

A repetição no texto escrito infantil: do erro à estratégia argumentativa

Dalila Corrêa da Silva Saraiva

Aluna do 6.º período de Letras do UNIPAM (2009)

Helena Maria Ferreira

Doutora em Letras pela PUC-SP

Resumo: O presente trabalho discute a natureza da repetição em textos escritos produzidos por crianças em fase de aquisição da linguagem. O estudo parte de uma compilação dos teóricos que pesquisam a questão da repetição, com o intuito de verificar o tratamento dispensado ao assunto. A seguir, analisa as contribuições da linha interacionista de aquisição da linguagem para o estudo do assunto. Para ilustrar a discussão, são analisadas três produções gráficas infantis, com vistas a identificar marcas da repetição e a sua utilização como estratégia argumentativa. Os dados teóricos coletados evidenciam que a repetição não é muito estudada, apesar de sua forte incidência nos textos produzidos por crianças e de suas aproximações com os textos orais. Na análise, constata-se que a repetição apresenta-se de modo diverso nos textos, evidenciando posições diferenciadas no processo de aquisição da linguagem no que tange às demonstrações de habilidades argumentativas.

Palavras-chave: Aquisição da Linguagem. Argumentação. Repetição.

Abstract: The present work discusses the nature of repetition in written texts produced by children during language acquisition. The study begins with a compilation of theorists who make research on the repetition, aiming at verifying the treatment on the subject. Then, it analyzes the contributions of the interactionist method of language acquisition for the present study. So as to illustrate the discussion, we analyzed three children graphic productions, with the objective to identify marks of repetition and its utilization as argumentative strategy. The theoretical data collected evidence that repetition is not very studied, in spite of its strong incidence in texts produced by children and its proximities with oral texts. In the analysis, we found out that repetition is presented differently in the texts, evidencing different positions in the process of language acquisition, in what is related to the demonstrations of argumentative abilities.

Keywords: Language acquisition. Argumentation. Repetition.

1. Introdução

No processo de aquisição da fala e da escrita, a criança poderá apresentar peculiaridades em sua forma de expressão, devido a fatores diversos: maturidade, idade, escassez de vocabulário ou de estruturas linguísticas, timidez, desconhecimento do

conteúdo da conversação/produção escrita etc. Nessa situação, de acordo com Marcuschi (1997, p. 45), “uma das estratégias de composição de texto a que os interlocutores mais recorrem é a repetição.” Esse recurso é definido como “produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo segmento comunicativo” (BARBOSA, 2002, p. 92).

Tal estratégia tem recebido tratamentos diferenciados nos estudos linguísticos mais recentes. No entanto, ao se tratar da repetição no texto escrito infantil, o que se constata é uma ausência de discussões mais aprofundadas. Para muitos profissionais da educação, essa repetição é tomada como “erro”, ou seja, como uma dificuldade da criança em expressar suas ideias.

No entanto, a hipótese levantada é a de que a criança repete para “reforçar” suas ideias, ela quer mostrar com mais intensidade ao seu interlocutor qual é o seu objetivo diante daquelas palavras repetidas. É essa direção que norteia este estudo: a repetição pode ser considerada como um recurso argumentativo ou se caracteriza como erro?

Nesse contexto, pode-se admitir a grande importância em se estudar a repetição na escrita infantil, pelo fato de ser um tema pouco estudado e uma questão não valorizada pela maioria dos profissionais da educação. A escrita da criança é de suma importância, pois é a fase em que começa a descobrir o valor das palavras e o significado. Esse processo de descoberta demanda uma atenção especial, pois representa a manifestação de um saber que não pode ser ignorado.

Poucos são os teóricos que abordam a questão da repetição. De acordo com Silva (2001), a repetição é um procedimento de interação frequente na fala e desempenha um importante papel nas primeiras etapas da aquisição da linguagem e na socialização. O estudo aponta para a necessidade de se refletir sobre a natureza da repetição na escrita infantil, mostrar seus significados e suas funções, uma vez que, nem sempre, o assunto é tratado como um fenômeno natural na constituição das produções gráficas, mas como erro. Concebida como erro, a repetição pode trazer constrangimentos e bloqueios para essa tarefa – a escrita – que se prolonga por toda a vida e se faz necessária cada vez mais para a convivência crítica e cidadã nas sociedades letradas.

Nesse sentido, o presente artigo pretende desenvolver uma análise sobre os aspectos teóricos inerentes à repetição no texto escrito infantil, observando, inicialmente, o ponto de vista da Linguística e, posteriormente, a abordagem dada pela área de Aquisição da Linguagem de cunho interacionista.

2. A repetição na escrita infantil

A repetição é um fenômeno extremamente recorrente nos textos orais e escritos das séries iniciais. Investigações sobre a temática da repetição na fala e na escrita não são muito variadas. Nesse sentido, esta seção se ocupa em apresentar um compilado acerca do estado da arte das pesquisas que versam sobre a repetição. A maioria dos autores mencionados não lida com a repetição, especificamente, na aquisição da lin-

guagem, como é a proposta deste estudo. As pesquisas, normalmente, abordam a repetição como constitutiva do discurso (mais especificamente do texto oral), o que pode ser verificado em Marcuschi (1992, 2001, 2002), que apresenta um amplo estudo sobre as formas e funções da repetição na língua falada; em Koch (1994; 2005), que analisa as funções coesivas, retóricas, interativas e discursivas da repetição na língua falada, e em Silva (2001), que realiza uma pesquisa comparativa entre narrativas orais e escritas de adolescentes.

Para Marcuschi (2001, p.14),

central é a idéia de que repetir não é sintoma de pobreza lingüística, mas uma forma de manifestar a criatividade, já que esse ato está vinculado aos processos de produção, compreensão e conexão discursiva na atividade interacional. Esse caráter multifuncional da repetição manifesta-se não só na sua contribuição para a formatação lingüística do discurso e nos temas nele tratados, mas também na organização das relações entre os interlocutores.

O autor define a repetição como “a produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo” (p. 6-7). O mérito dessa definição reside no fato de que ela dá conta não só da repetição lingüística (lexical, sintagmática), como também das repetições fonológicas, considerando a questão da variação estrutural do item repetido (MARCUSCHI, 1992).

A preocupação do autor com o fenômeno consiste em contribuir com uma tipologia de formas e funções do fenômeno na língua falada. Para tanto, na definição acima, incluem-se os aspectos constitutivos da oralidade, que vão desde a repetição de um item lexical à repetição de elementos prosódicos.

Segundo Marcuschi (2002), a repetição consiste em uma estratégia de formulação textual fortemente empregada na oralidade com os objetivos de: a) contribuir para organização discursiva; b) monitorar a coerência textual; c) favorecer a coesão e a compreensão dos enunciados e; d) promover a continuidade da organização tópica e a interação entre os interlocutores.

Embora sejam abordados os tipos e as funções da repetição, as reflexões acerca de sua emergência parecem incidir no fato de a linguagem oral ser aprendida em situações espontâneas (naturais), conforme se depreende em Marcuschi (2003, p. 19):

A fala (enquanto manifestação da prática oral), é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá o primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é a forma de inserção cultural de socialização.

Discorrendo sobre o exposto, Souza e Cavasin (2007) postulam que essa aprendizagem não é sistematicamente programada: “A criança aprende pelo contato e pelas

interações que desenvolve nos ambientes em que vive e com as pessoas com as quais convive. Nessa acepção está suposta a base empírica para a conversação e, nela implicada, a repetição”.

Dessa forma, parece possível considerar que a repetição emerge em função da natureza “dialógica” da língua falada.

Adotando posição semelhante a Marcuschi (1994), Koch (1998) reitera que a repetição se destaca por sua natureza retórica, tendo em vista a sua função proeminentemente persuasiva, argumentativa e didática. Além disso, acumula a função de economia linguística e apresenta-se em constante *statu nascendi* (KOCH; SILVA, 1996).

A repetição está presente de forma constante na conversação cotidiana, em qualquer palestra ou discussão, em aulas e exposições em geral, na interação com familiares ou colegas. Para Koch (1998, p. 56), trata-se de uma estruturação do discurso, pois “os textos que produzimos apresentam uma grande quantidade de construções paralelas, repetições literais enfáticas, pares de sinônimos ou quase-sinônimos, repetições da fala do outro e assim por diante”. Ela justifica que gostamos de repetir provérbios, frases feitas, trechos de canções famosas, bem como de slogans políticos ou publicitários, palavras, expressões ou enunciados inteiros pronunciados por artistas, em programas da televisão.

Reafirmando essa ideia, Koch (2005) postula que a repetição é particularmente constitutiva do discurso conversacional, no qual os parceiros, conjuntamente e passo a passo, constroem o texto, elaboram as ideias, criam, preservam e negociam as identidades, de tal forma que o texto, de maneira icônica, vai refletir essa atividade de co-produção.

De acordo com Silva (2001), além da identidade entre formas linguísticas, a repetição também apresenta vínculos semânticos e pragmáticos. Esses vínculos são estabelecidos no nível discursivo (funcional) e tornam-se tangíveis durante o ato da enunciação. A autora define três macrofunções para as repetições: a coesão, a interação e o processamento, as quais são combinadas entre si durante a produção discursiva. A repetição como fenômeno linguístico constitui um dos recursos mais frequentes na formulação textual, pois envolve aspectos semânticos, cognitivos, contextuais e interativos. Essa estratégia facilita o processamento textual, salientando tópicos do texto que, quando repetidos, modificam e ampliam sua carga semântica em relação a outros tópicos do mesmo texto. De acordo com Tannen (1987), a repetição torna-se um fenômeno necessário para o texto (*apud* MARCUSCHI, 1992).

Note-se, contudo, que a repetição é também um dos fenômenos mais mal compreendidos pela psicolinguística (MARCUSCHI, 1992) e, sobretudo, na prática pedagógica de ensino textual. É consenso verificar explicitamente em manuais de ensino, sem qualquer explicação racional, que se deve evitar a repetição (ANTUNES, 2003).

Antunes (2003) procura evidenciar o papel coesivo da repetição em editoriais jornalísticos, lidando, portanto, com a linguagem escrita. Segundo a autora, a repetição é uma estratégia de construção textual fundamental a ponto de se tornar artificial um texto extenso que não se aproprie da repetição como estratégia de formulação. Trata-se de um recurso de reativação de tópicos discursivos cujo nexos coesivo irá implicar uma

macrofunção da repetição em vista ao contexto (CASTILHO, 2002).

Nessa direção, Antunes (2003) reitera que a coesão é a principal função da repetição lexical. De acordo com Clark (2006), a repetição tem um papel importante no aumento da base comum (conhecimento enciclopédico) partilhada pelos participantes de uma interação e no próprio processo de aquisição da linguagem. Com uma análise da repetição como mecanismo de correção de palavras e construções oferecidas nas interações entre pais e filhos, a autora concluiu que a repetição realizada pelas crianças representa um meio de apreender a contribuição precedente de seu interlocutor adulto como parte de sua base comum.

Elinor Keenan (1997 *apud* SILVA, 2001) constata que as crianças costumam refletir na tentativa de responder de maneira apropriada determinados tipos de enunciados produzidos por seus interlocutores. A autora esclarece que,

ao repetir o enunciado do outro, a criança está aprendendo a comunicar-se: perguntar, comentar, afirmar, contestar uma questão ou responder uma pergunta, cumprimentar, obter autoinformação ou demonstrar conhecimento, concordar com seu interlocutor, além de formular perguntas e respostas para esclarecer uma informação (*apud* SILVA, 2001, p. 49).

As teorizações empreendidas por Lier-DeVitto (1996) e C. de Lemos (1992) partem da hipótese de que nos efeitos do movimento da língua, “há um sujeito que, capturado pela linguagem, desponta na cadeia significante” (De LEMOS, 1992, p. 14).

Nessa direção, apoiando-se em Barthes, Borges (2006, p. 25) pontua que “não se trata aí de uma escrita da criança, mas da criança sendo escrita pelo Outro, representado, nesse caso, pelos textos que circulam na sala de aula”. Essa ideia defende que “as características da escrita das crianças decorrem dos movimentos da linguagem sobre a linguagem, sobre os quais a criança não tem controle” (De LEMOS, 1992 *apud* BORGES, *op. cit.*, p. 152).

Esse pressuposto inaugura um novo encaminhamento teórico sobre a aquisição da linguagem, e, conseqüentemente sobre a repetição, pois provoca uma suspensão da noção de desenvolvimento comumente defendida pelas pesquisas que falam sobre a ‘aprendizagem’ de línguas, o que leva ao “reconhecimento de que mudanças que a fala da criança dá a ver não se qualificam nem como acúmulo nem como construção de conhecimento” (De LEMOS, 2006, [2000], p. 12). Nesse sentido, é importante destacar que o “paralelismo como fenômeno linguístico-discursivo impede que a ele se associe uma visão que o ponha a serviço da aprendizagem que supostamente explicaria a aquisição da língua materna” (*op. cit.*, p. 12)

Diante desse exposto, é posta em suspensão a ideia de planejamento, pois “não é simples entender o que falta à criança: dizer o que ela sabe e o que ela não sabe” (De LEMOS, 2006, p. 87). Por essa perspectiva, nota-se que não é o sujeito que se apropria da linguagem, mas é por ela “apropriado”, como uma ordem que lhe é anterior e na qual não tem outra alternativa senão nela se enquadrar. Assim, o planejamento fica à deriva

e num “só-depois” é que a escrita é significada (De LEMOS, 2006).

Lier-DeVitto (2006) demonstra:

A irrelevância de focalizar erro e/ou acerto quando o que está realmente em jogo é esse particular movimento de retorno do lingüístico sobre si mesmo. Mostra também a importância de reconhecer que, do ponto de vista da língua, não há suficientes restrições a esse movimento e que, do ponto de vista do sujeito, não há escuta que o barre. Há, contudo, esse ir além da fala do outro, da situação enunciativa e do próprio sentido (p. 64).

Assim, nesse passo teórico, o foco antes destinado à visão da repetição como “vício de linguagem” ou nos recursos de estruturação do texto (conforme apresentado anteriormente), é deslocado (redirecionado) para uma posição de “reveladora do funcionamento da língua” (De LEMOS, 2006 [2000], p. 12). Desse modo, a repetição também constitui e é constituída o/no “movimento de retorno do lingüístico sobre si mesmo”, em que se constata um “rastro de sujeito” (LIER-DEVITTO, 2006, p. 65).

Em conformidade com Andrade (2006), pode-se afirmar que, do ponto de vista dos marcos teóricos mencionados, a repetição é de fato um fator indispensável à coesão e à coerência textual. Para a autora, a repetição lexical é a mais produtiva nos textos e na função coesiva, o que permite uma aproximação aos trabalhos de Marcuschi (1992) e o de Koch (1998).

3. A Produção Textual na Escola em Séries Iniciais

De acordo com Costa (2007), o texto ainda não é o centro de ensino da língua materna. Mesmo tendo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) enfatizado que o texto deve ser a “unidade de ensino”, a prática escolar tradicional, fortemente sedimentada, coloca o momento de produção textual como a hora de verificação dos conhecimentos gramaticais e ortográficos. Diante desse fato, os alunos não recebem o momento de produção textual como um momento prazeroso, mas como um momento de avaliação e tensão, pois não se sentem à vontade para escreverem, já tendo em mente que seus erros ortográficos serão avaliados.

Os trabalhos de Bagno (2000), Antunes (2003) e Geraldi (2003) evidenciam a persistência da crise do ensino textual e o forte vínculo com a prescrição gramatical. Alguns professores ainda não sabem como lidar com o ensino de textos em sala de aula (COSTA, 2007). Complementando o exposto, Marcuschi (2004) demonstra que o momento de produção textual é visto como “disciplinar” em sentido comportamental. O professor vê no “momento de produção textual alguma forma de punição ou de controle sobre os alunos, ou ainda, de obrigatoriedade sem qualquer conexão com o desenvolvimento de capacidades discursivas, ou seja, ensina-se redação por um cumprimento curricular” (MARCUSCHI, 2004, p. 102). Diante do pressuposto, é notável a falta de im-

portância dada às produções textuais dos alunos, pois antes mesmo que se interessem pela ideia de produzir um texto, o professor mostra esse momento como uma obrigatoriedade, e não como uma atividade prazerosa.

Geraldi (2003) chega a distinguir entre redação e texto, asseverando que a escola só ensina redação, e mais: redação como uma espécie de formulário a ser preenchido, silenciando dizeres e negando a condição de autor do aluno. Em relação a isso, Marcuschi (2004, p. 99) pontua que

não concordamos com a diferenciação entre redação e texto (...). Via de regra, a escrita é realizada de modo descontextualizado das ações diárias e de toda e qualquer relação com o mundo extra-escolar. O estudante deve redigir textos claros, lógicos, objetivos, coesos, coerentes, apesar da vagueza com que a tarefa é solicitada, pois sequer são lembradas condições discursivas imprescindíveis, como o objetivo do texto, seu contexto social de circulação, gênero textual e leitor presumido. (...) Há professores que destacam a seleção de temas como o aspecto que predominantemente norteia a definição do currículo abordado no ensino de redação.

De acordo com Costa (2007), o ensino de produção textual (redação escolar) se dá por práticas que desconsideram as dimensões de circulação de textos na vida social, bem como dialogismo da linguagem e o processo de enunciação; adota-se um modelo de língua e de texto centrado no código, imanente e sistemático, tendo a escrita como parâmetro de correção. A produção textual na escola é pautada na tendência do discurso sem interlocutor real, pois a escola desconsidera a historicidade e o dialogismo social (PÉCORA, 1992). Entende-se, portanto, que o aluno já não está escrevendo mais o que pensa, deseja ou vive, ele escreve sobre um determinado assunto escolhido pelo professor, que faz da produção textual um modelo a ser seguido.

Pensando no currículo da Educação Infantil, Teberosky e Colomer (2003) postulam quatro eixos: entrar no mundo da escrita; apropriar-se da linguagem escrita; escrever e ler; produzir e compreender textos escritos. Reafirmando essa ideia, Jolibert (1994) considera que cada criança, durante sua escolaridade, deve fazer a experiência da utilidade, das diferentes funções da escrita, de seu prazer e de seu domínio. Para a autora referenciada, é essencial que as crianças descubram a existência do mundo da escrita: o mundo social, cultural, econômico e industrial da escrita. É diante desse mundo da escrita que a criança desenvolve suas habilidades, descobre o que está à sua volta, entende o mundo e principalmente descobre o prazer de escrever.

Segundo Franchi (1998), as crianças, ainda que não dominem a escrita, produzem textos por meio de uma estimulante atividade oral de elaboração discursiva, textos orais que podem ser transcritos pelo professor. Dessa forma, para a autora, as crianças vão desenvolvendo competência textual e descobrindo os padrões da textualidade: a ideia de que o texto se compõe como unidade temática, e não como mera soma de frases desconectadas.

No projeto de produção de texto na escola, nas séries iniciais, o trabalho de produção de texto deve priorizar a narrativa, porque isso circula o cotidiano da crian-

ça, ela conta o que sente, o que vive, reconta histórias e recria outras, narrar faz parte do dia a dia da criança (DAN *et.al.*, 2007).

Estruturar um texto, integrando os vários níveis de sentidos, não é tarefa fácil, e a reflexão só ganhará eficácia se vier acompanhada de experiência e fatos significativos (CITELLI, 2003). Para isso, Franchi (1984) diz que é preciso promover exercícios linguísticos, procurando evitar a estigmatização da linguagem das crianças, estimulando a produção de textos que objetivam reforçar a sensibilidade para diferentes usos da linguagem; levar à compreensão dos fatos de que o uso da linguagem é redigido por convenção, mas equivalente ao dialeto trazido pela criança.

Nesse sentido, Teixeira (2004) considera que, à medida que cresce a escolaridade de um aluno, sua produção textual diminui, o que deveria ser ao contrário, pois de acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), a produção da língua escrita de um aluno deve ser um processo permanentemente desenvolvido e melhorado durante todo o processo de escolarização.

Semelhante a Teixeira, Azevedo e Tardelli (2004) reiteram que muitos alunos não se sentem estimulados a escrever, pois o professor cria o hábito de escrever tudo o que os alunos precisam na lousa; dessa forma, os alunos se desinteressam pela escrita de seus próprios textos, porque esperam do professor um conteúdo pronto. Uma troca de conhecimentos entre alunos e professor, conseqüentemente, terá como fruto uma melhor produção de texto dos alunos.

Discorrendo sobre o exposto, Costa (2007) pontua que, na verdade, as práticas de escrita na escola, embora tenham como pressuposto pedagógico o seu desenvolvimento, não são empiricamente tratadas de tal forma. O ensino da escrita textual não é longitudinal, não há a observação e construção de “estágios”, de metas a serem atingidas, tanto do ensino quanto da aprendizagem.

Preocupada com o perfil do aluno escritor, Jolibert (1994) afirma que o essencial para que os alunos se tornem escritores é que passem por experiências como: saber que a escrita serve para qualquer coisa, se comunicar, contar e conservar histórias, criar histórias; perceber que a escrita lhe dá poder para se comunicar com o restante do mundo; perceber o prazer que a produção de um texto escrito pode lhe proporcionar e entender a produção de texto não como um trabalho enfadonho, mas como uma forma de buscar autonomia como indivíduo. É evidente que de acordo com os diversos autores pesquisados o papel da escola não é só fazer com que os alunos leiam e produzam textos, mas, sim, que leiam e produzam de modo que cada criança seja capaz de gerir sozinha sua tarefa de leitura e escrita, deixando-a sonhar e viajar no mundo da escrita, para que assim ela desenvolva sua autoconfiança em relação à produção textual.

Para um bom desenvolvimento do aluno diante da produção textual, é necessário que o professor ensine o aluno a planejar o que vai escrever. Planejar é uma atividade que está dentro da educação, visto que esse procedimento tem como características básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação. Para Antunes (2003), a escrita compreende etapas dis-

tintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões. Para a autora,

elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das idéias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções (2003, p. 54).

A etapa do planejamento corresponde a todo cuidado por parte de quem vai escrever para: delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará unidade; eleger os objetivos; escolher o gênero; delimitar os critérios de ordenação das ideias; prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir (ANTUNES, 2003). A segunda etapa é a hora da escrita, em que o aluno vai colocar no papel aquilo que ele planejou, é o momento em que ele irá decidir a ordem das palavras e a ordem sintático-semântica (a escolha das estruturas das frases), de acordo com o que foi planejado. Por fim, a terceira etapa, que é a etapa da revisão e reescrita, em que o aluno vai revisar o que foi escrito, analisar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica, se respeitou enfim, aspectos da superfície do texto, como ortografia, pontuação e divisão entre parágrafos.

Para Antunes (2003), a prática das “redações” escolares – que normalmente é realizada num momento escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever – leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca da melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar. Olhando mais ainda a postura do professor diante do planejamento, a autora supracitada pontua que o professor, normalmente, tem inibido o uso da rasura, deixando passar a falsa ideia de que palavra certa já se encontra na primeira tentativa.

O planejamento, como foi visto, é essencial para uma boa produção textual, ajuda o aluno a se organizar dentro do texto, mas infelizmente, na prática, não ocorre de modo concreto. De acordo com Antunes (2003), a tradição escolar tem conferido, por vezes, uma importância exagerada ao domínio da ortografia, criando a impressão de que basta a correção ortográfica para garantir a competência de escrever bons textos.

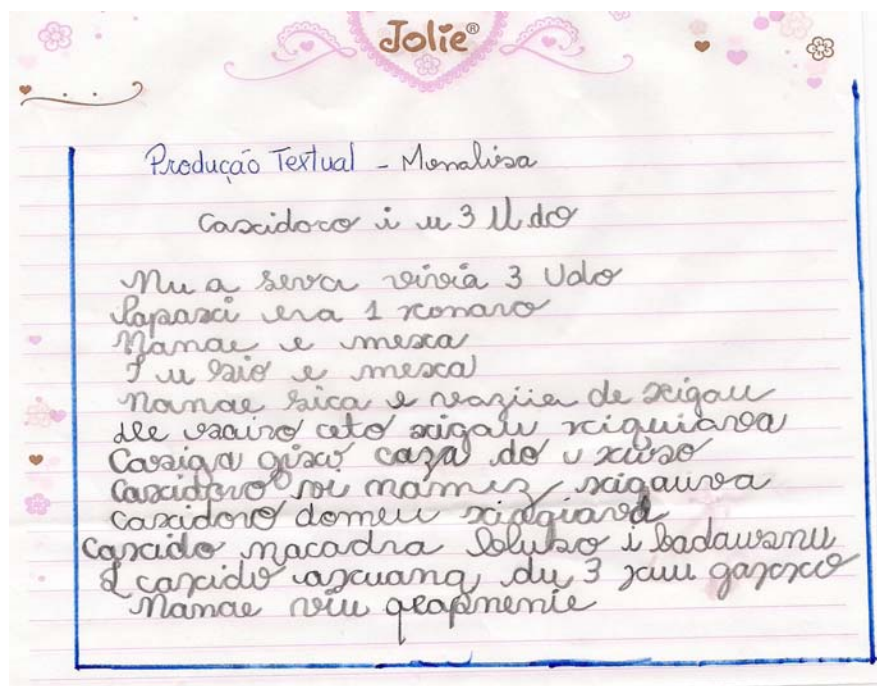
4. Análise dos dados

Para ilustrar as ocorrências de repetição nos textos escritos infantis, optou-se

por analisar três textos produzidos por crianças em fase de alfabetização. Tais produções foram retiradas de um corpus constituído de textos coletados por alunas do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas. O critério de seleção foi a presença de marcas de repetição.

Análise do texto 1: Cachinhos de Ouro e os Três Ursos

Situação de Produção: A criança faz, individualmente, o reconto de Cachinhos de Ouro e os Três Ursos, que conta a história de uma menina chamada Cachinhos de Ouro, que foi passear na floresta e avistou, curiosa, uma casinha. Chegou bem perto, viu que não havia ninguém e resolveu entrar; logo deparou com uma sala onde havia uma mesa com três pratos cheios de sopa, ela com muita fome sentou-se e rapidinho tomou a sopa. Em seguida, sentou-se na cadeira do senhor Urso; depois, na cadeira de Dona Ursa; por fim, na cadeira do Ursinho, que era a mais bonitinha e confortável. Logo que sentou, a cadeira quebrou-se e a menina foi ao chão. Daí Cachinhos de Ouro foi até o quarto e lá viu três camas, deitou-se na cama do senhor Urso, depois, na cama de Dona Ursa e, por fim, na caminha do Ursinho, que parecia ser a mais gostosa, e pegou no sono. A família Urso, depois de um passeio na floresta chega em casa; logo percebe que alguém havia tomado toda a sopa. Depois o Ursinho se espanta com sua cadeirinha quebrada e, em seguida, a família se dirige ao quarto para ver se ali havia acontecido alguma coisa também; então, se depara com Cachinhos de Ouro dormindo. O Ursinho espantado dá um grito, a menina acorda assustada, dá um pulo da cama e, envergonhada, pede desculpas e sai correndo para sua casa.



Fonte: Texto produzido por Monalisa (nome fictício)


Apesar de a produção de texto da criança apresentar inúmeras questões para análise, serão priorizadas apenas as ocorrências de repetição. Como se nota, o texto não apresenta uma estrutura de escrita alfabética, apesar de, em alguns momentos, ser possível resgatar indícios capazes de gerar um sentido. Desse modo, a interpretação fica prejudicada. Mas, é possível perceber que a criança faz uso de uma estratégia paralelística que, segundo Lier-DeVitto (2006), tem função coesiva. Assim, as constantes repetições mobilizam a “tensão entre opostos (mesmo e diferente), que por definição, são seus pólos estruturantes” (p. 1). Nesse sentido, as formas utilizadas para se referir ao(s) urso(s): “U do”/ “udo”/“xuso”/ “Xuu”; a Cachinhos de Ouro: “Caxidoro”/ “Casiga”/ “Caxidoro”/ “Caxidoro”/ “Caxido”/ “Caxido”; à mãe urso: “Nanae”/ “Nanáe”; a mingau: “xigau”/ “xigau”, ou as formas indefinidas (sem identificação do referente), como: “mexa”/ “mexa” e “xiqiava”/ “xiqauva”/ “xiaqiava” são marcadas pela repetição, mas com diferença. Isso evidencia que a repetição não pode ser considerada como mera reprodução de um modelo.

Análise do texto 2: O coelho pula-pula

DEVER DE CASA

1) ESCREVA SEU NOME:
PAOLA

2) NA AULA DE HOJE, APRENDEMOS UMA MÚSICA NOVA SOBRE O COELHINHO. ESCREVA A SUA HISTÓRIA SOBRE O COELHINHO. CONTE ONDE ELE MORA, COM QUEM, O QUE ELE GOSTA DE COMER, O QUE ELE FAZ.



O COELHO PULA PULA

ZECA ETOUNA TOCA PARAECOTRA
 COMAO ACENOURA ECOTOU A CUAFAMALHA
 E COMEU CA SUA FAMILHA
 MAS MAU ECOTOR MIMA CENOURA
 MAS DA FAMILHA ENCO EUMA FAMILHA
 MU MAS EICOTOU A FAMILHA

Fonte: Texto produzido por Paola

Música: Coelhozinho engraçadinho

Coelhozinho engraçadinho/ sua vida é só brincar/ mexe, mexe as orelhinhas/ e o rabinho para o ar. Coelhozinho engraçadinho/ sua vida é só brincar/ mexe, mexe as orelhinhas/ e o rabinho para o ar. Coelhozinho engraçadinho/ vem correndo para mim/ traga um ovo bem gostoso/ deixa lá no meu jardim. Coelhozinho engraçadinho/ vem correndo para mim/ traga um ovo bem gostoso/ deixa lá no meu jardim.

A criança é solicitada a escrever uma história sobre um coelho, mas como está afetada pela organização linguístico-discursiva da música ouvida em sala de aula, tenta reproduzir essa estrutura de repetição no texto produzido. Embora a criança já apresente uma fala estruturada, o texto escrito “fica em descontrole”, para usar as palavras de Lier-DeVitto (1995).

Segundo Dutra (2004, p.59), a repetição no texto escrito do aluno numa redação (...) pode estar refletindo tentativas de criar na escrita o mesmo dinamismo e a mesma fluidez, o mesmo ritmo, que inconscientemente aprendeu a desenvolver com tanta competência para o registro oral. Para Barbosa (2002, p. 23), esse recurso definido como “produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo segmento comunicativo” é um recurso de reiteração, com a função argumentativa, que, no caso da produção analisada, se prende na justificativa do “encontro com a família”.

O discurso da criança, ao produzir na ausência do outro estruturante, fica instável, indeterminado e descontrolado, o sentido não se define e acentuam-se as dificuldades de interpretação. Ainda segundo a mesma autora (2006), “paralelismo, latente ou não, remete à repetição e, portanto, há um retorno de ‘um mesmo’ porque é, por definição, um sistema de correspondências de ordenação de construções sintáticas, de combinações sonoras”. Desse modo, a repetição constante das mesmas palavras/estruturas (mas com diferenças): “ecotra”/ “ecotou” / “ecotor”/ “enco”/ “eicotou” (encontrar/encontrou); “famalha”/ “familha”/ “familha”/ “familha”/ “familha”/ “mas”/ “mas” parece servir à construção da progressão do texto, sendo elementos constituintes da coesão textual. O texto progride por conta da repetição das cadeias que alinhavam restos de falas que condensam restos do vivido (LIER-DEVITTO, 2006).

Análise do texto 3: Carta de Amor

DEVER DE CASA

QUE TAL FALAR DE AMOR? A MINHOCÁ COCA ESCREVE UMA CARTA DE AMOR PARA O TAMANDUÁ, MAS ELE ERA TÍMIDO E NÃO RESPONDEU. COLOQUE NO LUGAR DO TAMANDUÁ E ESCREVA UMA CARTA DE AMOR PARA A MINHOCÁ COCA, RESPONDENDO SE ACEITA OU NÃO NAMORAR ELA. NÃO SE ESQUEÇA DE EXPLICAR O PORQUÊ DE SUA DECISÃO.

Querida Coca,
resaki seu bote num poro namora coce
ja teio namorada pequena eu gade
nuia dasetu nu teio namora
tei uma nanorada ce rumo um
musco pa namora tamadua num
nanora nioca nanora tamadua ce
tei coputado meu pai ori copa um
enquau uces num qero nanora
Abasso
Tamandua

Fonte: Texto produzido por criança não identificada

A produção textual em pauta atribui uma nova função à repetição, qual seja, intensificar a argumentação, reiterar a posição da criança em relação à proposta dada a ela na solicitação de elaboração de uma carta. Assim, a criança enumera as razões da não aceitação do pedido de namoro:

- 1) ja teio namorada
- 2) pequena eu gade
- 3) nuia dasetu
- 4) tei uma nanorada
- 5) tamadua num nanora nioca nanora tamadua.

As repetições contidas no texto demonstram um deslocamento de combinações fonológicas: “namora”/ “namorada”/ “namora”/ “nanorada”/ “namora”/ “nanora”/ “nanora” (namorar, namorada, namora); “num”/ “nu”/ “nu”/ “num”/ “num” (não), o

que sugere marcas de uma estrutura paralelística. De acordo com Lier-DeVitto (2006), no paralelismo há “eloquência de variações fônicas, gramaticais e lexicais”.

Apesar de não estar ligada diretamente à repetição marcada linguisticamente, é válido destacar a digressão de sentido constatada no texto da criança: “ce tei coputado meu pai vai copa um enqau uceo”, que pode ser considerada como repetição semântica, já que no texto tomado como base para a produção da carta, a personagem principal tinha um computador. Assim, a ideia de fazer menção ao computador é originária de um contexto discursivo anterior.

5. Considerações Finais

Esta pesquisa teve por finalidade analisar a repetição no texto escrito infantil, focalizando a repetição como uma estratégia argumentativa e não como um erro. Para tal, foram analisadas produções textuais de crianças em séries iniciais.

Segundo Neves (2003), as repetições têm efeito em as modalidades, mas também com finalidades diferentes, com resoluções diferentes, com efeitos diferentes, e é nessa escolha que o falante obtém maior ou menor adequação. As análises evidenciam as repetições em diversas modalidades: como um recurso coesivo, argumentativo e semântico. Os dados obtidos e o referencial teórico-metodológico exposto (linha interacionista de aquisição da linguagem) evidenciam que a repetição é uma importante estratégia linguística presente tanto na fala infantil quanto na escrita infantil, é um recurso empregado com a finalidade de estruturar o discurso, garantir a progressão temática, a interação e a coesão dos enunciados.

A intenção deste trabalho foi demonstrar a necessidade de conceber a repetição no texto escrito infantil não como um erro, mas como um recurso argumentativo utilizado pela criança com a finalidade de auxiliá-la durante a escrita, colaborando para a progressão de seu texto, dando-lhe firmeza diante das ideias colocadas.

Por ser considerado como um dos procedimentos de interação mais frequentes tanto no discurso oral quanto na produção textual, o fenômeno linguístico da repetição desempenha um papel fundamental desde as primeiras etapas da aquisição de linguagem e socialização. Por isso, a expectativa referente ao estudo feito é que os profissionais da educação opinem por um trabalho diversificado e mais minucioso quanto às produções textuais de seus alunos, analisando com mais intensidade e descobrindo as intenções de seus alunos diante das repetições, para que esses sintam-se mais tranquilos e seguros diante de suas produções textuais, descobrindo, assim, o prazer de enveredar pelo mundo da escrita.

Referências

ANDRADE, J. A. de. *Repetição e Marcadores Discursivos na Produção Textual de Alunos: uma apropriação discursiva da escrita*. 2006, p. 66-75. Dissertação em Linguística. Universi-

dade Federal de Pernambuco (Centro de Artes e Comunicação), Recife, 2006.

ANTUNES, I. *Aula de Português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZEVEDO, C.; TARDELI, M. Escrevendo e falando na sala de aula, in. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. CHIAPPINI, L. (org.). São Paulo: Cortez, 2004, p. 25-47.

BARBOSA, B. T. O fenômeno do reparo na fala. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*. Juiz de Fora. v. 4, n. 1, p. 91-190, 2002.

BORGES, S. de. X. A. A aquisição da escrita como processo lingüístico. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (org.). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CITELLI, B. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental*. 3 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino de português*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

COSTA, I. B. Produção de textos na escola: o peso da tradição. In: V Congresso Internacional da Associação Brasileira de Lingüística, 2007, Belo Horizonte. *Caderno de Resumos*. Belo Horizonte : Faculdade de Letras da UFMG, 2007. v. 1. p. 285-286.

DAN, M. F. de S. *et al.* Leitura, escrita, produção de textos e a formação de poesias na Escola Municipal Efantina de Quadros. *ANAIS do III CELLMS, IV EPGL e I EPPGL – UEMS-Dourados*. 08 a 10 de outubro de 2007.

DE LEMOS, C. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum I-1*, 1992.

_____. Sobre o paralelismo, sua extensão e a disparidade de seus efeitos. (2000) In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (org.) *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2006.

FRANCHI, E. P. *E as crianças eram difíceis*. A redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FRANCHI, E. P. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GERALDI, J. W. A Linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade, in: ROCHA, G.; COSTA VAL, M. G. (orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2003. p.15-27.

JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KOCH, I. G. V. Funções retóricas e interativas da repetição. *Boletim ABRALIN*, n. 15, p. 153-8, 1994.

_____. *A interação pela Linguagem*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 1996. 134p.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto, 1998.

_____. *O texto e a construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva*. Recife, v. 18, n. 2, p. 9-38, 2005.

KOCH, I. G. V.; SOUZA e SILVA, M. C. P. (1996). Atividades de composição do texto falado: a elocução formal. In: CASTILHO, A. T. & BASILIO, M. (org.) *Gramática do Português Falado*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LIER-DEVITTO, M. F. Singularidade e repetição, in: XIV Congresso Internacional da ALFAL – Associação de Linguística e Filologia da América Latina, 2006, Monterey – México. *Anais da XVI ALFAL*. Santiago-Chile : Propriedade Intelectual – 154.805, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *A repetição na língua falada: formas e funções*. UFPE: Departamento de Letras do Centro de Arte e Comunicação. Tese para professor titular de lingüística, 1992.

MARCUSCHI, L. A. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, Ingedore Villaça (org.). *Gramática do português falado*. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp/ FAPESP, 1997, v. 6.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Editora Cortez, 2001. 133p.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino, uma questão pouco ‘falada’. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SILVA, D. H. G. *A repetição em narrativas orais de adolescentes: do oral ao escrito*. Brasília: Editora Universidade de Brasília/Oficina Editorial: Instituto de Letras UnB, 2001.

SOUZA, S. F.; CAVASIN, R. da S. F. A construção do texto falado em crianças que frequentam a Educação Infantil, in: VI Congresso Internacional de Educação, 2007, Con-córdia: Unc, 2007.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, E. D. Sobre o que se escreve na escola, in. *Aprender e ensinar com textos de alunos*, in: CHIAPPINI, L. (org.). São Paulo: Cortez, 2004, p. 49-73.