------------

Posto isso, por meio do cotejamento do texto reescrito por R. e a obra de Vila (2009), verificamos quais partes do texto fonte foram abandonadas na totalidade ou reduzidas aos seus elementos mínimos. Pudemos aferir que os seguintes itens foram ignorados pela criança:

1. Segmentos 1 a 4: Apresentação de Maria Luisa, jovem órfã de pai, de quem herdou vasta cultura musical e gosto pela MPB;
2. Segmento 5: Introdução do conflito: em um sonho, o pai a instiga a frequentar escolas de samba, mas, na vida real, a mãe, apresentada como preconceituosa, rechaça essa possibilidade;
3. Segmento 10: A boa impressão da protagonista com a realidade do ensaio em uma escola de samba;
4. Segmentos 11 a 18: As reiteradas fugas da protagonista para frequentar a escola de samba;
5. Segmentos 19 a 36: Recrudescimento dos conflitos com a mãe que, praticamente, faz da filha uma vítima de cárcere privado;
6. Segmento 37: A entrada para a vida universitária;
7. Segmentos 39 a 49: Experimentação de diversas posições na escola de samba até a aclamação como rainha de bateria;
8. Segmento 51: Descrição das posições assumidas na escola de samba pelas 3 mulheres da família na atualidade da história; e
9. Segmentos 52 e 53: Descrição do que é um bom desfile de escola de samba, digno do amor popular.

Ao analisar os grandes segmentos que foram suprimidos pela criança, notamos que, em sua maioria, referem-se ao campo léxico do samba e da escola de samba. São exceções apenas os segmentos 5 e 6. Essas supressões provavelmente indicam, por parte da criança, uma dificuldade de compreensão desse universo: o que seria uma vivência em quadra de escola de samba para uma menina moradora da zona oeste da capital paulista?

Essa hipótese é reforçada pelo acréscimo ocorrido nas linhas 1 a 4 do texto de R., excerto totalmente inexistente no texto-fonte: ERA UMA VEIZ UMA MENINA QUE SONHAVA/ EM ESTUDAR NA ESCOLA ITERNACIONAO/DE SANBAR, UM DIA ELA PERGUNTOU/SE PODIRIA ESTUDAR LA. Nesse excerto, percebe-se que uma protagonista não nomeada expressa seu desejo de “estudar” em uma “Escola Internacional de Samba”, ao invés de estar solicitando ser levada a uma quadra onde uma escola de samba estaria ensaiando para o desfile de carnaval.

É importante frisar que o livro de Martinho da Vila foi escrito em um contexto voltado a crianças cariocas, cuja realidade, muitas vezes, mescla-se com a do carnaval. Como esse não é o caso das crianças paulistas da região onde os dados foram coletados, talvez tivesse sido necessário discutir com as crianças o que, potencialmente, alguém vai fazer em uma “quadra” para que o texto-fonte fizesse maior sentido.

Mencionamos aqui ao menos duas possibilidades. A primeira é de que R. estaria ignorando a expressão “de samba” em “escola internacional de samba” e imaginando uma protagonista que desejava estudar em uma escola regular qualquer. Nesse caso, “de samba” seria apenas o nome da escola. A segunda é de que, distante da realidade de ensaios em quadras, R. pensa que samba se aprende em escolas de dança (a exemplo de escolas de *ballet*, de sapateado, de dança de salão etc.). Nesse segundo caso, teríamos uma restituição mais próxima do texto original, modificada, apenas, por uma lacuna de informação. Apostando na segunda hipótese, entendemos o ocorrido como sendo um desvio criativo (RIOLFI; BARZOTTO; 2011).

Como se lê no quadro 2, a seguir, as linhas 5 a 9 do texto da criança são a restituição dos segmentos 7 a 9 do texto-fonte.

Quadro 2: Cotejamento entre excerto do texto-fonte e sua reescrita

Fonte: elaboração das autoras, a partir do material da pesquisa

Texto-fonte	Reescrita de R.
7. -Não. Lá não é lugar para você!	5. — NÃO VÔCE NUCA VAI ETUDAR LA.
8. - Por que, mãe? Vejo sempre crianças indo para lá.	E A
9. É meninada de morro, filhos de gente que não presta.	6. MENINA PERGUNTO: — MAIS PORQUE NÃO?
	7. — PORQUE AS PESOUAS DE LA SAM
	8. CHATAS RICAS E MIMADAS QUE SÓ PENÇAM
	9. NELAS MESMAS. DISSE A MÃE

Analisando o quadro 2, percebemos a presença das quatro operações sistemáticas da escritura (GRÉSILLON; LABRAVE, 1983; GRÉSILLON, 2007). Por meio de sua utilização, a criança altera completamente os motivos que teriam levado a mãe da protagonista a negar o seu pedido. Se, no texto-fonte, ela expressa preconceito contra pessoas pobres (“meninada do morro”), no texto reescrito ela o faz a respeito das pessoas das classes superiores (“pessoas ricas e mimadas que só pensam nelas mesmas”).

É possível que, por meio da voz da mãe da protagonista, R. esteja expondo o seu ponto de vista, revelando imagens e pressuposições. Ela pode estar manifestando, por exemplo, a visão que tem da escola frequentada pelas classes favorecidas (a escola internacional de samba): um ambiente elitista, barrado a personagens como Maria Luisa e a pessoas como R., aluna de escola pública.

Essa hipótese é reforçada pelo fato de que, no segmento final do texto reescrito, R. parece finalmente aceitar a perspectiva do texto-fonte, pois, após alguns anos, a protagonista do texto reescrito por ela conhece um rapaz que a convida para ir a um “ensaio” (linha 11), potencialmente de uma escola de samba. É como se, após ter contado a história que de fato desejava contar, R. tivesse assentido a voltar a efetuar o exercício solicitado em sua prova.

Nesse caso, embora, a princípio, possivelmente gerado por uma incompreensão de leitura, o excerto consistiria em um rudimento de indício de autoria (POSSENTI, 2002). Ele estaria marcado na possibilidade, por parte de R., de registrar, em seu texto, sua preferência com relação à classe social, oposta à expressa pela personagem mãe de Maria Luisa.

CONCLUSÕES

Por meio do estudo, percebeu-se que, ao realizar avaliações escolares, as crianças não só se equivocam, bem como se aproveitam das brechas de incompreensão para exercitar a liberdade aberta pelo desvio criativo (RIOLFI; BARZOTTO; 2011). Entendemos que o ocorrido se deve às características da linguagem como trabalho linguístico (ROSSI-LANDI, 1985), propício para a variação e para a criatividade (BENVENISTE, 1991).

Assim, a investigação aqui relatada confirmou os apontamentos de Flores (2014), para quem, ao parafrasear textos, crianças invariavelmente neles introduzem alguma alteração. Corroborou com os achados de Bezerra (2013) com relação à prevalência da operação da substituição no ato da reescrita. Por fim, reforçou os argumentos de Nóbrega (2011), para quem a autoria pode emergir de atividades que envolvem prioritariamente a paráfrase.

Pelos motivos expostos, concluímos que, ao reescrever textos ficcionais previamente lidos por sua professora em contexto de avaliação escolar, os participantes se engajam em processos de escrita por meio dos quais, na restauração parafrástica de textos-fonte, vão além do solicitado, encontrando meios de marcar sua posição a respeito dos conteúdos tratados. Na acepção de Possenti (2007), com a qual concordamos, podemos nos referir à autoria, consequentemente.

Para finalizar, portanto, indicamos que o aprofundamento do estudo da natureza das substituições realizadas pelas crianças ao reescrever textos abre um campo promissor de estudos não só aos interessados no ensino da leitura e da escrita, bem como àqueles que desejam compreender melhor os processos de aprendizagem em geral. Assim sendo, abre-se, aí, um campo promissor de pesquisas para os interessados na interface linguagem e educação.

REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral I*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.
- BEZERRA, Lidiane de Moraes Diógenes. *O uso de operações linguístico-discursivas da crítica genética na reescrita de textos*. 198p. Tese (doutorado em estudos da linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/16378>. Acesso em: 28 dez. 2017.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. *Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de língua portuguesa*. Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). São Paulo: Secretaria da Educação, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/963.pdf> Acesso em: 03 jun. 2017.
- CALIL, Eduardo. Família atrapalhada: uma análise do processo de rasuramento em texto escrito por crianças. *Manuscrita. Revista de Crítica Genética*, São Paulo, n. 6, p. 93-111, 1996. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/manuscrita/article/view/873>. Acesso em 06 jan. 2017.

- CALIL, Eduardo. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Maceió: Edufal, 1998.
- CALIL, Eduardo; LIMA, Maria Hozanete Alves de. Nomes próprios em histórias inventadas: odores de um encadeamento. CALIL, Eduardo. (Org.). *Trilhas da autoria: leitura, autoria e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 111-131.
- CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
- CAMPOS, Claudia Susana Dias Crespi de. A qualidade das narrativas infantis escritas: inferências e tergiversações. In: ENCONTRO DO CELSUL, 8., 2008, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2008. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/ling%20textual-Claudia%20Susana%20Dias%20Crespi%20de%20Campos.pdf Acesso em: 30 dez. 2017.
- COSTA, Renata Oliveira. Índícios de estiloidade: estilo e autoria em textos de crianças do ensino fundamental. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. et al. (Orgs.). *Discurso e Linguística: diálogos possíveis*. São Paulo: Editora Paulistana, 2016. p. 266-280.
- DE BIASI, Pierre-Marc. O Horizonte genético. In: ZULAR, Roberto (Org.). *A criação em processo*. Ensaios de crítica genética. São Paulo; Iluminuras, 2002. p. 219-251.
- FIAD, Raquel Salek. Episódios de reescrita em textos infantis. *Estudos linguísticos*, São Paulo, 38, p. 9-18, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_01.pdf Acesso em 30 dez. 2017.
- FLÔRES, Onici Claro. Quando as crianças passam a entender que dois textos querem dizer o mesmo, ainda que as palavras neles contidas sejam diferentes? *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 1, n. 37, p. 134-144, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/776>. Acesso em 30 dez. 2017.
- FOUCAULT, Michel. (1969). O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos III: Estética - literatura e pintura, música e cinema*. Tradução de Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.
- FUCHS, Catherine. A paráfrase linguística – equivalência, sinonímia ou reformulação. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas, v. 8, n. 8, p. 129-134, 1985. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636744>. Acesso em 31 dez. 2017.
- GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1985.
- GERALDI, João Wanderley. (1991). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. p. 143-179.
- GRÉSILLON, Almuth; LABRAVE, Jean-Louis. Avant-propos. In: GRÉSILLON, Almuth; LABRAVE, Jean-Louis. *Langages*. Paris: Larousse, 1983. p. 62-69.
- GRÉSILLON, Almuth. Devagar: obras. In: ZULAR, Roberto (org). *Criação em processo: ensaios de crítica genética*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002. p. 147-173.
- GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de crítica genética: como ler os manuscritos modernos*. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZIBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.
- NÓBREGA, Maria José. Redigindo textos, assimilando a palavra do outro. *Revista Veras*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 22-34, 2011. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/3>. Acesso em 31 dez. 2017.
- ORLANDI, Eni P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p.105-124, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10411/9677>. Acesso em 31 dez. 2017.
- POSSENTI, Sírio. Ensinar estilo? *Calidoscópico*. Vol. 5, n. 1, p. 19-23, jan/abr 2007. Acesso em 08 jul. 2018.
- POSSENTI, Sírio. Notas sobre a questão da autoria. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, p. 239-250, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/19851> Acesso em 31 dez. 2017.
- RIOLFI, Claudia Rosa; BARZOTTO, Valdir Heitor. Alunos que erram: os paradoxos entre o uno e o múltiplo na produção textual. In: MRECH, Leny M.; PEREIRA, Marcelo R. (Org.). *Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte: Fino Traço/FAPEMIG, 2011. p. 91-102.
- ROSSI-LANDI, Ferruccio. *A linguagem como trabalho e como mercado: uma teoria da produção e da alienação linguísticas*. São Paulo: DIFEL, 1985.
- SANTOS, Janayna; CAVALCANTE, Valéria; LIRA, Jailton. O ensino da linguagem escrita no Ensino Fundamental: uma análise sobre a reescrita de contos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUPERIOR: SABERES, TECNOLOGIAS E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO, 3., 2015, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2015. Disponível em: <http://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/12/o-ensino-da-linguagem-escrita-no-ensino-fundamental-uma-analise-sobre-a-reescrita-de-contos.pdf>. Acesso em 25 out. 2017.
- SÓHISTÓRIA. *João-de-barro*. Disponível em: <http://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/joaodebarro/> Acesso em 10 jun. 2017.
- SUASSUNA, Lívia. Instrumentos de avaliação em Língua Portuguesa: Limites e possibilidades. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia. *Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 112-125.
- TOLKIEN, John Ronald Reuel. *O senhor dos anéis*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- URIBE, Veronica. (Org.). *Contos de assombração*. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- VILA, Martinho. *A rainha da bateria*. Ilustrações de Marcelo D'Saete. São Paulo: Lazuli infantil, 2009.

Data de recebimento: 09/07/2018

Data de aprovação: 02/05/2019