

# A INSCRIÇÃO NOS GÊNEROS EPISTOLARES EM DADOS DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Rosana Mara KOERNER<sup>1</sup>

■ **RESUMO:** O presente artigo objetiva apresentar o modo como uma criança em fase de aquisição da linguagem escrita inscreve sua produção em alguns gêneros epistolares (bilhete, carta, cartão e convite). Para tanto, a opção metodológica que possibilitou o olhar sobre os dados, longitudinalmente coletados, recaiu sobre o modelo proposto por Ginzburg (1986) – o chamado paradigma indiciário. A análise apontou para uma incidência maior de cartas e bilhetes na fase inicial de aquisição. A criança percebeu a escrita como um mecanismo de interação mais eficaz do que a expressão oral em alguns contextos, passando a explorar as possibilidades que ela lhe oferecia. Muitos fatores interferiram no processo de inscrição nos gêneros epistolares: o contexto de produção (situação doméstica e situação escolar), os diferentes interlocutores, o seu domínio da linguagem escrita, o estilo dos gêneros. Os principais autores que dão sustentação teórica às discussões são: Bakhtin (2000), Marcuschi (2000), Schneuwly e Dolz (1999) e Abaurre et al. (1997).

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição. Escrita. Gêneros epistolares. Gêneros discursivos.

---

<sup>1</sup> Departamento de Letras e Pedagogia da Universidade da Região de Joinville–UNIVILLE – 89216-400 – Joinville-SC, Brasil. E-mail: rosanamak@terra.com.br.

## Introdução

O objetivo deste texto é apresentar os resultados de uma investigação sobre o processo de inscrição de uma criança em fase de aquisição da escrita nos chamados gêneros epistolares (bilhetes, cartas, cartões e convites)<sup>2</sup>. Serão observados os contextos de produção e a adequação ao estilo desses gêneros. Inicialmente apresento as noções de gênero que me possibilitaram olhar para os dados de aquisição da escrita a partir de uma dada posição.

Os textos produzidos durante a fase de aquisição da escrita são reveladores de como se está processando essa aquisição e, nesse processo, encontra-se a inscrição das produções de crianças nos diferentes gêneros discursivos em circulação no seu contexto social, sem perder de vista as influências que esse contexto exerce sobre a própria atividade de produção. É aqui que a relação sujeito/linguagem se redimensiona a partir da aquisição de uma nova forma de manifestação lingüística. É quando, mais uma vez, ele aprende a ser sujeito exercendo um duplo trabalho: de inscrição em práticas formalizadas de uso social da escrita e de manifestação do individual, atualizando-se como ser sócio-historicamente situado.

É nesse sentido que reconheço, com Abaurre et al. (1995, p.7), a importância que têm os dados da escrita inicial:

Acreditamos que os dados da escrita inicial por sua freqüente singularidade, são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem. Acreditamos também que, em última análise, pelo fato de darem uma maior visibilidade a alguns aspectos desse processo, podem esses dados contribuir de forma significativa para uma discussão mais profícua da natureza da relação sujeito/linguagem no âmbito da teoria lingüística.

No processo de aquisição da escrita, a relação do sujeito com a linguagem torna-se mais evidente, dadas as características próprias dessa modalidade, que exige, de alguma forma, uma atividade distinta daquela que envolve a aquisição da linguagem oral. Faz-se necessário um trabalho sobre a linguagem, crescentemente consciente e reflexivo, para que, finalmente, seu caráter dialógico se concretize. É um trabalho, por assim

---

<sup>2</sup> Estes resultados fazem parte de um trabalho de investigação sobre a trajetória de inscrição em diferentes gêneros discursivos do referido sujeito (KOERNER, 2003).

dizer, prévio ou anterior ao próprio ato discursivo. Talvez seja esse lapso de tempo que separa a elaboração do escrever e a sua efetivação enquanto tal (um escrever que se dirige a alguém) que torna ainda mais complexo o processo de aquisição da linguagem escrita. Quanto do caráter dialógico da linguagem não se perde justamente nesse lapso?

Assim, nesse trabalho sobre a linguagem, a dialogia se constitui como característica essencial. As interações se fundam sobre o caráter dialógico da linguagem, caso contrário, não haveria **inter-ação** e sim, manifestações lingüísticas isoladas. Assim, é no diálogo e a partir dele que se encontram os sujeitos que vão, desse modo, constituindo-se como sujeitos discursivos.

O diálogo, portanto, constitui-se de um conjunto de enunciados construídos sob a perspectiva tanto da resposta que pretendem significar ao dizer do outro, como da resposta que pretendem provocar no dizer do outro. É dessa dinamicidade, entre dizer e reagir ao dizer, que se originam os enunciados, e é em função dela que eles são elaborados, assumindo o seu papel constitutivo do discurso. O discurso se materializa, sob esta ótica, no fluxo responsivo dos enunciados, detentores da intencionalidade expressiva dos enunciadore, ao pretender veicular um determinado conteúdo. É, talvez, essa expressividade que dá maior visibilidade ao trabalho **sobre e com** a linguagem, empreendido por aqueles que interagem. Não há como conceber o diálogo sem expressividade; ela é inerente à linguagem. É ela, muito provavelmente, que extrai a língua de sua abstração enquanto sistema e lhe confere o caráter social que a transforma em fenômeno sócio-histórico-cultural.

Voltando o olhar para o processo de aquisição, tanto oral quanto escrita, pode-se acrescentar então que não é só o dizer/escrever que vai ganhando corpo nas interações que a criança estabelece no início do processo de aquisição, mas também o dizer/escrever de um certo modo. E esse dizer/escrever de um certo modo pode ser revelador dos modos como a criança vai percebendo os contextos das enunciações e das previsões que faz acerca dos efeitos de sentido que seu dizer/escrever pode provocar. Nesse contexto, está implicada a figura do outro, daquele que co-participa do fluxo interacional, seja de forma nitidamente determinante quando do sujeito em formação, ou de forma mais ou menos reguladora quando do sujeito já pressuposto como capaz de perceber os sentidos possíveis que permeiam os enunciados.

Ora, dado que o homem (se)conhece e (se)reconhece (n)o mundo essencialmente através das interações/diálogos que estabelece com seus iguais, e que é nessas interações/diálogos que os discursos se manifestam, é possível pressupor uma variabilidade quase infinita de **contatos dialógicos**, o que, por sua vez, permite pressupor uma variabilidade quase infinita de discursos. Essa variabilidade é determinada por uma série de condições ligadas ao ato concreto da ação discursiva, todas elas mais ou menos controladas pela intencionalidade dos interlocutores. São essas condições que circunscrevem os discursos em modos determinados de funcionamento, que lhes permitem o reconhecimento e, portanto, a inscrição dos interlocutores na atividade discursiva. Chega-se, aqui, à noção de **gênero discursivo**, como proposta por Bakhtin (2000, p.279), como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados [...]”.

A noção de gênero proposta por Bakhtin (2000) redimensionou o emprego da expressão **gênero**, tradicionalmente ligada à atividade literária ou retórica. A partir do autor russo, a noção de gênero tem sido aplicada às produções verbais organizadas como um todo, tanto em suas formas escritas como em suas formas orais. Considerando-se a variabilidade dessas produções que nos rodeiam, chega-se, por extensão, à variabilidade de gêneros sugerida por Bakhtin (2000, p.279):

A riqueza e a variabilidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Pode-se assim dizer que, à medida que se ampliam as interações nas quais os sujeitos se envolvem, amplia-se, também, o seu conhecimento sobre os gêneros que estão circunscritos a essas interações: não só o conhecimento sobre um dado gênero, mas, também, o conhecimento acerca dos diferentes gêneros e de suas esferas de utilização. Apropriamo-nos, assim, não só de um gênero, mas de diferentes gêneros e, na esteira dessa idéia, das suas diferentes possibilidades de uso (até porque a noção de uso é inerente à noção de gênero). É o aspecto estável de um gênero, como sugerido por Bakhtin (2000), que torna possível a sua apropriação. É essa estabilidade que permite aos interlocutores reconhecerem em qual gênero discursivo devem inscrever os seus enunciados, o que remete à idéia de

adequação discursiva. Cabe ao locutor reconhecer a esfera de comunicação na qual se encontra e qual o gênero discursivo que a ela seja adequado. No processo de apropriação do gênero está, portanto, implicado o envolvimento do sujeito aprendiz em diferentes práticas discursivas às quais se concretizam através dos gêneros. E também nisso se manifesta a singularidade do sujeito.

Pensando no processo de aquisição da linguagem escrita, vale indagar sobre os modos como se dá, por consequência, a aquisição dos gêneros discursivos, ou melhor, como as escritas iniciais se inscrevem nos diferentes gêneros e sobre como isso afeta a atividade discursiva do sujeito escrevente. Não há, pois, como verificar a inscrição da escrita dos sujeitos em determinados gêneros, se não observarmos como os enunciados desses sujeitos vão assumindo o caráter estável que marca os gêneros. É essa estabilidade que permite que o gênero cumpra a sua função de veiculador do intuito discursivo do sujeito, a partir da fusão de certos elementos – “[...] estilo, conteúdo temático e construção composicional [...]”, cf. Bakhtin (2000, p.279) – e da adequação à esfera de comunicação na qual esse sujeito se encontra.

A estabilidade relativa dos enunciados é o que determina, em última análise, o estilo do gênero; ou seja, aquelas características que possibilitam a identificação e a distinção dos diferentes gêneros discursivos, ligados a diferentes esferas de utilização. Assim, o processo de inscrição das escritas infantis nos diferentes gêneros em circulação em seu contexto social está condicionado pela assimilação dessas características. Isso, contudo, pode-se dizer, é só o ponto de partida. Segundo Mayrink-Sabinson (1993, p.195): “A criança parte do conhecido, do já constituído, mas o manipula à sua maneira – essa manipulação permite novas descobertas e a reformulação do sistema lingüístico.” Essa **manipulação** é decorrente do fato de que cada sujeito é **um** sujeito sócio-histórico, e isso não pode ser simplesmente apagado no momento em que adquire uma nova modalidade lingüística, ou nova forma de estabelecer interações. Assim, mesmo que características de gêneros tenham que ser assimiladas para que seja possível sua identificação como tais, isso se dará de um modo particular.

É esse modo particular de inscrição da produção escrita de um sujeito nos gêneros epistolares que será abordado a seguir. Serão observados aspectos como a trajetória histórica do sujeito pelos gêneros epistolares; a adequação ou não ao estilo do gênero e como isso se torna perceptível ao

longo do processo; a interferência do contexto na inscrição das produções e, nesse ponto, a questão do interlocutor para elas previsto. A opção pelos **gêneros epistolares** deve-se ao fato de haver uma produção significativa de textos nesses gêneros na fase inicial da aquisição da escrita do sujeito em questão.

## Os dados

Os dados referem-se a produções escritas feitas por uma criança – **R** –, sob diferentes circunstâncias e para diferentes interlocutores<sup>3</sup>. Os dados foram coletados de forma naturalística durante o período que corresponde ao início (provável) da atividade escrita de **R** até o final da 4ª série do Ensino Fundamental. Concordo, nesse ponto, com o que afirmam Abaurre et al. (1995, p.7) sobre essa forma de coleta:

Acreditamos que o interesse teórico crescente pela compreensão da relevância dos dados singulares na determinação dos percursos particulares trilhados pelas crianças na aquisição da linguagem justifica plenamente o privilégio que vem sendo atribuído, em pesquisas recentes sobre aquisição, aos dados coletados de forma naturalística, sem o controle rígido dos contextos experimentais criados nas situações de pesquisa.

**R** é uma criança sempre muito interessada em materiais escritos, motivada, possivelmente, pela intensa circulação, em casa, de livros, revistas e jornais, além dos textos produzidos pela irmã quatro anos mais velha. Todos ao seu redor são usuários da modalidade escrita, seja como leitores, seja como escreventes. Durante o seu processo de aquisição da escrita (aos quatro anos e meio, mais explicitamente), **R** viu os pais intensamente envolvidos com a produção escrita de trabalhos acadêmicos.

A principal questão de investigação que orientou a análise dos dados foi: **como se deu o processo de inscrição da escrita de R nos gêneros epistolares?** Optou-se pelo paradigma indiciário de investigação, como

---

<sup>3</sup> Para este artigo foram selecionados apenas três textos (dados os limites próprios da publicação), relativamente representativos do processo de inscrição de **R**. Os textos encontram-se em anexo. Os dados usados no estudo que dá base a este artigo, contudo, ultrapassam a duas centenas de textos, e são, em alguns momentos, referenciados no presente texto (KOERNER, 2003).

encaminhamento metodológico. Com base em Ginzburg (1986), Abaurre et al. (1997, p.83) definem o paradigma indiciário como:

[...] um modelo epistemológico fundado no detalhe, no 'resíduo', no episódio, no singular, a partir do pressuposto de que, se identificados a partir de princípios metodológicos previamente definidos, os dados singulares podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer [...].

O presente estudo pretende contribuir para a discussão em torno da questão da relação que há entre aquisição da escrita e gênero (no caso do presente artigo, mais especificamente dos gêneros epistolares).

## **A circulação de R pelos gêneros epistolares**

As primeiras produções escritas de R caracterizam-se por uma estreita relação com o contexto de produção, significando quase um simples gesto por escrito de uma manifestação oral. Talvez seja isso que possa explicar a incidência dos gêneros bilhetes, convites, cartões e cartas na fase inicial de sua atividade escrita. Além do fato de serem gêneros que, por si sós, mantêm uma íntima relação com um dado contexto, muitos de seus exemplares só terão o sentido completado a partir do reconhecimento da situação interativa que envolveu a sua produção. É preciso, portanto, reconhecer, em alguns dos textos escritos por R, uma relação de dependência com o contexto, como sugerida por Costa Val (1997, p.70):

Não se pode deixar de reconhecer a existência de textos escritos bastante dependentes do contexto imediato e que assinalam essa dependência na sua própria formulação, como acontece nos avisos, rótulos e textos de embalagens, nas legendas de fotografias, etc.

Essa relação de dependência com o contexto pode sugerir, ainda, um certo reconhecimento da função interativa da escrita, como uma alternativa à modalidade oral, até então amplamente utilizada. Na verdade, é difícil falar de um "reconhecimento", já que não é possível saber se há, até mesmo, um "conhecimento" dessa função. A criança circula, aleatoriamente, por diferentes gêneros e faz suas escolhas a partir do que sabe.

R parece reconhecer, desde o início, a função interativa da escrita, tanto é que o gênero mais empregado por ela em situação doméstica é o

**bilhete**, sendo que sua utilização percorre todo o tempo da produção escrita coberto por esse estudo. O bilhete é, possivelmente, o gênero em que o aspecto da interlocução escrita melhor se evidencia, o que pode justificar o largo uso que **R** faz dele. Faz parte de sua configuração a explicitação do interlocutor a quem se dirige, geralmente, já no início do texto, e do remetente, no final. É preciso acrescentar que se trata de um gênero de relativa circulação entre as pessoas do convívio mais imediato de **R**: a mãe costumava deixar recados para a empregada e vice-versa, além daqueles deixados principalmente para a irmã e, algumas vezes, para o pai. Nesse contexto, a escrita parece adquirir para **R** o significado de mecanismo de interação, lugar de estabelecimentos de relações dialógicas. Moreira (1988, p.47) comenta que:

[...] quando o objeto está presente em situações de interação entre crianças e familiares, os usos da escrita assumem significado. Nesse significado, alcançado pelos esquemas interpretativos construídos, inserem-se a identidade do objeto de escrita, a sua eficácia externa – a função social, e a sua eficácia interna – o conteúdo.

A interlocutora de **R**, na maioria dos bilhetes, é sua mãe. Em algumas produções, elementos como destinatário/interlocutor e remetente só são passíveis de reconhecimento pelos envolvidos na situação de interação: uma vez isoladas, contudo, essas produções perdem a função interativa, e a sua inscrição em algum dado gênero torna-se difícil. É o caso de R-01 (“A Raquel qué suco”), escrito aos quatro anos e oito meses. Visto isoladamente, trata-se de um texto composto por uma simples frase. No entanto, tal produção, resultante de um dado intuito discursivo (o desejo por suco de **R**), pode ser inscrita no gênero bilhete, se considerarmos que parte da estrutura composicional que caracteriza tal gênero (destinatário e remetente) é veiculada por modos distintos daqueles da modalidade escrita. O texto parece cumprir a função de seduzir a destinatária pela simples troca de modalidade veiculadora da mensagem. A mensagem oral não gerou os resultados esperados por **R**, por isso ela optou por escrevê-la. Assim, tanto locutor como interlocutor são afetados pela atividade escrita. Isso serve para evidenciar a importância que deve ser dada ao papel desempenhado pelo interlocutor no processo de aquisição da linguagem escrita, como enfatizado por Abaurre et al. (1997, p.20):



Ora, à medida que a relação do sujeito com a linguagem é mediada, desde sempre, pela sua relação com um outro interlocutor fisicamente presente ou representado, e necessário ponto de referência para esse sujeito em constituição, cabe também perguntar que estatuto teórico deve ser atribuído, pelas teorias de aquisição da linguagem, a esse interlocutor, o que equivale a perguntar como deve ser teoricamente avaliado o papel por ele desempenhado no próprio processo de aquisição da linguagem de uma criança, ou seja, como o interlocutor afeta e é também afetado por este processo.

O não registro do destinatário do bilhete, embora de pouca ocorrência, não pode ser conferido ao desconhecimento de **R** sobre a forma de apresentação desse tipo de gênero, já que ocorre esporadicamente ao longo do processo de aquisição, paralelamente com exemplares em que o destinatário é nitidamente demarcado. Há casos em que somente o remetente aparece explicitado. É como se **R** soubesse que a mãe (destinatária da maioria dos bilhetes) perceberia logo a autoria dos textos, tanto pelo seu teor, como por exclusão nos casos em que há referência clara à irmã. O que pode estar interferindo, então, para que **R** ora explicito o destinatário, ora omita-o?

Essa indefinição também pode ser relacionada à marcação do remetente do bilhete. Por vezes, **R** apenas escreve o seu nome, por vezes, o faz com expressões típicas de fechamento desse gênero: “Beijos”, “Um beijo, Raquel”. Em outros textos, parece reproduzir a configuração de um envelope: “De: Raquel / Para: Mamãe”. Há bilhetes, no entanto, em que não ocorre o registro explícito do remetente. Nesses casos, houve a entrega imediata e em mãos, o que pode sugerir uma certa consciência de **R** sobre a eventual confusão que a não marcação do remetente poderia causar num bilhete largado em um canto qualquer. A sua função interlocutiva certamente não seria cumprida, de acordo com a intencionalidade do seu autor. É evidente que a mãe identificaria com facilidade a autoria do bilhete, dado o seu teor, a sua linguagem e a sua letra, muito diferentes daquilo que apareceria na produção escrita da irmã, quatro anos mais velha. Apesar disso, **R** parece não querer correr riscos. Talvez para ela, essas marcas não sejam tão explícitas quanto à da autoria, nitidamente identificada na assinatura do bilhete ou em seu portador. Talvez a resposta para a questão que encerra o parágrafo anterior esteja no distanciamento entre o contexto de produção do bilhete e o cumprimento de sua função interativa. Isso

ocorre especialmente nos bilhetes que são deixados em um lugar estratégico da casa, funcionando como um recado (aliás, qual é o limite entre bilhete e recado?<sup>4</sup>) a ser recebido pelo destinatário, assim que esse o encontrar.

Há, ainda, no *corpus* (KOERNER, 2003), bilhetes em que R faz uso de desenhos, tanto em substituição à sua assinatura, como para reforçar algum conteúdo que esteja ali sendo veiculado. É o que parece ocorrer em R-02 (escrito aos sete anos e seis meses, aproximadamente), em que aparecem os desenhos da remetente (R), do destinatário (a mãe) e da irmã que é o motivo do bilhete. Sobre esses textos, em que ocorre uma composição híbrida de texto verbal com desenhos, vale indagar acerca do papel desempenhado pelos desenhos na veiculação do conteúdo pretendido. Por vezes o desenho parece marcadamente ilustrar o conteúdo, por vezes é portador de conteúdo. São particularmente interessantes o tamanho dos desenhos em R-02 e, mais especialmente, a expressão facial das personagens representadas. Parece ocorrer uma mistura do gênero história em quadrinhos (por causa do uso de desenhos e balões) com o gênero bilhete (identificado principalmente pelo pedido diretamente dirigido à mãe a partir do uso do *você*). É o tipo de texto que R faz e entrega em mãos.

O uso dos pronomes *eu* e *você* em substituição ao nome do remetente e do destinatário indica uma certa preocupação de R para com o reconhecimento das personagens retratadas. Contudo, o sentido dos pronomes só se completa a partir da entrega do bilhete em mãos. Até que medida o uso desses pronomes pessoais reflete o seu reconhecimento da implicação com a situação imediata? Ou, então, em situação quase oposta, a sua escrita não indica um certo reconhecimento de uma certa função explicativa dessa modalidade, compensando a dubiedade que o desenho poderia suscitar?

Nesse sentido, parece possível assinalar algumas das maneiras pelas quais o remetente e o destinatário dos bilhetes de R são identificáveis:

- 1) de modo explícito (“Oi, mamãe”);
- 2) de modo implícito (pelo teor e pela entrega em mãos); e

---

<sup>4</sup> Marcuschi (2000, p.14) usa a expressão *gêneros limítrofes* para tratar daqueles casos em que os limites de alguns gêneros são de difícil identificação, podendo até ocorrer sobreposições. Usa, também, o termo *constelação* para sugerir a idéia de que sob um dado gênero (cartas, por exemplo) abrigam-se outros gêneros que, contudo, apresentam algum elemento diferenciador (carta pessoal de carta comercial, por exemplo).

3) sob forma de desenho, estabelecendo uma relação de complementaridade com o texto escrito.

Nos bilhetes dirigidos à mãe, diferentes papéis lhe são conferidos por R na interlocução. Um deles refere-se à função de repressora de comportamentos inadequados, daí a existência de bilhetes denunciando ações indesejadas cometidas pela irmã. Em outros, a mãe parece potencializar o sentimento de R, manifestado, em geral, pela expressão "Eu te amo", sempre inserida, contudo, em um texto maior. Em alguns casos, a expressão parece servir de pretexto para um questionamento sobre os sentimentos da mãe: "Mãe eu te amo muito e você me ama? Heim? Sim ( ) Não ( )", ou para constrangê-la/seduzi-la a fazer algo que deseja. Há, ainda, a mãe como aquela que toma as decisões (sobre uma dada brincadeira, por exemplo); que é responsável pela alimentação das filhas e, portanto, "deve" atender aos seus desejos ("A Raquel qué suco"); que é provedora do lanche da escola ("Não se esqueça do lãche e da moeda") e do material escolar; ou, ainda, que resolve algum problema momentâneo.

Em alguns bilhetes ocorrem inserções que refletem a atividade de escrita ocorrente em casa. Dado o fato de a mãe ter nos textos das filhas o objeto de seu estudo e de elas terem consciência disso, R produz deliberadamente um texto cujo conteúdo volta-se exclusivamente para a questão da análise (inclusive com uma tentativa de "suborno": "Te dou ouro!!!"). Em outro, cujo objetivo era manifestar os seus sentimentos pela mãe, R acrescenta, depois da despedida, um lembrete acerca do registro de sua idade, procedimento que a mãe passou a adotar depois da decisão pelo tema do estudo: "...Há! E não se esqueça de escrever '8 anos, 1 mês e 14 dias'." Tal situação parece evidenciar a influência do contexto de produção na elaboração da escrita, tanto em seu conteúdo quanto na forma como ele é veiculado, uma vez que não pode ser ignorado o caráter sócio-comunicativo que instaura a escrita como mecanismo de interação.

Com os outros interlocutores de R (pai, colegas da escola, irmã, professora da mãe e sujeitos indefinidos), as formas de enunciação são praticamente idênticas àquelas usadas para com os bilhetes dirigidos à mãe. Com relação ao destinatário, por vezes é marcado ("Papai", "Oi gente"), por vezes não ("Jesus te ãma e eu tãben Jesus te adora"). Já no que se refere ao remetente, há alguns casos em que R se faz presente no corpo do texto, e não em seu final ("Eu sou a Raquel..."). É provável que também

nesses casos tenha ocorrido a entrega em mãos, o que evitaria confusões. Também esses bilhetes servem para expressar sentimento, fazer denúncias/fofocas ou para fazer cobranças, pedidos.

Sua escrita (e o modo como se apresenta) parece não ser somente um mecanismo de interação, mas a possibilidade de externar sentimentos, que se misturam e se sobrepõem. Como afirma Bakhtin (2000, p.209):

A escrita (a relação do autor com a língua e a utilização da língua que ela implica) é o reflexo impresso no dado do material por seu estilo artístico (sua relação com a vida e com o mundo da vida e, condicionado por essa relação, sua elaboração do homem e do seu mundo) [...].

Ainda um outro aspecto que pode ser observado no que se refere ao funcionamento sócio-discursivo do gênero bilhete é quanto à marcação do tempo. Em nenhum bilhete que compõe o *corpus* há referência a datas, nem mesmo naqueles em que há a questão da distância temporal entre o momento da produção e o momento da recepção. Essa parece não ser ainda uma preocupação de R nesse tipo de gênero, talvez por reconhecer-lhe o caráter quase imediato, o que torna a referência, em geral, desnecessária.

Finalizando essa focalização sobre os bilhetes, há o aspecto das formas de abertura e fechamento dos textos. Embora não tão marcadas nesse gênero (como acontece com a carta que será abordada em seguida), sua ocorrência é prevista, especialmente no caso dos fechamentos. No *corpus* há alguns exemplos de aberturas que se distinguem, talvez, pela função que cumprem no todo do texto. A situação mais recorrente é a de introduzir o assunto: "Escrevo este texto para lhe dizer que quero...", "temos algo para te pedir" (produzido junto com a irmã) e ainda "Hoje a Ester aprontou a seguintes coisas...". Há, também, o fator sedutor: "Eu te amo!", a antecipação da autoria ("Eu sou a Raquel...") e a explicitação de sua intenção com o texto ("eu raquel selner entregarei este bilhete para Você, Raquel Salek"). Nesse último texto parece haver dois momentos introdutórios: além daquele já apresentado, há um segundo, logo em seguida a esse, em que R prepara a leitora para o aparecimento do conteúdo, como se estivesse delimitando que o conteúdo do bilhete inicia a partir daquele ponto, enquanto que a parte anterior é uma referência ao gesto de escrever. Parece pretender deixar claro que tem controle sobre o ato da escrita, identificando, inclusive, o gênero no qual ela se inscreve, o que pode indicar uma tentativa de surpreender sua leitora, já que sabia do interesse desta por escritas infantis.

Com relação ao fechamento dos bilhetes, percebe-se uma certa aproximação com os modelos geralmente empregados nessa parte do texto, embora haja uma certa variação. Em alguns textos R parece reproduzir o modelo oral de despedidas rápidas (a rapidez é, de certa forma, também o que caracteriza o gênero bilhete): “Tchau”, “Smac” (onomatopéia geralmente associada ao beijo, normalmente usada em revistas em quadrinhos) e “Tutatôôô...” (significa **por favor**. A escrita, como aparece, pretende reproduzir o modo como R e a irmã tentam, oralmente, convencer a mãe a fazer algo que desejam.). Em outros, percebe-se um uso mais previsto para a modalidade escrita: “Com amor e carinho”, “Um beijo”, “Um beijão e um abraço” e “Um beijo, um abraço e um tapinha nas costas!!!...”. Em outros casos, há a solicitação para que o leitor se mobilize em função do que foi solicitado: “Espero que tu faças aquela cara e diga ‘Hunf’.” e “Espero que deixe!!!” Em outros, o fechamento é feito com uma pergunta para que o leitor responda: “Você me ama assim?” e “Pode?” Há bilhetes em que não ocorre qualquer tipo de fechamento. Tal variação de formas se estende ao longo da produção escrita coberta por esse estudo, não sendo possível perceber um padrão. A distância entre o contexto de produção e o de recepção parece, mais uma vez, ser o fator determinante para a ocorrência de determinadas formas de fechamento. Isso é perceptível especialmente nos casos dos bilhetes em que essa distância é maior, quando R faz uso de um fechamento mais modelar.

O gênero **carta** (e, no presente estudo, essencialmente carta pessoal) aproxima-se, em muitos aspectos, ao gênero bilhete. Trata-se de gêneros em que a interatividade é explicitada, claramente, através da enunciação do remetente e do destinatário, além de uma mensagem produzida num dado tempo e num dado lugar. Distingui-los nem sempre é tarefa fácil, especialmente em dados de aquisição da escrita – são, nitidamente, **gêneros limítrofes**, como definidos por Marcuschi (2000). Para a reflexão que se segue, o gênero carta foi definido a partir da extensão do texto, da não possibilidade de entrega imediata ou da nomeação que a própria R lhe dá, embora sejam critérios não muito objetivos quando se olha para os textos que compõem o *corpus* (KOERNER, 2003).

As cartas produzidas por R percorrem toda a trajetória coberta por esse estudo. As primeiras cartas foram produzidas aos cinco anos, quando R freqüentava a pré-escola. Não é gênero comum no ambiente doméstico, o que talvez explique o fato de as primeiras cartas terem a sua motivação

em algum acontecimento/pessoa ligado à escola. A primeira carta por mim coletada foi escrita no verso de um trabalho realizado na escola (final do Jardim II). É dirigida ao Papai Noel. Era costume da escola, no final do ano, propor a produção (no caso do Jardim II, coletiva) desse tipo de correspondência. R, muito provavelmente, optou por fazer também a sua versão individual, em casa.

Dois meses depois, também em casa, R produz duas cartas no mesmo dia, ambas dirigidas a duas ex-professoras, manifestando o seu apreço pelas aulas e suas saudades. São cartas curtas que, de alguma forma, também poderiam ser tidas como bilhetes se não fosse a denominação dada por R, que as definiu como carta. É evidente que a denominação dada pela criança não é critério suficiente para definir a que gênero pertence um dado texto por ela produzido. Contudo, essa “auto-denominação” suscita algumas indagações: com base no quê a criança identifica ou nomeia o gênero de sua produção? É fenômeno comum a todos os gêneros? Qual o nível de adequação de seu esforço de identificar? Marcuschi (2000, p.81), com base em Steger (1979), afirma que:

Todos nós temos uma competência classificatória socialmente adquirida e que é usada para identificar textos individuais em relação com tipos mais gerais. Apesar de ser intuitivo e pouco sistemático,\* este não deixa de ser um conhecimento tipológico cuja observância esperamos de todos os parceiros da comunicação. Essa competência classificatória ingênua opera com muita precisão em todas as situações diárias e permite que expressemos juízos de valor quanto à adequação dos textos produzidos.

Nos textos que compõem este trabalho, percebe-se que R nomeia alguns poucos gêneros (bilhetes, cartas) e o faz muito esporadicamente. Por vezes, essa denominação aparece explicitada no texto e, por vezes, é resposta a um questionamento que lhe foi feito (o que aconteceu somente em sua fase inicial de aquisição da escrita). Contudo, os dados disponíveis não permitem que se chegue a uma conclusão sobre quais os fatores que possam estar influenciando uma ou outra denominação. Em um primeiro momento, poder-se-ia pensar que se trata do distanciamento temporal que separa a produção e a recepção do texto (as cartas para as professoras, referidas pouco acima, foram produzidas no período de férias). Mas como explicar a denominação explícita de um bilhete (na 2ª série do Ensino Fundamental), em que a mesma

situação se repete? É preciso levar em consideração, talvez, que no caso desse último texto, R já esteja mais proficiente no manejo da linguagem escrita do que nas primeiras “cartas”, o que pode indicar que também o seu “conhecimento tipológico” tenha se ampliado e seus critérios de classificação tenham se tornado mais apurados.

Apesar da nítida influência da escola, há somente duas cartas no *corpus* que foram produzidas em ambiente escolar, durante a 4ª série, em exercício sugerido no livro (o livro apresenta a divisão História/Geografia). Uma das propostas de escrita era de uma descrição, dirigida a um amigo, sobre o lugar onde a criança mora, e a outra, uma espécie de atualização da carta que Caminha enviou a Portugal por ocasião do Descobrimento. Nenhuma delas foi, de fato, enviada, não passando, portanto, do mero exercício. Houve uma situação, também na 4ª série, em que a professora de Língua Portuguesa desafiou os alunos a lhe enviarem cartas pelo correio, o que muito envolveu R, especialmente no registro escrito que deve, necessariamente, aparecer no envelope (não se trata, aqui, de mais um gênero?). Sobre estas práticas escolares, Schneuwly e Dolz (1999, p.9, grifo do autor) dizem que:

[...] textos autênticos do gênero considerado entram tais e quais na escola. Uma vez dentro desta, trata-se de (*re-*)criar situações que devem reproduzir as das práticas de linguagem de referências, com uma preocupação de diversificação claramente marcada. O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado.

Embora a mãe seja uma das destinatárias das cartas de R, não o é mais com a mesma intensidade como no caso dos bilhetes. Isso talvez ocorra porque o fator distância não se faz presente na relação com a mãe apesar de ter sido um elemento que contribuiu em uma das cartas a ela dirigida: a saudade da mãe distante. Nas outras cartas para a mãe, a motivação foi sempre a manifestação dos seus sentimentos (como em alguns bilhetes), mas agora feita de forma mais extensa: “Para você ler algo mais devagar tem que ser uma carta grande.” (sete anos, aproximadamente). Parece que mais uma vez R dá à escrita a função de seduzir.

Os outros destinatários são a irmã, as professoras, os amigos da escola, a professora da mãe, o Papai Noel e um programa de TV. Em

todos os casos, o destinatário aparece nitidamente marcado no início do texto: “tia Sandra”, “Rafa”, “Raquel Salek”, etc. Em um deles, **R** parece oscilar entre um discurso mais direto e outro menos direto: “Para você / Para o Sehr Jentiu”. É só depois desse enunciado, que parece querer agradecer, que **R** deixa claro quem é o seu interlocutor: “Papai Noel”. A carta que simula a situação do descobrimento também não apresenta destinatário claramente explicitado no texto. É provável que **R** esteja supondo, até porque o livro assim o propõe, que o destinatário seja o mesmo da carta de Caminha.

Somente em uma carta, escrita aos nove anos e oito meses, não há indicação explícita do remetente. Contudo, **R** deixa claras pistas ao final do texto, através de uma lista das pessoas que ama, o que permite à destinatária – a mãe – identificá-la como autora do texto. Nos demais textos, a autoria é claramente marcada, seja através de sua assinatura, seja através de expressões como “De Raquel para Rafael”, escritas tanto ao final do texto como no verso da folha, simulando, talvez, um envelope. Interessante observar que, em algumas produções, há a preocupação em escrever a palavra **assinado** (especialmente nas primeiras). Em algumas cartas, mais tardias, **R** registra uma assinatura toda rabiscada (uma rubrica), reproduzindo o modelo adulto, o que indica a sua percepção quanto às formas como as pessoas registram suas marcas pessoais.

Embora em algumas cartas ocorra uma espécie de reprodução do formato oral de despedidas (“Tchau mesmo”), como acontece em alguns bilhetes, o uso de fechamentos modelares mostrou-se mais recorrente nas cartas, reforçando, talvez, a tese do distanciamento. São manifestações que ocorrem desde as primeiras produções (“Um beijos e abraços”, aos cinco anos e dois meses) e se sofisticam à medida que cresce o seu domínio da linguagem escrita (“Um beijo de sua melhor filha caçula”, aos oito anos e nove meses).

Cada uma das cartas representa uma intencionalidade específica de **R**, estabelecida a partir da relação que mantém com o seu interlocutor. Em R-03 (escrita aos sete anos e sete meses), por exemplo, **R** busca a interação a partir do seu reconhecimento em demorar a responder. Logo em seguida, inaugura um assunto novo informando sua interlocutora sobre o que anda fazendo, o que é comum em cartas. Nesse exemplar, contudo, **R** promove uma série de divisões, todas elas nitidamente demarcadas a partir do uso de enquadramentos. Parece que, a cada novo assunto que traz para a



interlocutora, é necessária uma nova configuração (é o que ocorre especialmente com o segredo que divide com sua interlocutora, apresentado bem à esquerda e com o desejo que tem de conhecê-la, mais ao centro). O outro retângulo, mais à direita, funciona como uma espécie de P.S. (*pós-scriptum*), trazendo a informação sobre o nome – pauta –, que anteriormente ela havia afirmado desconhecer. Abaixo, totalmente separado do restante da carta através de um traço horizontal, há a frase que encerra a carta, uma réplica à resposta que sua interlocutora lhe havia dado para uma carta anterior. É algo que somente é conhecido por elas. O mesmo grau de intimidade é perceptível nas demais cartas, escritas nitidamente a partir da interlocução que há entre remetente e destinatário. O conteúdo recorrente, contudo, gira em torno do desejo de manifestar os seus sentimentos.

O aspecto data, marca característica do gênero carta, passa a ser preocupação de R somente a partir dos sete anos, já na 2ª série; ainda assim, não encabeçando o texto, como seria de se esperar. Em R-03, R demonstra claramente que reconhece a distância temporal que separa a produção da recepção, explicitando a que data se refere o advérbio **hoje**. À exceção da carta endereçada a um programa de TV (escrita aos sete anos) e da carta sobre o Descobrimento (da 4ª série), em nenhuma outra aparece o registro do local, outra marca característica das cartas. Nas cartas em que isso ocorre, o nome da cidade aparece ou abreviado (“Jlle”) – o que pouco ajuda na sua identificação –, ou por extenso (Joinville). Nitidamente esse aspecto não representa uma preocupação de R, talvez porque nenhuma das cartas tenha sido enviada para pessoas desconhecidas, que não soubessem o local de onde o texto foi emitido. Pode-se, assim, concluir que R ainda domina das cartas (e, de certa forma, dos bilhetes também) aqueles aspectos que lhe parecem essenciais, resultando em um domínio parcial do estilo desse gênero. O caráter discursivo parece ser o fio condutor e também motivador para as suas produções.

Nos gêneros **cartão** e **convite**, R produz textos com características muito semelhantes àquelas apresentadas nos textos dos gêneros bilhete e carta. A circulação por entre esses gêneros acontece ao longo da trajetória coberta por esse estudo, tanto em ambiente doméstico como em ambiente escolar. Em casa, cartões e convites eram relativamente comuns por ocasião de datas festivas. Não se pode perder de vista que a irmã já os produzia na escola, por um certo tempo, o que, possivelmente, chamava a atenção de

R. Na escola é comum a produção desses textos também por ocasião de algumas datas. Nesse sentido, percebe-se uma distinção entre os textos produzidos em casa e na escola, que se refere à apresentação do portador e, nela, a distribuição do conteúdo. Os convites e cartões produzidos na escola seguem sempre o formato de uma folha dobrada ao meio, com uma capa e uma página interna, o que não acontece nas produções domésticas (à exceção de duas, produzidas em uma fase em que a escrita já estava consolidada). Percebe-se, com essa constatação, que a escola ofereceu um modelo para que a criança o seguisse (talvez seja mesmo essa a tarefa da escola, no que se refere ao ensino dos gêneros). Segundo Schneuwly e Dolz (1999, p.7):

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem.

No caso dos cartões e dos convites, esse caráter fictício se dissipa significativamente, já que houve a entrega aos seus destinatários. Há um caso, no mínimo instigante, em que esse caráter fictício parece ser denunciado por R. Aos nove anos, por ocasião do Dia dos Pais, R produz um cartão que contém, também, um convite para uma comemoração do dia na escola. Percebe-se que o texto do cartão é de autoria de R enquanto que o convite segue o estilo comum de apresentação, com indicação de data, local e horário (que não acontece nos convites feitos em casa), escrito em um papel que foi posteriormente colado no cartão, sugerindo, nitidamente, que foi feito sob orientação da professora. Sabendo da impossibilidade do pai de participar do evento, R produz um bilhete, em que o "P.S.: Quanto ao convite, não liga para o que está escrito na folha amarela, ta?!...", denuncia o caráter ficcional do convite.

Assim como nas cartas e bilhetes, os destinatários dos convites e cartões são variados, ocorrendo, contudo, uma incidência maior sobre os membros da família. A apresentação dos destinatários segue formas igualmente variadas, muito próximas do que ocorria nos gêneros anteriormente analisados (em geral, aparece na "capa" ou encabeçando

o texto). Há um cartão de Natal produzido aos sete anos, durante as aulas de inglês, em que há diferentes destinatários: pai e mãe, Papai Noel e Jesus. Interessante, nesse caso, é a mudança de cores que R faz de acordo com os seus diferentes destinatários, além do uso de setas relacionando diferentes trechos.

Outra característica variante nos cartões e convites, como nas cartas e bilhetes, é a marcação do remetente, nitidamente mais presente nos textos tardios e naqueles produzidos na escola. Parece tratar-se de algo que ainda está por estabilizar-se, à medida, talvez, que R adquira clareza do fator distância, tanto espacial quanto temporal. Outro aspecto que se estabiliza no decorrer da trajetória de R com a escrita é a marcação do tempo, necessária no gênero convite. No primeiro exemplar (escrito aos quatro anos e dez meses), não há essa marcação; já em outro, produzido aproximadamente aos seis anos, aparece o dia – 25 – e a referência ao evento – Natal. Nos textos que se seguem aparecem o dia, o mês e o ano. Já é possível falar aqui de estabilização? A marcação quanto ao lugar onde ocorrerá o evento para o qual alguém está sendo convidado é feita somente nos convites produzidos na escola (nas 3ª e 4ª séries). Em um convite feito em casa, tal preocupação inexistente, embora apareça a expressão “Te espero lá!!!”. Parece que R está subentendendo que suas interlocutoras (a mãe e a irmã) saibam onde acontecerá o evento (um teatro de fantoches produzido por R, cujas apresentações ocorriam em seu quarto ou no quarto de brinquedos). No caso dos convites escolares, a marcação do lugar ocorreu pelo fato do conteúdo do convite ser uma nítida reprodução de um dado modelo. É difícil avaliar, nesse sentido, até que ponto houve ou não definição das partes que compõem um convite, dando à tarefa de sua escrita não só a dimensão discursiva, mas também um caráter didático.

Os fechamentos de texto apresentam características semelhantes àquelas percebidas nas cartas e nos bilhetes, por vezes ocorrendo (“Sua filha”, “Beijos e abraços de sua filha Raquel!!!”), por vezes não. A inclusão dos fechamentos, em alguns casos, funciona para caracterizar o portador enquanto cartão. Por vezes, isso é posterior a uma intenção inicial de fazer uma simples ilustração. Isso ocorre somente nas produções domésticas e geralmente esses textos são os que se apresentam com alguma característica em falta, dificultando, em muito, a definição do seu gênero.

## Considerações finais

Considerando, como Bakhtin (1998), que sempre que enunciarmos estamos inscrevendo nosso dizer em algum gênero discursivo, então é possível afirmar que o processo de aquisição da linguagem escrita envolve mais do que a aprendizagem de um código, mas também os usos que dele são feitos. Em dados de aquisição, produzidos de forma naturalística, como é o caso de boa parte do *corpus* deste trabalho, tal afirmação ganha um contorno diferenciado daquele que envolve o ensino da escrita na escola. A criança, ao escrever espontaneamente em casa, envolveu-se em práticas discursivas reais (em oposição às simulações tão características das atividades escolares), nas quais estão implicados: o conhecimento do interlocutor, a interferência do contexto, uma intenção particular de dizer algo.

Talvez seja exatamente isso que explique o porquê da maior incidência de bilhetes e cartas na fase inicial de aquisição de R. De alguma forma, R percebeu a escrita como um mecanismo de interação mais eficaz do que a expressão oral em alguns contextos, passando a explorar as possibilidades que ela lhe oferecia. Entre elas, o poder de sedução que suas escritas exerciam sobre alguns de seus interlocutores, gerado pelo simples gesto de escrever. Há, ainda, o fato de que a escrita permite a interação mesmo na ausência física dos que nela estão envolvidos. Assim é que bilhetes eram comumente largados em pontos estratégicos na certeza de que seu intuito discursivo seria plenamente compreendido.

Percebeu-se que, em alguns casos, há uma adequação crescente da escrita de R ao estilo do gênero, embora não possa ser tido como uma constante. A inclusão do remetente e do destinatário de seus bilhetes, por exemplo, parece ser algo que rapidamente se estabiliza em sua produção. O mesmo não pode ser dito sobre a marcação das datas, característica por vezes necessária a esse gênero. A intensa aproximação com o contexto de produção e de recepção dos textos parece gerar em R a sensação de que a marcação do tempo é desnecessária. O mesmo pode ser dito das cartas. Já no caso dos convites e cartões, há uma nítida diferença no que se refere a essa marcação, entre aqueles que são produzidos em casa e aqueles produzidos na escola. Enquanto nos textos escritos em casa, espontaneamente, persiste a despreocupação para com a marcação do tempo, naqueles feitos na escola, isso não ocorre devido à clara orientação

que é dada à criança acerca dos itens que devem constar em um cartão ou um convite. Há, nesse caso, um esforço didático em transformar uma atividade escrita em uma atividade discursiva, mesmo que isso nem sempre ocorra. Basta lembrar o bilhete de R, em que ela invalida tudo que fora anteriormente por ela escrito em um convite dirigido ao pai, autorizada pelo conhecimento que tinha de seu interlocutor.

Pelo que foi exposto até aqui, muitos foram os fatores que interferiram no processo de inscrição da escrita de R nos gêneros discursivos em questão: o contexto de produção (situação doméstica e situação escolar), os diferentes interlocutores, o seu domínio da linguagem escrita, o estilo que caracteriza cada gênero. Não há, pois, como ignorar que nesse processo há a concorrência do que Bakhtin (1998, p.82) chamou de "forças centrípetas" e "forças centrífugas".

São forças que, muito provavelmente, atuam de modo específico no caso do processo de aquisição da escrita, em que a subjetividade de cada um é fator determinante, não só na apropriação da escrita como herança social, mas também nos usos que dela são feitos pelo indivíduo. Ou seja, o individual e o social são os elementos constitutivos do processo de aquisição. Os gêneros discursivos, socialmente elaborados, por possibilitarem a atualização dos dizeres individuais, revelam-se como o "espaço lingüístico" por excelência, onde melhor possam ser vislumbradas as atuações do social e do individual, num jogo constante de deslocamentos, de submissões, de subversões, de acomodamentos.

Apesar de todos esses fatores (e, certamente, outros mais que não foram, nem mesmo, percebidos dada à impossibilidade que representa um controle rígido e amplo de tudo que interfere no processo de aquisição da linguagem) terem, de uma ou outra forma, interferido no funcionamento sócio-discursivo dos gêneros, o **intuito discursivo** de R aparece como fator determinante, não só do conteúdo temático de seus textos, mas também de sua estrutura composicional e do estilo. É a sua intenção de dizer algo que a impele a inserir-se em práticas de linguagem as mais diversas, de acordo com a percepção que tem, em um dado momento de sua trajetória de aquisição, das práticas que a circundam. É certo que, por vezes, essa **intenção de dizer algo** pode ser entendida como a **obrigação de dizer algo**, quando se pensa nas atividades de escrita escolares. Talvez não possa ser mesmo diferente: de uma forma ou outra, a criança é introduzida em diferentes práticas discursivas, seja de forma organizada (didaticamente

planejada), seja pela mediação exercida pelos outros nas mais diferentes situações de interação. Estamos sempre nos inscrevendo em algum gênero discursivo! Estamos sempre nos desenvolvendo enquanto sujeitos discursivos, já que a diversidade de situações de interações nos desafia a novas inscrições.

Não se pode perder de vista, em hipótese alguma, que os sujeitos que se inscrevem em práticas de linguagem já estabelecidas são únicos, singulares em sua própria história de inserção nessas práticas. É, pois, inevitável que essa singularidade se manifeste, mais ou menos, no uso dos diferentes gêneros que fundam essas práticas. Nas palavras de Bakhtin (2000, p.304):

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles [...], que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos.

Como falar dessa individualidade em sujeitos que apenas estão iniciando o seu processo de aquisição da linguagem escrita? Talvez essa individualidade já deva ser buscada nesse processo e não só no domínio dos gêneros. O modo como **R** inscreve sua escrita nos diferentes gêneros certamente é diferente dos modos como outras crianças inscrevem suas escritas. Onde estão as diferenças? Como percebê-las?

Há uma certa estabilidade pretendida (o estilo do gênero) que garante a inscrição de um dado texto em um dado gênero, e que lhe permite a identificação enquanto tal. Mas há, ao mesmo tempo, o paradoxo da instabilidade possível, gerada pelo conflito entre o social e o individual, inerente às práticas de linguagem. É na estabilidade do gênero que se torna visível a singularidade do sujeito.

É claro que não se pode perder de vista que a estabilidade dos gêneros é tanto mais relativa quanto mais no início da aquisição da escrita as crianças se encontrarem, em que a própria escrita ainda se encontra no nível do instável. Talvez essa instabilidade já possa indiciar o trabalho que o sujeito faz sobre a linguagem e com a linguagem, e nele manifestar a sua singularidade.

KOERNER, R.M. Recording epistolary genres in written language acquisition data. *Revista do GEL*, Araraquara, v.2, p.145-171, 2005.

■ **ABSTRACT:** *This paper presents how a child acquiring written language records her production in certain epistolary genres (notes, letters, cards, and invitations). The model proposed by Ginzburg (1986) – called the indicary paradigm – provided the methodological option enabling the examination of the longitudinally collected data. The analysis revealed a greater incidence of cards and notes in the written language acquisition initial phase. In some contexts, the child understood writing as a more effective mechanism of interaction than oral expression, and proceeded to explore the possibilities it offered. Many factors interfered with the writing process of letters: the production context (domestic situation vs. school situation), the different interlocutors, the child's written language skill, the style of the genres. The following references back up this study: Bakhtin (2000), Marcuschi (2000), Schneuwly and Dolz (1999) and Abaurre et al. (1997).*

■ **KEYWORDS:** *Acquisition. Written language. Epistolary genres. Discourse genres.*

## Referências

ABAURRE, M.B.M. et al. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB), Mercado de Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.25, p.5-23, jan./jun.1995.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética (a teoria do romance).** 4.ed. Tradução de Aurora F. Bernadini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena S. Nazário e Homero F. de Andrade. São Paulo: UNESP, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

COSTA VAL, M.da G. A inter-relação oralidade-escrita no aprendizado da redação. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.29, p.66-84, jan./jun.1997.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de F. Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. p.143-179.

KOERNER, R.M. **Indícios de um estilo em dados de aquisição da escrita**. 2003. 213p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. Indícios de individualidade na escrita inicial da criança. In: SEMINÁRIOS DO GEL, 40, 1992, Jahu-SP. **Estudos Lingüísticos XXII. Anais de Seminários do GEL**, 1993, Ribeirão Preto, 1993. v.1, p.188-195.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, jan.2000. Mimeografado.

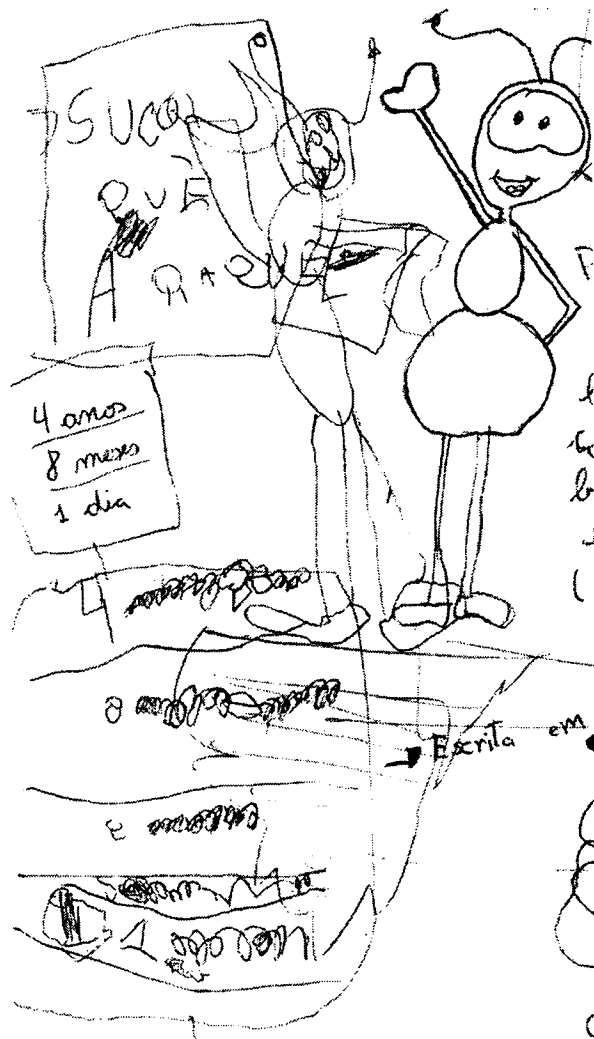
MOREIRA, N.da C.R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, M.A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988. p.15-52.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.11, p.5-26, maio-ago.1999.

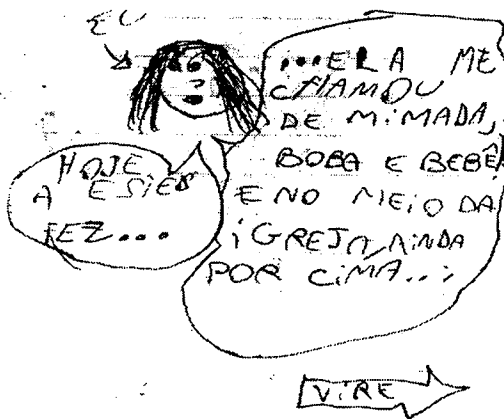


# ANEXOS

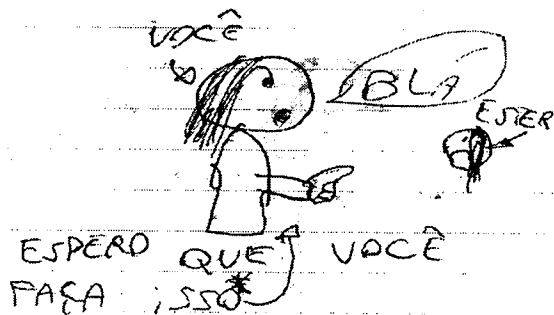
R-01 (quatro anos, oito meses e um dia)



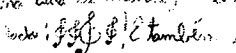
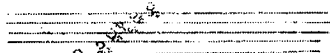
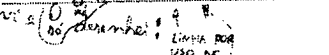
R-02 (sete anos e seis meses, aproximadamente)




\*BRIGUE COM ELA!



**R-03 (sete anos, sete meses e três dias)**

Quando está lá no dia domingo a te dar conta mas não que hoje (27/05/00) eu apertei  
 na cadeira de música, a chave de sol! Bateria não? D. C. G. a a carta é clara, lá no  
 lado!  É também um aprendizado que eu não sei o nome, só sei que eu não;  
 agora descreva os laços:   
 veja os sinais que eu escrevi a  legal, né? Bem, agora

sim ( ) não ( )  
 no canto de  
 sim ( ) quem  
 dormido  
 Vladimir  
 Co - a ( )

Você sabia que ~~ela sempre~~  
 quis te combater, não?  
 ou ~~caroço de~~  
 agora  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 em Regue 

UMA POR  
 USO DE  
 REAÇÃO  
 STARR!

♥  
 (há... a é um acalor, de  
 me dizer a mesma coisa,  
 é pauca)

Responda a  
 SIM ( ) NÃO ( )  
 NÃO ( ) ?

19 Você agora conseguiu alisar direito a minha carta? Espero que sim!

