



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

**A PALAVRA DO OUTRO OUVIDA E RESPONDIDA: UMA COMPREENSÃO  
ENUNCIATIVA SOBRE A ATIVIDADE DE RECONTAR HISTÓRIAS NAS SÉRIES  
INICIAIS**

Wuendy Fernanda Cardili

SÃO CARLOS  
2014



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**A PALAVRA DO OUTRO OUVIDA E RESPONDIDA: UMA COMPREENSÃO  
ENUNCIATIVA SOBRE A ATIVIDADE DE RECONTAR HISTÓRIAS NAS SÉRIES  
INICIAIS**

Wuendy Fernanda Cardili  
Bolsista: CAPES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel de Moura

São Carlos - São Paulo - Brasil  
2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C267po

Cardili, Wuendy Fernanda.

A palavra do outro ouvida e respondida : uma compreensão enunciativa sobre a atividade de recontar histórias nas séries iniciais / Wuendy Fernanda Cardili. -- São Carlos : UFSCar, 2014.  
126 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Linguística. 2. Produção de textos. 3. Reconto. 4. Enunciação. 5. Alfabetização. I. Título.

CDD: 410 (20<sup>a</sup>)



**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE  
WUENDY FERNANDA CARDILI**

Profa. Dra. Maria Isabel de Moura  
Orientadora e Presidente  
UFSCar/São Carlos

Profa. Dra. Marília Blundi Onofre  
Membro titular  
UFSCar/São Carlos

Profa. Dra. Tânia Laurindo  
Membro titular  
Universidades Americanas

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 25/março/2014.  
Homologada na 65 reunião da CPGL, realizada em 11/07/2014.

*Dedico este trabalho aos meus pais, pilares de minha vida.*

*Dedico estas linhas também aos meus alunos, por possibilitarem aprendizado contínuo e me permitirem o encanto e o encontro na inocência de suas palavras, por constituírem o verdadeiro sentido da docência.*

*“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.”*

(João Guimarães Rosa)

## **Agradecimentos**

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela onipresença e proteção.

Em especial, agradeço à orientadora Professora Dra. Maria Isabel de Moura, pela amizade, carinho e sabedoria dedicados durante minha trajetória acadêmica, desde a graduação à realização do mestrado. Quem, com paciência, me iniciou na ciência da pesquisa e sempre incentivou a docência. Obrigada por acreditar e sonhar comigo neste projeto. Agradeço às palavras e contrapalavras nestas linhas e no decorrer destes anos.

Aos Professores João Wanderley Geraldi e Marília Blundi Onofre, pelas valiosas contribuições recebidas na banca de qualificação.

Ao Professor João Wanderley Geraldi, por, indiretamente, ser também o grande interlocutor deste trabalho através de seus livros que compõem grande parte das leituras desta pesquisa.

Às Professoras Marília Blundi Onofre e Tânia Laurindo por aceitarem participar desta banca.

Aos meus pais, Walkíria e José Carlos, meu exemplo maior, pelo amor e educação, meus pilares, que sempre sonharam comigo e sei o quanto dedicaram-se à minha formação.

Ao meu querido irmão Léo, pelo carinho de sempre.

A Maurício, meu marido, pelo amor, carinho e companheirismo. Pelo apoio e paciência dedicados nos anos de pesquisa, em especial pelo olhar acalentador nos momentos finais de escrita.

Aos meus avós, Tereza e José Gomes, pela sabedoria e saudades deixadas.

Aos meus outros avós, Hélio e Maria, pela alegria e experiência de vida.

Ao Lucky, por despertar sorrisos nos momentos de preocupação.

Agradeço aos professores do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos por participarem de minha formação acadêmica.

Aos Professores Clécio Bunzen e Raket Salek Fiad, pelo conhecimento e carinho transmitidos.

Às minhas irmãs de orientadora, Carolline, Camila, Telma e Kelly (*em memória*), pela amizade construída e pelas contribuições durante estes dois anos em nosso grupo de estudos do texto, especialmente à Carolline, amiga e companheira de viagem à Unicamp.

Aos amigos e familiares, pelo afeto e compreensão de minha ausência nos últimos meses.

A Stéfanie e Camila, pelos laços de amizade; à Stéfanie, em especial, também pelas contribuições de sua leitura.

À Patrícia e Jussara, por caminharem comigo desde sempre.

A todos os professores que fizeram parte de minha vida além da esfera escolar, pois cada qual, de modo particular, contribuiu com minhas escolhas e formação.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a consolidação deste trabalho.

A CAPES, pelo apoio financeiro.

E meu agradecimento especial a estas palavras que alegam os meus dias e que (re)significam a docência.

Querida professora Wendy é com muito carinho que eu escrevo estas palavras para você eu te adoro e muito obrigada por você existir neste mundo foi com muito prazer eu passar este ano com você te adoro muitissimo eu me lembrarei de você para toda a vida Obrigada de quem te adora de mais...

WENDY



8

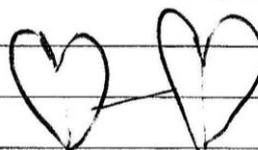
EU TE AMO

MUNDO

VOCÊ É A MELHOR PROFESSORA MELHORE

VOCÊ TÊN UMA BELESA DE P

FOLOR



*Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.*

*(BAKHTIN, 2010, p. 117)*

## RESUMO

Mediante o pressuposto de que o texto constitui o objeto norteador do ensino e da aprendizagem, em consonância às palavras de Geraldi (2003; 2010), o objetivo desta pesquisa centra-se na análise dos recontos escritos de alunos em processo de alfabetização e incide sobre o modo como a palavra outra se torna palavra própria nas produções textuais. Pautado nos estudos enunciativos da linguagem, assume-se com Bakhtin a concepção de linguagem enquanto modo de interação e constituição dos sujeitos. A alfabetização, por conseguinte, é compreendida enquanto processo discursivo, assim, a aquisição da língua escrita é considerada a partir das relações dos sujeitos com, sobre e da linguagem. O corpus que permitiu esta reflexão é composto por vinte e quatro textos de alunos do 2º ano do ensino fundamental, produzidos em 2010, com base no conto “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado. O gênero *reconto* constitui-se como a atividade de redizer e incide sob a perspectiva de contrapalavras ao discurso do outro, no qual as produções textuais dos alunos constituem-se uma resposta ao discurso de outrem. O paradigma indiciário, desenvolvido por Ginzburg (1986), serviu de base metodológica para análise das produções escritas e permitiu compreender os indícios das singularidades dos processos de escrita. A associação do paradigma indiciário aos estudos da aquisição da escrita permite uma compreensão dos processos da relação dialógica do sujeito com a linguagem. Procurou-se desenvolver um olhar reflexivo sobre os textos a partir da apropriação da palavra outra. No encontro com as palavras alheias, os sujeitos imprimem suas palavras no texto e assim constroem sentidos para o conto. Este processo de criação sobre a linguagem comprova que o reconto não é reprodução, mas produção do novo. A apropriação das palavras da autora é assimilada às palavras próprias dos sujeitos, da nova história contada, cujo encontro de palavras resulta na produção de um novo texto, um novo enunciado único e irrepetível na cadeia da enunciação. O reconto pressupõe avaliação, compreensão e atividade ativa e responsiva em relação ao discurso do outro. Destarte, a relação dialógica entre os enunciados alcançada através da atividade de recontar revela-se como uma importante estratégia de produção de sentidos, na qual o reconto permite uma (re)significação do trabalho com a escrita na esfera escolar.

Palavras-chave: produção de textos; reconto; palavra própria; palavra outra; alfabetização.

## ABSTRACT

On the assumption that a text is the guiding object for both teaching and learning, according to words by Geraldi (2003; 2010), the aim of this study is the analysis of written stories retold by students who are in process to become literate and focuses on how a otherness word becomes their own word in written production. Based on enunciative studies of language and on Bakhtin, it is assumed the idea of language as an interactive process and the constitution of the subject. The literacy is comprehended as a discursive process. Thus, the written language acquisition is considered from the relationship between subjects with, about and of the language. The corpus which permitted such analysis is formed by twenty four texts of middle school students from 2nd grade, written in 2010, based on the story "Menina bonita do laço de fita" by Ana Maria Machado. The genre retelling constitutes of an activity of retelling and happens to be from the perspective of counter-word of somebody else's discourse, in which the students' written productions are the answer to somebody else's discourse. The paradigm of evidence, developed by Ginzburg (1986), is the methodological approach used to analyze the written productions and allows the comprehension of the singularity evidences related to written process. The association between the paradigm of evidence and the studies related to written acquisition allows the comprehension of the subject's dialogical relation processes and language. It was intended to develop a reflexive look at texts from the appropriation of the Otherness word. When in contact with other words, the subjects create their own words and by doing so build up meanings for the story. This creation process about language proves that retelling is not a reproduction, but the production of the new. The author's appropriation of words is assimilated to the subjects own words, in the new retold story, whose meeting the word, results in the production of a new text, a new, single and not-repeated enounced in enunciation chain. The retelling presupposes evaluation, comprehension and active and responsive activity in relation to somebody else's discourse. Thus, the dialogic relationship between some enounced, achieved through the activity of retelling reveals itself as an important strategy to produce meanings, in which the retelling allows a (re) signification of written work in school settings.

Key-words: written production; retellin; own word, otherness word; literacy.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM.....	5
1.1 Língua e linguagem na perspectiva bakhtiniana .....	6
1.2 Palavra.....	11
1.2.1 Palavra própria e palavra outra.....	13
1.3 Gêneros Discursivos .....	16
1.4 As concepções de linguagem na corrente do ensino.....	19
1.5 O texto .....	21
1.5.1 Os sentidos do texto e os caminhos da alfabetização .....	22
1.6 Um olhar reflexivo para os caminhos da alfabetização no Brasil .....	25
1.6.1 O ensino tradicional e a questão dos métodos .....	25
1.6.2 A proposta construtivista: rompendo paradigmas.....	28
1.6.2.1 Contrapalavras ao construtivismo: o olhar de Vygostky .....	30
1.6.3 Alfabetização como processo discursivo e aquisição da língua escrita: ainda as contrapalavras.....	31
1.6.4 Instanciando lugares no texto .....	34
CAPÍTULO II – CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	44
2.1 O paradigma indiciário e as teorias de aquisição da escrita .....	44
2.2 Da constituição do corpus.....	46
2.3 Os sujeitos da pesquisa.....	47
2.4 Memórias de uma professora.....	48
2.5 O evento da produção dos textos .....	51

CAPÍTULO III – ENCONTROS DE PALAVRAS.....	55
3.1 O reconto e a ressignificação da escrita: .....	55
3.1.2 O reconto e os contos de repetição: de estrutura/estratégia narrativa à construção de sentidos .....	58
3.2 Atividade epilinguística.....	59
3.2.1 A atividade epilinguística e o ensino .....	62
3.3 O discurso reportado.....	64
3.3.1 O discurso direto, indireto e indireto livre na enunciação.....	66
3.4 Encontros com as contrapalavras nos textos.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	95
ANEXOS .....	100

## INTRODUÇÃO

ERA UMA VEZ UMA MENINA DE LAÇO DE FITA

Ao encontro destas palavras se dedicam as reflexões que se seguem nesta pesquisa, quando o “Era uma vez” assume outras histórias, de outros sujeitos; dos sujeitos reais que se encontram nas salas de aula, cujas palavras legitimam suas histórias e (re)significam a prática docente.

O enunciado acima pertence a um dos textos que motivou o interesse desta pesquisa, cujo encontro com a palavra do outro, ouvida e respondida, pretende uma compreensão enunciativa sobre a atividade de recontar histórias nas séries iniciais. Há oito anos no papel de professora alfabetizadora, o fio propulsor para uma dissertação de mestrado não poderia ser outro senão a emergência do discurso do outro, dos sujeitos aprendizes que encontrei no decorrer destes anos na esfera escolar. O interesse pela linguagem, em especial sobre o processo inicial de aquisição da língua escrita, representa um momento singular na vida destes sujeitos, o qual pude acompanhar como principal interlocutora e que me permitiu despertar o olhar sobre as relações dos sujeitos com, sobre e da linguagem.

A linguagem permeia todas as esferas da vida dos sujeitos e não se institui apenas como objeto de ensino. Deste modo, na perspectiva enunciativa da linguagem, a linguagem constitui um modo de interação e constituição dos sujeitos, pois se realiza apenas no encontro com o outro. Através do diálogo, os sujeitos se constituem e constituem ao outro, a linguagem, por conseguinte, é produto de suas ações e se caracteriza como atividade constitutiva, construída na interação.

A partir desta perspectiva enunciativa, a produção de textos, assumida como uma atividade constitutiva da linguagem e dos sujeitos e que abarca o encontro entre a palavra própria e a palavra outra, deve estar atrelada à gênese da alfabetização, como promotora da construção de sentidos.

O texto, portanto, constitui produto das interações entre os sujeitos e a língua e é resultado de suas atividades com, sobre e da linguagem. Na esfera escolar, a produção de textos como enunciados concretos deve representar o eixo norteador dos processos de ensino e aprendizagem, onde os textos, orais e escritos,

ligados dialogicamente a outros textos, representam a possibilidade ao aluno de inserir-se na corrente da comunicação e inscrever-se como sujeito de seu discurso refletindo a heterogeneidade da língua.

Como professora no ensino fundamental ciclo I, venho propondo e acompanhando atividades de interação escrita em sala de aula e, de modo muito especial, tenho observado como se dá a apropriação da palavra outra no processo de escritura dos textos. Em consonância à prática docente, a pesquisa vem contribuindo para a formação de uma postura crítica e reflexiva sobre esses processos. Assim, na relação entre ambas as experiências, tem sido possível estabelecer um elo significativo entre teoria e prática.

O corpus desta pesquisa é composto por vinte e quatro textos heterogêneos de alunos do 2º ano do ensino fundamental de uma escola na periferia do município de São Carlos, escritos em 2010 - período em que fui professora da turma. Os textos selecionados compõem um evento de reconto do conto infantil “Menina bonita do laço de fita”, da autora Ana Maria Machado. O gênero *reconto*, caracterizou-se como princípio norteador desta produção escrita e configurou uma importante atividade por permitir ao aluno dialogar com outros textos e outros sujeitos.

O período decorrente entre a realização das produções e desta posterior análise é de suma importância por possibilitar um distanciamento da prática docente, o qual me permite um olhar mais crítico e reflexivo, ocupado agora por outros propósitos, o de analisar, refletir e compreender os processos particulares de produção. É neste momento também que se dá o encontro de minhas palavras com as palavras de Fabiana Giovani<sup>1</sup>, cuja pesquisa teve relevância neste trabalho, pois, coincidentemente, lecionamos na mesma escola (em anos diferentes), e os problemas e anseios da vivência escolar compuseram as razões para a investigação das pesquisas. Portanto, muitos já trilharam este caminho de pesquisa e, enquanto professora e pesquisadora, esta é a motivação que me impulsiona a prosseguir na busca por caminhos e novos olhares.

Neste trabalho, em que o texto constitui objeto central do ensino e da aprendizagem, em consonância às palavras de Geraldini (1997; 1999; 2003; 2010a;

---

<sup>1</sup> Fabiana Giovani atualmente é docente da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA Campus Bagé/RS). Para esta pesquisa utilizou-se da leitura de sua dissertação de mestrado e tese de doutorado, cuja referência bibliográfica encontra-se ao final deste trabalho.

2010b), o objetivo desta pesquisa centra-se na análise dos recontos dos alunos em processo de alfabetização em busca de uma compreensão enunciativa sobre a atividade de recontar histórias, onde a apropriação da palavra outra compreende o encontro entre palavras, ouvidas e respondidas na corrente da interação,

Para Bakhtin, o encontro entre palavras consiste no verdadeiro sentido da interação. A palavra, diz o autor,

“não é uma coisa” e “não pertence a uma só voz, a uma só consciência.”  
[...] A vida da palavra está na passagem de **boca em boca**, de um contexto ao outro, de um coletivo social a outro, de uma geração a outra. [...] Cada membro do coletivo dos falantes não se encontra jamais diante da palavra como palavra absolutamente neutra da língua, livre de intenções alheias, não habitada por vozes alheias. Não, ele recebe a palavra de uma voz alheia e repleta de voz alheia. No seu contexto a palavra chega de um outro contexto penetrada por intenções alheias. A sua própria intenção encontra a palavra já habitada. (BAKHTIN, 2011b, 22-23).

Em sua natureza de réplica e contrapalavras da linguagem, o reconto constitui uma resposta do aluno ao discurso do outro. Sobre esta perspectiva, o reconto é considerado como o encontro entre a palavra outra e a palavra própria, através da qual o aluno se apropria dos discursos do outro e imprime sua voz, suas palavras no texto. Não se trata, portanto, de reprodução da/na linguagem, mas de produção e criação da/na linguagem, escuta e resposta às palavras alheias.

No capítulo inicial, “Considerações sobre a linguagem”, procurei trazer inicialmente alguns dos principais conceitos da perspectiva enunciativa que constituem a base teórica desta pesquisa. Trago as palavras bakhtinianas acompanhadas das palavras ponzianas e geraldianas para estabelecer a relação entre a teoria enunciativa e o ensino de língua portuguesa. Neste diálogo, também me preocupei em situar o ensino de língua portuguesa nas séries iniciais propondo a prática da produção de textos como centro norteador do ensino, pensando na relação do texto com as concepções de linguagem e ensino. Trago duas produções escritas de diferentes concepções de linguagem para refletir sobre o conceito de texto presente em ambas, defendendo a alfabetização como forma discursiva e promotora dos sentidos.

O segundo capítulo, “Caminhos metodológicos”, define o paradigma indiciário como aporte metodológico para esta linha de pesquisa situada no âmbito dos estudos enunciativos de aquisição da linguagem escrita. Adotar o paradigma

indiciário nas reflexões sobre aquisição da escrita permite abordar a relevância do dado singular nos textos. Neste capítulo também há uma descrição dos caminhos dos sujeitos desta pesquisa, dos alunos; da professora em seus diferentes excedentes de visão: professora, professora/aluna e professora/pesquisadora; também a caracterização do corpus e a descrição do evento de escrita.

Ao último capítulo, “Encontro de palavras”, destinei o olhar para o encontro das palavras nos textos. Neste capítulo me dediquei à compreensão enunciativa dos gêneros e das instâncias do reconto na enunciação; também aos estudos enunciativos da linguagem propostos por Franchi e Rezende sobre o trabalho de criação dos sujeitos sobre a língua. Uma leitura mais aprofundada dos indícios na produção textual permitiu observar como as vozes se encontram e dialogam nos textos dos alunos e constroem novos sentidos na linguagem, comprovando a atividade criadora dos sujeitos através de suas contrapalavras.

Por fim, trago as considerações finais compreendidas a partir das análises realizadas, as quais pretendem ser ouvidas e respondidas pelos interlocutores desta dissertação, no encontro com suas contrapalavras, em busca de sentidos para esta enunciação e para a relação linguagem e ensino.

A cada nova turma, outros sujeitos, novas interações e novos encontros; sempre entro na relação com o outro cheia de palavras minhas e palavras alheias dos outros que me constituíram, mas deixo também minhas palavras aos outros, aos novos sujeitos aprendizes. Inicio esta dissertação com a busca por novos olhares sobre a linguagem e finalizo a pesquisa com as saudades deixadas por estes alunos, cujos textos são singulares em sua historicidade enquanto sujeitos e com a satisfação e aprendizagem de ter sido a grande interlocutora deste processo de suas primeiras escritas.

## CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM

Uma leitura dos caminhos teóricos sobre os estudos da linguagem permite compreender, além de sua trajetória, as implicações destes no ensino. Este capítulo introdutório será destinado aos estudos enunciativos da linguagem e às relações constitutivas dos sujeitos com, sobre e da linguagem. Nesta pesquisa, adotou-se a perspectiva enunciativa bakhtiniana da linguagem, abarcada pelas contribuições de Ponzio e Geraldi. Por fim, pretende-se refletir sobre a relação linguagem e ensino e quais suas implicações para o processo de aquisição da língua escrita.

Bakhtin, em sua filosofia da linguagem, não demandava preocupações sobre a esfera escolar, no entanto, suas reflexões norteiam uma perspectiva de linguagem que oferece subsídios a um ensino que se preocupa com as relações entre os sujeitos, e destes com a linguagem. Portanto, ao revisitar suas reflexões, interessa-nos traçar um paralelo com o ensino e a produção de textos para compreendermos as relações que se constituem em sala de aula, olhando, sobretudo, para a relação entre a palavra própria e palavra outra, no encontro de vozes nos textos; também os conceitos de linguagem, enunciação e gêneros discursivos compreendem esta esfera de produção.

A aula é um acontecimento enunciativo, nas palavras do professor Geraldi, a aula é um *acontecimento*<sup>2</sup> no qual a linguagem não pode desvincular-se do processo de ensino, a linguagem não pode ser separada da vida dos sujeitos, somente tem vida no curso da interação. A compreensão de texto inserida nos discursos sobre a reflexão da linguagem compõe a base do ser professor e ser pesquisador em um evento cujos sujeitos são únicos, e a singularidade se constitui na alteridade.

Início com as discussões acerca da definição de língua/linguagem e as concepções de linguagem no ensino, para posteriormente abarcar os conceitos de gêneros discursivos e as concepções de palavra, palavra própria e palavra outra, que contemplam a constituição dos textos, objeto maior desta pesquisa.

---

<sup>2</sup> A “*A aula como acontecimento*” é título de um dos livros de João Wanderley Geraldi, utilizado como referência bibliográfica nesta pesquisa. GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

## 1.1 Língua e linguagem na perspectiva bakhtiniana

Ao analisar a natureza do signo, Bakhtin é contundente ao afirmar que todo signo é ideológico, o que consiste em considerar a materialidade, o valor semiótico presente em toda ideologia. O signo (linguístico-ideológico) constitui-se entre todos os sujeitos falantes de uma sociedade cultural organizada. O signo é uma realidade material que *reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior*. (BAKHTIN, 2010, p. 31), o que significa que há um diálogo entre a consciência interior – pertencente ao indivíduo – e a consciência exterior – produzida pela coletividade. O signo faz parte de uma realidade material e a traz subjacente ao discurso, ou seja, a reflete, como também refrata outras realidades, isto é, estabelece conflitos com outras realidades, outras enunciações mediadas pelas lutas de poder produzidas nos discursos.

Bakhtin, em seus estudos sobre a filosofia da linguagem (2010), defende a concepção de uma língua viva e social, que só tem realização concreta na interação verbal com o outro, através de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos (BAKHTIN, 2011a, p. 261), contrário, portanto, aos estudos anteriores do *objetivismo abstrato* e do *subjetivismo idealista*, que defendem uma língua como um sistema abstrato de normas, cujo produto acabado é transmitido de geração a geração. Esta língua abstrata e acabada não pode ser a base para compreensão dos estudos linguísticos, tampouco pode ser transmitida, pois não pressupõe a ação dos sujeitos. A língua deve ser analisada em caráter vivo, pois só existe no fluxo da comunicação verbal.

O pensamento filosófico-linguístico compreende a presença de duas principais orientações que admitem isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico. A primeira orientação corresponde ao *subjetivismo idealista*, enquanto a segunda ao *objetivismo abstrato*.

A primeira orientação, o *subjetivismo idealista*, na perspectiva de Bakhtin, preocupa-se com os atos da fala e considera-os como individual. Desta forma, a criação individual é apresentada como fundamento da língua, a qual se constitui como um processo criativo ininterrupto que se materializa nos atos individuais da fala.

Como principal representante desta orientação encontra-se Wilhelm Humboldt. Para esta concepção, as leis da criação linguística são as leis da psicologia individual e são elas que devem ser estudadas pelos linguistas e filósofos da linguagem. A tarefa do linguista tem caráter preliminar, construtivo, descritivo e classificatório e limita-se à explicação dos fatos linguísticos provenientes dos atos de criação do indivíduo ou ainda a finalidades práticas de aquisição de uma língua. Para o subjetivismo individualista, a língua é análoga às outras manifestações ideológicas, ou seja, o conceito de linguagem está próximo aos conceitos de arte e estética. O conceito de língua enquanto produto acabado e sistema estável (léxico, gramática, fonética) apresenta-se como um depósito inerte abstratamente construído pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.

Em contrapartida, a segunda orientação do pensamento filosófico-linguístico, o *objetivismo abstrato* considera o sistema linguístico como organizador de todos os fatos da língua, compreendendo o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais. Ao contrário do *subjetivismo idealista*, que concebia a língua como um fluxo ininterrupto de atos de fala instáveis, o *objetivismo abstrato* considera que cada enunciação é única, mas nela encontram-se traços idênticos a outras enunciações (fonéticos, gramaticais e lexicais) que são, assim, normativos e que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores. Saussure mostra-se como maior expoente do objetivismo abstrato em nosso tempo. Com base linguística, levou todas as suas reflexões a seus termos e atribuiu traços linguísticos essenciais ao objetivismo abstrato. Observa-se grande influência de seus fundamentos teóricos, como o conceito de língua como um sistema de formas estáveis e autônomas e a fala como atos individuais de enunciação.

Para o objetivismo abstrato, o sistema linguístico é independente de todo ato de criação individual. A partir da perspectiva desta segunda orientação, não se poderia falar de criação na língua pelo sujeito falante. A língua é considerada um produto acabado, cuja transmissão se dá como herança de um objeto. Estes teóricos colocam a língua fora do fluxo da comunicação verbal.

Na concepção de Bakhtin, ao contrário,

A língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (...). Os sujeitos não 'adquirem' sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 2010, p. 111).

De acordo os estudos do círculo bakhtiniano, um grande erro dos filósofos e linguistas do objetivismo abstrato consiste em separar a língua de seu conteúdo ideológico. A língua, em seu uso real, é inseparável de seu conteúdo ideológico. A consciência linguística do locutor e do receptor, na prática viva da língua, não tem relação com um sistema abstrato de formas normativas, mas sim com a linguagem em contextos particulares possíveis, ou seja, sua realização. O sistema linguístico, tal como é concebido pelo objetivismo abstrato, não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante, pois resulta de uma análise abstrata de elementos isolados da língua, onde o trabalho sobre a linguagem é reduzido às relações internas da enunciação e compreende apenas o nível da frase.

As orientações apresentadas pelo pensamento filosófico-linguístico não têm alcance para explicar a verdadeira natureza da língua. Somente a partir de uma concepção sociointeracionista é possível compreender o fenômeno da língua. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores. A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação, produto da interação social, só se torna efetiva entre os falantes numa situação de interação desconsiderada pela corrente objetiva abstrata.

Em seus estudos sobre a filosofia da linguagem, Bakhtin e o círculo definem a interação verbal como a verdadeira essência da língua e base para a teoria enunciativa da linguagem. A língua se realiza através do fenômeno social de interação verbal. Nas palavras do autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2010, p. 127).

O sujeito, inserido na corrente comunicativa, é “definido por sua prática viva de comunicação social”. (BAKHTIN, 2010, p. 99), ou seja, nas operações discursivas o sujeito se constitui em suas ações com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem, presentes no sistema de referências da língua. “Estas ações se entrecruzam.” (GERALDI, 2003, p. 16), ou seja, estão inter-relacionadas na comunicação.<sup>3</sup>

Para Bakhtin, o enunciado – objeto dos estudos da linguagem, da língua viva – é discursivo, social e histórico e só pode ser apreendido na interação. “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2011a, p. 289). Por enunciado compreendem-se os elementos dialógicos que o compõem relacionados a outros enunciados, inseridos no âmbito das relações dialógicas entre os enunciados. O enunciado apresenta dois lados constitutivos, o *dado* e o *criado*.

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo novo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que, ainda por cima tem relação como o valor [...]. Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo dado se transforma em criado. (BAKHTIN, 2011a, p. 326).

Na língua encontramos a compreensão de suas unidades do discurso em dois planos: o plano da reprodutibilidade e o plano da irreprodutibilidade do enunciado. A partir do exposto compreendemos que as unidades da língua apresentam-se como reprodução de enunciados anteriores, no entanto, nenhum enunciado permanece o mesmo, fixo e inalterado, ele sempre será modificado pelo contexto, pelos sujeitos, pelas condições de produção, sendo atualizado e produzindo assim novos sentidos, constituídos na irreprodutibilidade, ou seja, o dado e o criado.

Outro “traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*.” (BAKHTIN, 2011a, p. 301). Esta é uma das diferenças entre enunciado e oração, o enunciado só tem realização na

---

<sup>3</sup> Geraldi (2003) fala sobre a complexidade das ações com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem, concomitantes à interação verbal. Às ações com a linguagem podemos considerar, por exemplo, a argumentação. À respeito das ações sobre a linguagem encontramos os aspectos criativos, únicos e irrepitíveis da enunciação. As ações da linguagem compreendem os aspectos constitutivos das relações com os sujeitos, pois representam o coletivo, o que o sujeito faz consciente.

relação entre sujeitos, portanto, pressupõe um autor e um destinatário, ou seja, o *outro* a quem se destina a enunciação o que vem a constituir a heterogeneidade discursiva.

Parte-se do pressuposto de que não pode haver enunciado (produção verbal) isolado. Dentro desta perspectiva há o encontro de duas consciências no processo de interação que se constitui na produção e compreensão dos enunciados nela produzidos. É necessária a presença de uma segunda consciência na interação verbal para produzir sentidos.

De acordo com Bakhtin, o diálogo pressupõe a recepção ativa do discurso de outrem. Assim, nos diálogos com o outro, ou seja, nas interações, a formação da consciência do indivíduo ocorre através da linguagem, deste modo, os sujeitos se constituem na interação e assumem postura ativa e responsiva em relação ao discurso de outrem. Em outras palavras, o sujeito não é um mero ser passivo diante das relações sociais, ainda que por elas condicionados, mas sim responsável por seus atos e responsivo ao outro. A responsabilidade implica em responder pelos próprios atos, enquanto a responsividade é a resposta ao outro. O sujeito é responsável pelos seus atos/discursos e responde aos discursos alheios. Na responsabilidade está presente a alteridade, ou seja, a resposta do outro. Só me constituo como “eu” na relação com o outro, o outro é concessão para o “eu”. “A responsabilidade abarca, contém, implica necessariamente a alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta.” (GERALDI, 2010b, p. 85).

Como foi dito, para Bakhtin não existe a possibilidade de se reproduzir uma enunciação, cada uma é sempre resposta. Assim como a compreensão é uma resposta, pois pressupõe uma ativa posição responsiva. De acordo com Geraldi, “toda ação do sujeito é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação e que provocará, por seu turno, novamente uma resposta baseada numa compreensão que sobre ela for construída pelo outro.” (GERALDI, 2010b, p. 140).

Em Bakhtin, podemos aprofundar este fundamento teórico:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. [...] Cada enunciado é pleno de variadas atitudes

responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011a, p. 297)

## 1.2 Palavra

Na realidade não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e reagimos somente àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2010, pp. 98-99).

A palavra, assim como qualquer signo cultural dotado de sentido, constitui parte da *unidade da consciência verbalmente constituída*, o que significa que quando compreendida e dotada de um sentido, não permanece isolada, torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída relacionado diretamente com a realidade social. “A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.” (BAKHTIN, 2010, p. 38).

“Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de alguém*, como pelo fato de que se dirige *para alguém*. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*.” (BAKHTIN, 2010, p. 117).

As propriedades da palavra apresentadas por Bakhtin - a pureza semiótica, neutralidade ideológica, implicação na comunicação humana cotidiana, possibilidade de interiorização e a presença obrigatória em todo ato consciente - os atos de produção, compreensão e interpretação – fazem dela o objeto fundamental do estudo das ideologias.

Os signos devem ser estudados a partir da palavra, suas leis de refração, formas, mecanismos e consciências. E, para isto, Bakhtin propõe que para que o método marxista dê conta da profundidade e das sutilezas (peculiaridades) das estruturas ideológicas, deve-se partir de uma filosofia da linguagem concebida como *filosofia do signo ideológico*, base a ser traçada e elaborada pelo próprio marxismo. (BAKHTIN, 2010, p. 39).

Em uma compreensão não basta decodificar ou identificar os sentidos – já produzidos – para o enriquecimento do sujeito é necessária a compreensão de novos sentidos, do irreproduzível. Uma compreensão restrita ao reconhecimento do

reproduzível torna-se uma interpretação abstrata e limitada. A consciência deve emergir e modificar a consciência do outro.

Por palavra do outro – esta figura importante ao discurso – materializada em enunciado, produção verbal, compreende-se qualquer palavra inserida em um sistema linguístico, “é qualquer outra palavra *não minha*.” (BAKHTIN, 2011a, p. 379) Deste modo, de acordo com o autor, todas as palavras, (enunciados, produções verbais) além das minhas (além do sujeito falante) são palavras do outro. “Eu vivo em um mundo de palavras dos outros.” (BAKHTIN, 2011a, p. 379). Compreender a palavra do outro implica reagir, recuperar e produzir sentidos, no entanto, o que se caracteriza como *sentido* para Bakhtin? Sentido é resposta a uma pergunta, ou seja, a réplica presente em um diálogo. Para que haja sentidos é necessário haver interação, o dialogismo. A significação por sua vez contém um potencial de sentido, pois é separada do diálogo. Compreendemos desta forma que o sentido não existe, não se atualiza sozinho, ele só existe para outro sentido, se atualiza no encontro com outros sentidos. O diálogo, enquanto diálogo de várias vozes, é a palavra viva realizada no discurso, que só adquire sentido através da réplica, existente na dupla consciência do eu do outro.

Retoma-se a discussão acerca da palavra em diferentes “eus” e “outros” nas instâncias do discurso. Ao assumir a voz do outro, como a personagem, o narrador, o poeta ou o jornalista, o autor busca sua própria voz no discurso, pode fazer-se de maneira mais determinado ou mais limitado. Há a necessidade da segunda consciência, a palavra do autor não pode ser uma palavra própria, exige a réplica da palavra do outro, a busca pela palavra do outro que o defina no discurso.

Bakhtin coloca seu discurso na esfera do inacabável, assim como Dostoiévski<sup>4</sup>, o que garante a unidade de seus artigos é a unidade do tema - ideia de unidade enquanto processo de formação e como se nestas esferas que o ser bakhtiniano se constitui, ele nunca é completo, fechado em si; sua existência depende do relacionamento com os outros, estabelecido dialogicamente, assim como seus discursos e seus trabalhos, situados na continuidade do inacabado, no diálogo da produção de novos sentidos.

---

<sup>4</sup> Bakhtin dedicou-se aos estudos da construção polifônica das obras literárias de Dostoiévski.

### 1.2.1 Palavra própria e palavra outra

Após estudar as características da palavra defendida na teoria enunciativa bakhtiniana, é importante observar a relação entre palavra própria e palavra outra no jogo das interações entre os sujeitos, pois esta apropriação elucida a construção de identidade e sentidos na comunicação verbal.

Segundo Ponzio (2010), “o domínio sobre a palavra é ilusório” (p. 20), pois o pertencimento desta palavra a um sujeito é apenas momentâneo, logo esta entra na corrente da enunciação e passa a tornar-se palavra alheia ao outro e a palavra alheia também é apropriada pelo eu que enuncia, tornando-se palavra própria. Portanto, há um jogo entre palavra própria e palavra outra, realizado no momento da interação, o qual nos interessa para este estudo.

“A palavra outra é a palavra do encontro.” (PONZIO, 2010, p. 29). Destarte, interessa-nos este encontro de palavras, de vozes nos textos. O encontro entre palavras,

onde o encontro não é simplesmente com o desconhecido, o encontro com alguém que não conhecia, mas é também encontro com aquele que antes estava já ao meu alcance, na minha cara, no meu dia-a-dia, *é também encontro com eu mesmo*. (PONZIO, 2010, p. 29, grifos nossos).

Este encontro entre palavras se dá no curso da interação, onde identidade e alteridade entram em conflito e se constituem. Salienta-se o último excerto “é também encontro com eu mesmo”, pois a cada nova interação, a cada leitura este eu se apropria das palavras dos outros e se constitui um novo eu, formado agora do encontro entre as palavras próprias e as palavras alheias-suas. “A palavra do outro deve transformar-se em minha-alheia (ou alheia-minha)”. (BAKHTIN, 2011a, p. 381).

Ao sujeito não é facultativo não responder à palavra outra na enunciação, esta é a compreensão que Ponzio dá ao “não-álibi no existir” (PONZIO, 2010, p. 32), porque a palavra pede uma compreensão ativa do outro que participa da interação. O sujeito não pode ser indiferente à palavra, ele deve ter uma atitude responsiva, deve retribuir à palavra outra suas contrapalavras.

A relação entre identidade e alteridade construída durante a interação, constituem a perspectiva bakhtiniana de constitutividade dos sujeitos. Sobre este encontro Ponzio afirma que:

o envolvimento com o outro que comporta o existir responsabilmente, e participa na unidade do próprio lugar no mundo. Envolvimento pelo qual o outro é o “meu próximo”, o outro concreto, e não com um outro eu abstrato, teoricamente concebido como consciência abstrata. (2010, p. 36).

Ainda segundo o autor,

A palavra tem sempre uma dupla orientação: em relação ao objeto do discurso, do tema, e em relação ao outro. (...) Não há palavra juízo, palavra sobre objeto, palavra objetual, que não seja palavra-alocução, palavra que entra dialogicamente em contato com a outra palavra, palavra sobre a palavra e dirigida à palavra. (idem, ibidem, p. 37).

Isto denota que a palavra estará sempre direcionada à palavra do outro, revelada na dialogicidade constitutiva das palavras. “Cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera os sentidos da palavra alheia; é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só voz.” (PONZIO, 2010, p. 37).

A enunciação é o resultado de uma interação eu-outro, também nas suas características formais. Cada texto, escrito ou oral, está ligado dialogicamente com outros textos, é calculado em consideração de possíveis outros textos, que ele pode produzir como reação, antecipando possíveis respostas, objeções, e se orienta em referência a textos anteriormente produzidos aos quais alude, replica, objeta, ou dos quais procura apoio, retomando-os, imitando-os, aprofundando-os, etc. (PONZIO, 2010, pp. 37 - 38).

Entre a palavra própria e a palavra outra há sempre uma relação dialógica e Ponzio explica a busca da palavra do outro, “porque a palavra tende à escuta.” (PONZIO, 2010, p. 39), ou seja, se realiza apenas no encontro com a palavra outra. “É exatamente a relação, o encontro que faz existir a palavra como outra palavra; esta é por esta relação, não existe fora disso (...). Sem o encontro com a palavra outra que a escuta não há outra palavra.” (idem, ibidem, p. 39). A relação não é entre os sujeitos, o eu e o outro, mas no que se constituem no encontro entre as palavras própria e palavra outra. É importante ressaltar que os discursos são produzidos no curso da interação através das palavras alheias e

suscitam resposta, as contrapalavras, a réplica do outro, produzindo novos discursos no diálogo entre os sujeitos históricos.

(...) toda compreensão é prenhe de resposta. [...] Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta. [...] Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema de língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se nelas, polemiza com elas, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2011, 272).

Este fundamento teórico pode ser aprofundado nas palavras do autor: “Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros [...]” (BAKHTIN, 2011a, p. 294).

A relação entre palavra própria e palavra outra assume lugar singular no processo de aquisição da linguagem e para esta pesquisa. No processo inicial de apropriação/aquisição da palavra escrita e produção de textos, Mayrink-Sabinson ilustra esta complexa e tão admirável relação.

O lugar desse processo (aquisição da linguagem) é a interlocução entre sujeitos que se constituem em outros para seus interlocutores, constituindo-os assim como sujeitos, num constante movimento: um movimento que implica em incorporação/tomada da palavra do outro ao mesmo tempo em que dela se afasta, contrapondo-se a ela para torná-la palavra própria. (MAYRINK-SABINSON, ABAURRE et al, 1997, p. 41).

Indícios do papel do outro no processo de aquisição da linguagem, o qual também tem papel constitutivo. Marcas deixadas pelos sujeitos, este seria o papel do professor e dos vários interlocutores na interação, ambos afetam e são afetados nesta relação, contribuem para a o movimento dos sujeitos em constituição em busca de possibilidades de sentidos, resulta em um “movimento de constituição recíproca”.

“O adulto letrado, constituindo-se num OUTRO para o SUJEITO/criança, confrontando-a com a ideia de que a escrita veicula sentidos e não é simples sequência de letras desenhadas ao acaso *desencadeia busca de sentidos*. (MAYRINK-SABINSON, ABAURRE et al, 1997, p. 47, grifos da autora).

### 1.3 Gêneros Discursivos

Ao retomar o conceito de gêneros do discurso, Bakhtin partiu do princípio da interação verbal em todas as esferas da atividade humana, ou seja, o homem constitui a si, a sua consciência e ao outro através da interação com a linguagem, seja ela oral ou escrita, no mundo verbal.

Os gêneros constituem um produto histórico vinculado à atividade cultural e social numa esfera, uma vez que pressupõe a interação verbal entre o eu e o outro. “A língua passa a integrar a vida através dos enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através dos enunciados concretos que a vida integra a língua.” (BAKHTIN, 2011a, p. 265).

A heterogeneidade dos gêneros discursivos (orais e escritos) não permite uma delimitação entre um gênero e outro, mesmo considerando sua funcionalidade e especificidades.

No entanto, é importante ressaltar as distinções entre gêneros primários (simples) e secundários (complexos), pois sua diferença define a natureza do enunciado. Os gêneros primários, considerados simples, surgem na comunicação verbal espontânea (linguagem cotidiana), enquanto os gêneros secundários, considerados complexos, além de englobar as características do gênero primário, surgem em uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais elaborada, a esse grupo pertencem o romance, o teatro, artigos científicos, discurso ideológico e outros. A relação entre os gêneros primários e secundários refere-se à maior ou menor estabilização dos gêneros. De acordo com Gomes-Santos, nos gêneros primários esta estabilização está mais relacionada ao movimento de mudança. Nos gêneros secundários, há formas de dizer mais padronizadas. A diferença entre eles consiste no nível de complexidade em que se realizam nas esferas da comunicação.

Bakhtin afirma que os gêneros discursivos organizam o nosso discurso, desta forma, moldamos nosso discurso através das formas relativamente estáveis dos gêneros. “A vontade discursiva de um falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso.” (BAKHTIN, 2011a, p. 282 grifos do autor). Esta escolha é determinada pela especificidade da esfera discursiva na qual o falante está inserido, quais os participantes envolvidos e considerações sobre o tema e situação discursiva. “Falamos apenas através de determinados gêneros do

discurso, isto é, nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*.” (BAKHTIN, 2011a, p. 282).

Gomes-Santos (2003), a partir de suas considerações sobre o conceito de gêneros desenvolvido pelo círculo de Bakhtin, define-o como “modo de organização do acontecimento enunciativo”. (p. 31). Comunicamo-nos através de enunciados e organizamos nossos discursos a partir dos gêneros. Os enunciados adquirem “modos de funcionamento, de existência e de circulação que lhes dão sentido em um determinado contexto de interação verbal.” (GOMES-SANTOS, 2003, p. 33). Nas palavras de Bakhtin,

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2011a, p. 283).

Desta forma, embora haja especificidades em cada enunciado, todos eles compartilham três elementos essenciais à comunicação: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Por conteúdo temático compreende-se o determinado conjunto de temáticas que pode ser abordado em um gênero; além de apresentar o conteúdo temático, o tema da enunciação é também composto pelo tom valorativo, que dialoga com os interlocutores e outros enunciados e temas da enunciação.

A construção composicional está relacionada com a estrutura do enunciado e à sua forma de organização particular e, por fim, o estilo se refere à escolha dos recursos linguísticos oferecidos: lexicais, fraseológicos e gramaticais.

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Como mencionado, os gêneros são compostos por conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Uma leitura mais detalhada de seus constituintes permite a compreensão dos “enunciados concretos (orais e escritos) relacionados a diferentes campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2011a, p. 264), portanto, os

gêneros se constituem em sua realização, na interação verbal e os falantes, por sua vez, aprendem os gêneros no uso, na enunciação.

Na teoria bakhtiniana, todo enunciado (oral ou escrito e primário ou secundário) é uma produção discursiva individual e por isso reflete a individualidade do falante, ou seja, imprime o estilo individual do sujeito no discurso. O estilo, portanto, está indissolavelmente relacionado ao enunciado e às suas formas típicas, ou seja, os gêneros do discurso. No entanto, alguns gêneros do discurso permitem um pouco mais ou um pouco menos a manifestação da individualidade do falante, ou seja, de seu estilo individual; é o caso, por exemplo, de documentos oficiais que exigem uma forma padronizada de expressão da linguagem. Ainda assim, há uma enunciação marcada pela individualidade dos sujeitos, cujo produto, o enunciado, é mais ou menos relacionado em grau à arte, à criação.

Associados ao estilo individual do falante estão presentes os estilos da linguagem que corresponde a determinada esfera de realização. Uma esfera, publicitária, oficial, técnica, por exemplo, são específicas a cada campo de utilização e determinam os gêneros do discurso, ou seja, os tipos relativamente estáveis dos enunciados estilísticos, temáticos e composicionais. (BAKHTIN, 2011a, p. 266). “Onde há estilo há gênero. A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero.” (idem, ibidem, p. 266).

O gênero é determinado também por seu conteúdo temático e pela estrutura composicional, realizada nas formas da língua, no entanto, as formas dos gêneros são mais flexíveis e livres ao falante que as formas da língua, pois esta apresenta estabilidade e padronização comunicativa existente face à alteridade.

A partir dos pressupostos do círculo de Bakhtin, o gênero não deve ser definido “tão-somente pelas características internas de um texto” (GOMES-SANTOS, 2003, p. 150), mas considerar o que é próprio da constituição sócio-histórica dos gêneros: “o sujeito que enuncia e sua inscrição em enunciações sócio-historicamente definidas.” (Idem, ibidem, p. 150.). Portanto, como já mencionado, os gêneros são realizados na enunciação, nas relações sócio-históricas dos sujeitos em interação.

#### 1.4 As concepções de linguagem na corrente do ensino

Em consonância às palavras de Geraldi (1999), no ensino de língua portuguesa a concepção de linguagem adotada deve ser coerente com a postura perante a educação, nos valemos deste conceito principalmente nas séries iniciais, cujo processo de alfabetização consiste não somente na construção de sentidos, mas na formação dos sujeitos históricos e sociais através da linguagem – princípio da teoria enunciativa, desenvolvido por Bakhtin.

Conforme os estudos de Geraldi (1999), definem-se três concepções de linguagem ao decorrer da história e que perpassam as teorias de ensino: Linguagem como expressão do pensamento; Linguagem como instrumento de comunicação e Linguagem como forma de interação, brevemente descritas a seguir.

A *linguagem como expressão do pensamento*, a qual norteou os estudos tradicionais, apresenta uma definição restrita da língua e implica em afirmar que, de acordo com o autor, pessoas que não conseguem se expressar não pensam (Geraldi, 1999, p. 41). A linguagem não se limita a tradução dos pensamentos. De acordo com Franchi (1992), há um trabalho do sujeito sobre a linguagem que não se limita às suas funções, mas pressupõe um processo de criação:

temos que apreendê-la nessa relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio: antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos nossas experiências. (FRANCHI, 1992, p. 25).

A segunda concepção, *linguagem como instrumento de comunicação*, corresponde aos estudos do estruturalismo e do transformacionalismo. Esta definição concebe a língua como um código para se transmitir uma mensagem ao receptor, reduzindo as funções da língua a instrumento. Esta concepção apresenta também uma aceção limitada da linguagem, a qual ultrapassa os limites da comunicação, a linguagem pressupõe a construção de sentidos entre os sujeitos através do diálogo.

Franchi (1992), a respeito da concepção de linguagem como instrumento da comunicação, afirma que “a função de comunicar não é a função

única, nem mesmo a função essencial da linguagem: ela permite antes a reflexão e o pensamento (...).” (idem, ibidem, p. 25).

Por sua vez, a *linguagem como forma de interação*, referente à linguística da enunciação, concebe a linguagem como o lugar da interação. Nas palavras de Geraldi:

A linguagem é uma forma de interação: mais que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (1999, p. 41).

É a partir deste locus da *linguagem como forma de interação* que situamos nossa concepção de linguagem e de ensino, onde a linguagem se estabelece como “o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.” (GERALDI, 1999, p. 41), portanto a linguagem só se realiza no âmbito das interlocuções.

Franchi defende uma teoria da linguagem em que sejam consideradas “as utilizações da linguagem em situações concretas e efetivas de ‘ação verbal’.” (1992, p. 15), que implica um trabalho “imane e constitutivo.” (idem, ibidem, p. 28).

“Não há nada imane na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva.” (idem, ibidem, p.31). Para defender a posição de linguagem enquanto atividade criadora e constitutiva, o autor dedica-se ao estudo das palavras de Humboldt, o qual afirma que: “Por meio da linguagem o homem ‘dá forma’ ao mesmo tempo a si mesmo e ao mundo, ou melhor, torna-se consciente de si mesmo, projetando um mundo no exterior.” (carta a Korner, apud Hansen-Love, 1972, p. 25 apud Franchi, 1992, p. 28).

Compreendidas as concepções de linguagem, no que concerne à alfabetização, assumir a linguagem enquanto forma de interação verbal pressupõe a atividade criadora e constitutiva e possibilita ao professor compreender e mediar a construção de sentidos pelos sujeitos aprendizes. Portanto, assumir uma concepção de linguagem é fundamental ao processo de ensino.

A apropriação da língua escrita consiste em um constante trabalho de elaboração e reelaboração das construções sobre a linguagem pela criança através

da mediação entre o professor e da interlocução, do diálogo com o outro. Portanto, deve-se “Focalizar a linguagem a partir do processo interativo e com este olhar pensar o processo educacional.” (GERALDI, 2010a, 35).

### 1.5 O texto

O texto, inserido em um contexto sócio-histórico, constitui produto dos processos de interação entre os sujeitos e a língua. "Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento (...). Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida." (BAKHTIN, 2011a, p. 307).

A definição de texto proposta por Bakhtin vai ao encontro dos objetivos desta pesquisa, em que o texto também é central.

Em um texto deve haver necessariamente duas consciências, ativas e criativas no ato da produção e compreensão, que supõem um encontro/confronto entre as consciências na comunicação verbal e um enriquecimento recíproco para produção de sentidos. Esta compreensão refere-se aos elementos repetíveis e não repetíveis do enunciado, portanto, a ligação texto/contexto é fundamental para compreensão de seu conceito. Parte-se do pressuposto de que não pode haver enunciado (produção verbal) isolado; um enunciado sempre pressupõe outros enunciados que o precederam e que lhe sucederão; ele nunca é o primeiro, nem o último; é apenas o elo de uma cadeia e não pode ser estudado fora dessa cadeia.

A produção textual, portanto, reflete a heterogeneidade da língua, pois as experiências e conhecimentos produzidos historicamente pela coletividade compõem o material linguístico. Em consonância às interações e às produções discursivas, os gêneros discursivos pressupõem que as produções textuais devam inserir-se em um determinado gênero, o que significa realizar-se em uma dada situação, ou seja, o momento histórico vinculado à atividade social e cultural.

De acordo com Brait (2012), um texto é formado por um enunciado concreto, discursos que o integram, autoria, presença de destinatários e as esferas de produção. Para que se realize na língua, é necessário que haja interação entre os discursos e entre os sujeitos, pois os textos não são isolados ou autônomos, ou seja, existem através de uma relação dialógica constitutiva com outros textos ou discursos

que o antecedem e o sucedem e da interação entre os discursos e entre os sujeitos; tampouco se limita à sua constituição linguística, o texto deve ser inserido em uma perspectiva mais ampla e dialógica.

Segundo esta concepção de texto, ele só é compreensível dentro das relações dialógicas onde se estabelecem as arenas de valores ideológicos, as orientações entonativas e avaliativas das palavras inseridas em um texto, elaborados por sujeitos históricos e socialmente organizados.

Compreendida a concepção teórica de texto na perspectiva enunciativa da linguagem, pretende-se neste momento relacionar seu conceito com o ensino, em particular com o processo de alfabetização, defendendo o texto como “objeto de pesquisa e pensamento”, como proposto por Bakhtin, e como objeto do ensino/aprendizagem, de modo que o texto constitua o eixo norteador das relações entre os sujeitos na esfera escolar.

### **1.5.1 Os sentidos do texto e os caminhos da alfabetização**

O texto é produto dos processos de interação entre os sujeitos, a língua e interlocutores, inserido em um contexto sócio-histórico e que cumpre uma função social – resultado da atividade humana de operações com, sobre e da linguagem. Ao falar em texto deve-se admitir tanto sua manifestação oral quanto escrita, pois ambas pressupõem interação/interlocução e produção de linguagem.

Geraldi (1997; 1999; 2003; 2010) em suas obras dedicou-se às questões acerca do ensino da língua portuguesa. Procurou-se construir uma reflexão sobre no processo de aquisição da língua escrita, considerando o texto como unidade de ensino e construção de sentidos, enquanto ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização.

O texto, concebido como lugar de interação entre os sujeitos e constructo histórico e social, é objeto privilegiado do ensino e a alfabetização deve estar vinculada à sua produção/compreensão. Na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2011b, p. 283), “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)”. Por conseguinte, a

produção/compreensão de textos como enunciados concretos deve constituir parte da gênese da alfabetização.

O estudo da língua não pode ser pensado de modo fragmentado, limitado à codificação e decodificação, a conteúdos descontextualizados, cuja concepção de língua é vista como um sistema acabado. Ao aluno, não é suficiente ter apenas o domínio de um código (a escrita), é necessário que o aprendizado da leitura e da escrita abranja os âmbitos social e cultural, instaurados nas relações e ações linguísticas dos sujeitos no processo de interação pela busca de construção de sentidos. “São os sentidos socialmente constituídos os verdadeiros objetos do processo de ensino e aprendizagem.” (GERALDI, 1997, p. 23).

A produção de textos é, portanto, promotora do processo de alfabetização como a construção de sentidos para a língua escrita. Sua prática deve ser intrínseca ao processo subjacente aos sujeitos aprendizes.

Ao compreender o texto como eixo central do processo alfabetizador, é necessário compreender também o que é texto, a função social da escrita e a concepção de sujeito presentes neste processo. Não é possível olhar para um texto deslocado de seu contexto e dos sujeitos criadores. O sujeito é histórico e social, ou seja, “produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre ela.” (GERALDI, 1997, p. 20). É na produção de textos que o aluno tem a possibilidade de se inserir na corrente da comunicação, de inscrever-se como sujeito de seu discurso.

Ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na “história contida e não contada” elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano. (GERALDI, 1997, p. 20).

Um texto não é neutro, conforme Bakhtin, é uma arena de lutas. As palavras dos alunos também trazem as vozes da comunidade, do meio social ao qual pertencem.

Partindo do conceito de linguagem constitutiva no processo de apropriação da língua escrita pelos sujeitos sociais, a produção de textos deve ser aliada à reflexão sobre a função social da escrita, o conteúdo discursivo e a análise

linguística – situam-se neste contexto as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.<sup>5</sup>

As análises, assim como as situações de escrita, centram-se na realização da língua viva, concreta em sua heterogeneidade. Os textos, assim como a linguagem, não são homogêneos, e é justamente nas suas diferenças que produzem a poesia da linguagem.

A criança, ao ingressar na escola, já possui conhecimentos sobre a língua, sobre seu uso, como comunicar-se, informar e expressar-se. O convívio com o mundo letrado permite-lhe conhecer o uso e compreender a função dos textos. Cabe à escola, portanto, aproveitar este conhecimento para possibilitar a compreensão das funções textuais, discursivas e linguísticas através da mediação com o professor e os sujeitos do processo de ensino.

É possível produzir textos escritos sem dominar amplamente a escrita, como no caso dos alunos em processo de alfabetização. O importante é que eles coloquem em uso os recursos aprendidos e a partir destes criem outros textos/enunciados na interação concreta, assim como fazem uso da língua nas diversas situações de seu cotidiano, circulam pelos diversos gêneros nas esferas sociais e produzem textos, orais e verbais, nas interações de que participam.

Enfim, as ponderações aqui apresentadas apontaram que um dos caminhos para leitura dos textos dos alunos é valorizar os conhecimentos já adquiridos por eles e oferecer o espaço da produção de texto para seu desenvolvimento linguístico e interacional.

Com base no exposto, cabe salientar que por se tratar de um episódio de produção textual, as considerações apresentadas não são generalizáveis, tampouco constituem regras sobre o processo de ensino-aprendizagem. São reflexões possíveis a propósito da prática e com base em perspectivas teóricas que permitem um olhar mais abrangente sobre os acontecimentos em sala de aula, na perspectiva da linguagem.

---

<sup>5</sup> As atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas constituem um amplo conceito na teoria linguística. No capítulo 4 desta pesquisa serão brevemente descritas para compreensão dos processos realizados pelos alunos, consciente de sua complexidade, não pretende-se reduzir a teoria, mas compreendê-la na corrente do ensino.

## **1.6 Um olhar reflexivo para os caminhos da alfabetização no Brasil**

Assumir uma concepção dialógica de linguagem requer considerar o ensino a partir de textos, constituído por sujeitos organizados socialmente, no acontecimento da enunciação.

Nesta perspectiva, a alfabetização pode ser vista em sua trajetória histórica sob três perspectivas a serem discutidas a seguir. Tal reflexão é necessária para compreensão dos caminhos da alfabetização no Brasil e a relevância da presença do texto neste processo.

A alfabetização é continuamente um tema de grande relevância para professores e pesquisadores. Diversas teorias estudam esse processo de construção da escrita pela criança, desde os campos da linguagem, da educação, da psicologia entre outras áreas humanas afins.

Dado que o foco deste trabalho é o texto produzido por alunos em processo de alfabetização, é importante retomar o desenvolvimento dos estudos na área ao menos nas últimas décadas para situar os interesses desta pesquisa. A história da alfabetização em nosso país foi construída por momentos importantes, os quais serão expostos neste capítulo com base nos estudos de Mortatti (2006; 2008) sobre o ensino da leitura e escrita no Brasil no decorrer do final do século XIX ao final do século XX.

Três períodos pontuam esta história, que abrange concepções de ensino, linguagem e sujeitos. O primeiro momento, denominado ensino tradicional é caracterizado pela adoção de métodos de ensino. O segundo período, o ensino construtivista, marca um divisor de águas, pois rompe com as metodologias anteriores e traz o sujeito para o centro das aulas. Por fim, o ensino interacionista é assinalado pela concepção de linguagem enquanto interação assumida em sala de aula, sendo esta a perspectiva de interesse desta pesquisa.

### **1.6.1 O ensino tradicional e a questão dos métodos**

A alfabetização escolar pública no Brasil é estudada a partir da Proclamação da República, final do século XIX, momento a partir do qual, de acordo com Mortatti (2008) a escola passou a ser a principal instituição de ensino,

obrigatória, laica e pública, com o compromisso de promover o acesso à cultura letrada à população. Anterior a este momento as escolas jesuíticas também alfabetizavam, no entanto, a opção por não considerar este período justifica-se pelo interesse nos métodos surgidos posteriormente. O país estava passando por mudanças de ordem política, social e cultural e com estas a concepção de escola e ensino também. Anterior a este período a educação era para poucos, era oferecida em casa, em ambiente informal, ou através das aulas “régias”<sup>6</sup> nas poucas escolas do Império.

Há mais de cem anos as questões referentes à educação preocupam órgãos públicos do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento e muitos professores e, “desde essa época, observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso.” (MORTATTI, 2006, p.3). De acordo com a autora, os esforços centraram-se nas questões dos métodos de leitura e escrita.

A autora propõe a divisão deste complexo momento histórico em quatro momentos, observados a partir da situação paulista, brevemente descritos a seguir: o primeiro momento compreende a implementação do método sintético; o segundo momento centra-se no método analítico; o terceiro período propõe a junção destes e o último apresenta a proposta construtivista para o ensino.

O ensino da leitura centrado na marcha sintética (modelo sintético) pressupõe a aprendizagem da “parte” para o “todo” em um crescente de dificuldade. Partia-se do ensino das letras (método de soletração), o som das letras (método fônico) e as sílabas (método de silabação), posteriormente ensinava-se a leitura das famílias silábicas, de palavras formadas por estas famílias e por último o ensino de frases isoladas. A escrita era restrita a exercícios de caligrafia e ortografia, cujo ensino se realizava através de cópias e ditados. Observa-se neste modelo a ação mecânica de decodificação da leitura e repetição da escrita, não há reflexão sobre o objeto de ensino – a linguagem. Surgiram também as primeiras cartilhas que ocuparam espaço nas salas de aula por um longo tempo na história da alfabetização. (MORTATTI, 2006).

---

<sup>6</sup> As aulas régias foram as primeiras formas de sistematização do ensino público no Brasil e compreendiam os estudos das humanidades. Nas salas improvisadas eram atendidos alunos de todas as séries e sua responsabilidade era pertencente ao Estado e não mais à Igreja.

Após este período, em 1890 foi instituída uma reforma da educação pública no Estado de São Paulo, cujo objetivo era servir de exemplo aos demais Estados. Segundo a autora, a reforma centrava-se nos métodos de ensino, então, sob influência da pedagogia norte-americana, foi instituído o método analítico. Seu reflexo se deu na produção de cartilhas e na institucionalização do método, o qual se tornou obrigatório nas escolas públicas paulistas. O método analítico, em contraposição ao método de marcha sintética, pressupõe o ensino da leitura a partir do “todo” para posterior análise de suas partes. Todavia, a aplicação do método ocorreu conforme suas interpretações, pois, de acordo com Mortatti (2006), para uns o “todo” poderia ser considerado como a palavra, a sentença ou a historieta (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos). O ensino da escrita continuava a ser uma questão de treino da caligrafia e dos tipos de letra.

Neste período houve tensões quanto aos métodos propostos, o que evidencia que o ensino da leitura e escrita estava relacionado ao tipo de método adotado. Conforme Mortatti (2006), o termo “alfabetização”, para designar o ensino inicial da leitura e escrita, passa a ser utilizado apenas ao final da década de 1910.

Com a “autonomia didática” proposta na "Reforma Sampaio Dória" (Lei 1750, de 1920) e as frequentes disputas entre os métodos de marcha sintética e analítica, passou-se a conciliar ambos os métodos de ensino de leitura e escrita a fim de obterem-se resultados mais rápidos e eficientes. Surgiram, então, os métodos mistos ou ecléticos de base analítico-sintético ou sintético-analítico, os quais instauram o terceiro momento da história da alfabetização no Brasil.

No entanto, concomitante a este período surgiram os “Testes do ABC”, de Lourenço Filho (1934), que procuravam analisar *a maturidade necessária para o aprendizado da leitura e escrita*. O ensino, até então subordinado aos métodos, passa, a partir da década de 1970, a preocupar-se com questões relacionadas à maturidade da criança, pautadas na psicologia.

Em tais métodos de ensino, a língua é vista como um sistema fechado em si mesmo, como um compromisso com a estrutura, e o processo de aquisição da linguagem é exterior ao indivíduo. Estes métodos pressupõem a memorização e a repetição, através das quais a aprendizagem torna-se um ato mecânico, desvinculado da atividade da criança e de seu contexto sócio-histórico.

A concepção de linguagem assumida incide na ausência do texto nestes métodos reflete sua fragilidade quanto às possibilidades de reflexão e ações

dos sujeitos sobre, com e da linguagem, não há, portanto, espaço para a interação e a construção de sentidos.

A discussão acerca do método é importante, porém este é apenas uma das faces da história. Uma teoria educacional está relacionada com uma teoria do conhecimento e fatores políticos e sociais, portanto, outros aspectos envolvidos no processo de alfabetização devem ser considerados.

A partir da década de 1980, as novas necessidades políticas e sociais se estendem às mudanças no âmbito educacional. Com a preocupação do fracasso no ensino, é instituído no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, a partir das pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores. De acordo com Mortatti (2006), as discussões antes pautadas nos métodos de ensino se deslocam para o processo de aprendizagem da criança, para a questão do sujeito cognoscente.

### **1.6.2 A proposta construtivista: rompendo paradigmas**

No Brasil, a partir da década de 1980, os trabalhos de Emília Ferreiro e colaboradores sobre a aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares tiveram grande repercussão e implicações no ensino. Estes trabalhos, de cunho psicolinguístico, apoiam-se nas teorias construtivistas de Piaget e no estruturalismo linguístico.

Instauraram um novo momento na educação no Brasil, pois romperam com uma concepção tradicional de ensino, centrada no adulto e nos métodos sintético e analítico baseados na memorização e silabação de palavras.

Em busca de solução para os problemas da alfabetização, a autora e seus colaboradores constataram que não havia uma metodologia ou uma lista de capacidades necessárias para a aprendizagem, a questão deveria estar centrada no sujeito.

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento enquanto organiza seu mundo. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1988, p. 26).

Deste modo, a atenção volta-se para o ponto de vista do aluno enquanto sujeito que constrói seu conhecimento, portanto, o construtivismo não é um método de ensino, como erroneamente pode ser entendido, mas tem a ver com o processo de aprendizagem, de compreensão dos caminhos da ação e construção do conhecimento pelo sujeito aprendiz.

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma revolução “conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTATTI 2006, p. 10).

Em *A psicogênese da língua escrita*, Ferreiro & Teberosky estudam a origem do conhecimento da língua escrita (psicogênese) construída pelo sujeito aprendiz. Segundo a perspectiva epistemológica piagetiana, a criança estabelece correspondência entre a dimensão sonora e gráfica sobre a linguagem organizada nas hipóteses de escrita pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. As hipóteses elaboradas pelas crianças para a escrita estabelecem a relação sonora e escrita da palavra, considerada como a representação da linguagem.

Resumidamente, na hipótese pré-silábica o aprendiz não estabelece correspondência entre fala e escrita; na hipótese silábica, a criança atribui, de acordo com sua interpretação, valor para cada sílaba escrita, registrando uma letra por sílaba, podendo esta ter correspondência ao valor sonoro ou não; na hipótese silábico-alfabética, o aluno passa a identificar, à sua interpretação, valor para cada sílaba, composto por letras ou sílabas representando a relação entre fala e escrita; por fim, no nível alfabético o aprendiz já domina o valor das sílabas, escrevendo a palavra com todas as sílabas completas.

As contribuições de Ferreiro são inegáveis ao ensino, romperam com um modelo tradicional e instauraram um novo período na educação, onde o aluno, enquanto sujeito, é colocado em cena. Outra contribuição foi considerar a linguagem como objeto de conhecimento e reflexão. Em consonância ao seu papel no ensino, o construtivismo é ainda hoje institucionalizado em nível nacional, adotado como referência para os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. (Mortatti, 2006).

### **1.6.2.1 Contrapalavras ao construtivismo: o olhar de Vygotsky**

Vygotsky, em contrapartida, defende um pensamento orientado e social que se desenvolve a partir das experiências sociais e não nas individuais como propõe Piaget. Esta primeira distinção de concepções permite-nos compreender a noção de sujeito defendida. No primeiro, trata-se de um sujeito individualizado, no segundo um sujeito social.

O desenvolvimento é uma contínua interação e sua principal realização deve ser na escola.

Acerca da concepção de linguagem, o autor parte da concepção de que “a função primordial da linguagem, tanto nas crianças como nos adultos, é a comunicação, o contato social.” (Vygotsky, p. 24). Portanto, o autor considera o discurso como social. Observam-se assim aproximações entre os pressupostos enunciativos bakhtinianos e a teoria de Vygotsky. Ambos pensadores conferem a função comunicativa e social à linguagem e atribuem relevância à interação, à relação entre o eu e o outro.

Na alfabetização a concepção de sujeito e linguagem é fundamental, pois permite deslocar o olhar dos aspectos estruturais para os aspectos enunciativo-discursivos da linguagem, ou seja, para as operações do sujeito na atividade da linguagem enquanto se constitui sobre ela.

Geraldi (2010a), em relação às práticas de produção de textos em sala de aula considera “a mediação como um processo em que o professor auxilia o aluno em seu desenvolvimento, um diálogo com seu futuro.” (GERALDI, 2010a, p. 169). Nesta perspectiva de ensino, é fundamental o papel do professor, que contribui para desenvolvimento do aluno através da mediação pedagógica. A este propósito, “trabalhar entre o sabido e o potencial é a forma de mediação do professor, que se torna assim um co-autor dos textos de seus alunos: faz junto e ambos avançam em suas capacidades de produção de novos textos.” (GERALDI, 2010a, p. 170). Assim, nas atividades de produção de textos, a mediação do professor se realiza a partir da leitura que faz dos textos de seus alunos, da postura e concepção de linguagem que assume.

### 1.6.3 Alfabetização como processo discursivo e aquisição da língua escrita: ainda as contrapalavras

O modelo construtivista proposto por Ferreiro e colaboradores, apesar das inúmeras contribuições ao ensino, foi repensado sob outra perspectiva. Tanto os estudos de Smolka (2003) quanto os de Abaurre et al. (1997), propõem analisar a alfabetização a partir da concepção de linguagem. O aspecto central que diferencia as perspectivas teóricas é a transição de uma visão cognitivista para uma abordagem sócio-histórica da escrita, o que significa que nas teorias de aquisição da linguagem escrita o sujeito será considerado a partir de sua relação constitutiva com a linguagem.

A este propósito, nas palavras de Smolka, a concepção teórica proposta por Ferreiro apresenta “várias contradições e conflitos,” (SMOLKA, 2012, p. 19) tanto do ponto de vista psicolinguístico quanto do ponto de vista pedagógico, os quais serão discutidos a seguir a partir das contrapalavras de Smolka e Abaurre et al.

Primeiramente, o aspecto sócio-histórico não é considerado, portanto, rompe com o fator da historicidade e da discursividade da linguagem. Outro fator preponderante é a construção do conhecimento, no sentido estritamente piagetiano, ou seja, conhecimento enquanto objeto de ensino e pesquisa e não a construção da linguagem mediadora do processo de escrita, por conseguinte, não há reflexão sobre a função e o sentido da escrita no processo de alfabetização. A linguagem, nesta perspectiva, é considerada como objeto de ensino e não constitui o lugar da interação e constituição dos sujeitos.

Segundo Smolka, as hipóteses de escrita propostas versam sobre um modelo psicológico trazido para as salas de aula em que a escrita infantil é constituída a partir da percepção de um adulto, enquanto o papel deste adulto no desenvolvimento infantil deveria ser o de mediador, do outro que faz parte das interações.

As teorias de aquisição da linguagem por sua vez privilegiam a *linguagem construída pelo sujeito* no processo de suas interações.

Uma das consequências pedagógicas a nosso ver nocivas dessa apressada transformação em método dos pressupostos piagetianos e de sua transposição quase que direta para os bancos escolares tem sido a

descaracterização dos sujeitos reais da aprendizagem, dos alunos que vivem, cada um a sua maneira, uma história singular de contato com a linguagem e seus interlocutores. (ABAURRE et al., 1997, p. 17).

Smolka em contraposição às teorias construtivistas vigentes propõe uma nova perspectiva de abordar a alfabetização e a define como um **processo discursivo**, para tanto, subsidia sua proposição nos pilares da teoria enunciativa e nas leituras de Vygotsky sobre o sujeito, o pensamento e a linguagem.

Para a autora, “a alfabetização implica leitura e escrita como *momentos discursivos*.” (SMOLKA, 2012, p. 35), portanto não se limita apenas à aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações, como preconizavam os métodos tradicionais, “a alfabetização implica, desde a sua gênese, a *constituição do sentido*. Desse modo, implica mais profundamente, uma *forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura*.” (SMOLKA, 2012, p. 95), realiza-se, portanto, um acontecimento na sala de aula que implica historicidade e discursividade.

“A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz ‘ilusão da autonomia’”. (idem, ibidem, p. 65). O “sujeito autônomo” idealizado nestas concepções é contraditório com a perspectiva enunciativa. A apropriação da linguagem pela criança situa-se em uma atividade social e os processos de leitura e escrita devem ser compreendidos *no jogo das interações*, portanto, na relação com o outro. As crianças aprendem a escrever escrevendo e o texto se insere neste processo de interlocução. As relações entre os sujeitos são mediadas pelo texto. Ao realizar a linguagem na produção de textos, o sujeito deve ter um projeto de dizer, no qual utiliza seus conhecimentos linguísticos e discursivos, conforme Geraldi (2003), devem ter o que escrever, para quem escrever, como escrever e por quê escrever, a interlocução é quem determinará as razões da escrita, a *constituição dos sentidos*.

Para os estudos psicolinguísticos, é importante observar as etapas consolidadas de um processo de desenvolvimento cognitivo. As teorias de aquisição da linguagem, por sua vez, de acordo com Abaurre et al, preocupam-se em observar os dados episódicos no contexto de um conjunto de estudos da linguagem, no qual a interlocução, os atores sociais e história têm papel fundamental.

A aquisição da linguagem escrita pode ser entendida como “um modo de interação dos sujeitos nos modos de enunciação escrita desde as primeiras

escritas infantis.” (FIAD, 2013, p. 57) e são estas primeiras escritas enunciativas objeto desta pesquisa.

A compreensão da concepção de linguagem enquanto interação permeia as relações sociais e de ensino, o que nos permite “compreender a produção da linguagem nas diferentes esferas da atividade humana em um processo dialógico.” (FIAD, 2013, p. 59). Deste modo, a aquisição da linguagem escrita pode ser contemplada a partir dos pilares da teoria bakhtiniana. De acordo com Fiad,

Por entender aquisição da escrita sempre dentro de um contexto onde há práticas de leitura e escrita, a linguagem é compreendida como uma prática social, o que possibilita estudar a aquisição aproximando-se de concepções sobre a linguagem desenvolvidas pelo círculo de Bakhtin. (2013, p. 58).

Há uma preocupação “por uma teoria da linguagem mais abrangente, interessada não apenas nas características formais do objeto linguístico, mas, também, no modo e na história da sua constituição e constante mutação.” (ABAURRE et al., 1997, p. 21). Nesta teoria, interessa flagrar o momento em que o sujeito demonstra preocupação com a linguagem, onde uma produção escrita livre revela muito a propósito dos conhecimentos sobre a linguagem.

A autora defende que “cada texto espontaneamente produzido por uma criança pode sempre ser visto como fonte riquíssima de indícios sobre a relação sujeito/linguagem.” (ABAURRE et al., 1997, p. 22).

“A escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem ela é constitutiva do conhecimento na interação.” (SMOLKA, 2012, p. 60). Ao assumir um conceito de linguagem interacionista, a concepção de ensino também muda.

Para Smolka,

A construção do conhecimento sobre a escrita (na escola e fora dela) se processa no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses circunstanciais e políticos; é permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais de linguagem e de interação verbal. Nesse processo, o papel do “outro” como constitutivo do conhecimento é de maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento). (idem, ibidem, p. 83).

Conceber a linguagem como forma de interação e compreender a escrita como um processo que, de acordo com Fiad (2013, p. 59) envolve vários enunciados relacionados em uma cadeia dialógica, permite “analisar os movimentos de retomadas dos textos, suas continuidades, suas mudanças, como diálogos travados pelos sujeitos nas suas histórias de escrita.” (FIAD, 2013, p. 59).

#### **1.6.4 Instanciando lugares no texto**

Pretendeu-se defender uma perspectiva de ensino que assuma uma concepção de linguagem que considera o texto como origem do processo de alfabetização e das relações dos sujeitos com a linguagem no ensino.

Propostas de alfabetização que desvinculam o texto de sua gênese têm como subsídio uma concepção de linguagem que privilegia o conceito de língua como estrutura, um paradigma de língua que se restringe ao ensino do código e que desconsidera o texto e sua função social. Não é objetivo discutir sobre os problemas do ensino, mas refletir sobre o papel da linguagem nestes processos.

Dada a concepção enunciativa de linguagem, uma proposta de alfabetização deveria ser fundamentada com base no texto. A alfabetização no Brasil tem sofrido consequências de propostas que assumem concepções de linguagem e ensino que consideram a língua de forma estrutural, como um sistema, nesta perspectiva de ensino, não contemplam o texto em sua gênese na enunciação.

Há uma grande preocupação nestes processos que desconsideram a importância do texto, e na conseqüente dissociação entre língua e linguagem, logo, a língua é apresentada dissociada de seu uso, apenas como um sistema “disponível” ao falante. Quando na verdade, sujeito e linguagem se constituem na interação verbal.

As propostas de escrita de sílabas, palavras ou frases isoladas, desconsideram as condições enunciativas próprias do funcionamento da língua e os alunos desde o processo de aquisição da escrita já estão situados na cadeia da enunciação, o que implica a constituição de sentidos na interação com o trabalho da escrita.

As pesquisas de Ferreiro & Teberosky contribuíram para os estudos sobre a alfabetização, revelando como a criança constrói diferentes hipóteses sobre a escrita, consideradas etapas sucessivas de escritas percorridas pelo sujeito antes de tornar-se alfabética, ou seja, antes de produzir textos a criança deve passar por sucessivas hipóteses de escrita sobre o sistema alfabético durante o processo de alfabetização e apenas depois ser apta a iniciar a escrita de textos. No entanto, sua ontogênese desconhece o texto, a preocupação centra-se na escrita de palavras.

Os perigos de uma alfabetização que desconsidere o texto, ou seja, que não o envolva, não o assuma como base do processo de ensino aprendizagem da língua escrita, é o resultado de produção de textos não autônomos, sem autores, cujos sujeitos não se instauram como autores da enunciação, somente reproduzem o sistema de língua fragmentado ao qual foram submetidos. Os textos que resultam destas práticas configuram-se fragilizados quanto à produção de sentidos e não cumprem a função interlocutiva/dialógica da linguagem. Estas propostas, portanto, não consideram as relações dos sujeitos com a linguagem, as relações discursivas da enunciação.

Alfabetizar numa perspectiva sócio-interacionista da linguagem exige a compreensão de dois aspectos: o sistema alfabético de escrita e a linguagem que se usa para escrever. As pessoas comunicam-se por textos, enunciações, e não por palavras ou frases isoladas. A presença do texto nos processos de alfabetização e ensino permite ao aluno ir para o texto instanciando lugares enunciativos, ou seja, assumindo o lugar de sujeito na enunciação.

A concepção de linguagem que eu assumo leva a uma atividade didática que envolve o texto como um todo, pois permite a relação dialógica entre os sujeitos na linguagem. A preocupação centra-se nas questões linguísticas, nas atividades verbais dos sujeitos. Para que se instaure um diálogo baseado na responsabilidade/responsividade ativa dos sujeitos, é necessário que haja interação, o que não acontece quando o conteúdo a ser comunicado carece resposta. Se não há produção de sentidos, não pode haver compreensão responsiva, o que reforça a condição do estudante como ouvinte passivo. Ainda, o ensino da língua escrita, desde a sua gênese na alfabetização, deve articular a textualidade instauradas na enunciação.

Para subsidiar esta reflexão proponho a análise de um texto escrito por um aluno da segunda série na década de noventa. A produção escrita a ser

analisada pertence a uma coletânea de textos organizados por uma professora da rede estadual de ensino em 1995, que selecionou um texto de cada aluno, escrito no decorrer do ano, inclusive o meu, que era aluna da referida turma, e produziu os conhecidos livros coletivos. Os textos foram corrigidos ortograficamente pela professora, conforme nota de apresentação disponível em anexo. A reprodução do livro foi realizada através de cópias xerografadas – recurso disponível na época, e encadernado; os textos foram manuscritos e ilustrados pelos próprios alunos. A capa é composta por uma foto da professora com os alunos em frente ao prédio da escola e a coletânea intitula-se “Um pouco de nós”. Na contracapa encontram-se os nomes dos alunos/autores, a dedicatória e a nota de edição escrita pela professora. Todos os alunos receberam um exemplar do livro e, evidenciando meu apreço à escrita, tenho-o guardado até hoje. Foi um trabalho muito significativo, que compõe parte de minha história, de minha constituição como sujeito e também indícios de uma concepção de alfabetização e ensino.

No período referido, as cartilhas ainda eram adotadas no processo de alfabetização, todavia a professora procurou desenvolver um trabalho diferenciado para a época e já introduzia a produção de textos escritos em suas aulas, embora alguns textos ainda reproduzissem o modelo das cartilhas, limitados à escrita de frases. Mas, sem dúvida, a circulação das produções escritas organizavam novas concepções para a linguagem e o ensino. Vários textos dos alunos conseguiram distanciar-se do modelo até então vigente, onde houve diálogo e produção de sentidos. Todavia, outros se apresentaram limitados aos moldes padrão. Não é objetivo analisar a postura didático-pedagógica da professora, considerando seus esforços positivos em ultrapassar limites, haja vista a epígrafe na edição.

*“Embora os mestres e os livros sejam auxiliares necessários, é do esforço próprio que se conseguem os mais completos e brilhantes resultados.”*

Ao apresentar um dos textos produzido por um sujeito real, além dos já em circulação em materiais didáticos, o objetivo é estabelecer um diálogo com um texto de outro sujeito da mesma série, em tempos distintos, tendo como embasamento as questões da linguagem. Não se espera tampouco estabelecer comparações quanto ao tempo decorrente entre uma produção e outra, pois o foco da pesquisa é a concepção de linguagem assumida e não a discussão de métodos pedagógicos. Destarte, pretende-se comprovar a necessidade de incluir o texto na

alfabetização e permitir uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem em cada um dos textos.

O texto a seguir, selecionado para esta reflexão, foi escrito por um sujeito de oito anos de idade do sexo masculino. Infelizmente não me recordo da descrição do evento de produção, até mesmo porque houve mais de um evento, mas possivelmente estava inserido em um trabalho com narrativas, considerando que todos os textos produzidos seguem a tipologia textual narrativa sugerida, com exceção de um que se caracterizava como um poema.

Os textos foram escritos a partir de temáticas livres considerando a frequência de tais propostas. Além disso, a ausência de similitudes entre os temas são indícios que reforçam a ideia. A preocupação centrava-se em relação à tipologia textual ensinada.

Texto 1 (Texto 25 Disponível nos Anexos) (1995)

① gênio

O gênio se chama Gêncim.  
 Ele é muito engraçado.  
 Ele faz muitas mágicas.  
 Para ele aparecer tem que lim-  
 par a lâmpada. O gênio sai e  
 faz muitas coisas.  
 Este é ele, o gênio da lâmpa-  
 da.



Aluno R.

Legenda

O gênio

O gênio se chama Gênoim.

Ele é muito engraçado.

Ele faz muitas mágicas.

Para ele aparecer tem que limpar a lâmpada. O gênio sai e faz muitas coisas.

Este é ele, o gênio da lâmpada.

No texto acima é possível observar uma produção escrita construída a partir de uma composição de frases. As frases são construídas por uma estrutura normativa que apresenta, de forma linear, sujeito e predicado, cujos verbos são restritos ao tempo verbal do presente do indicativo e se detêm apenas a terceira pessoa do singular, como é possível observar em: *chama, é, faz, tem, sai*. Além dos verbos no presente, o aluno utilizou verbos no infinitivo, como é possível observar em: *aparecer e limpar*.

Este texto representa uma concepção de linguagem como sistema, cuja estrutura da língua é reiterável a cada nova enunciação. Nesta concepção de língua e ensino presentes está implícita a noção de língua convencional à forma normativa. Saber uma língua, para esta perspectiva, pressupõe saber escrever bem. Como é possível observar no texto, não há erros de ortografia ou concordância. A preocupação centrava-se em escrever frases bem construídas, ainda que desarticuladas entre si.

Considerando a proposta da coletânea de textos, inseridos no gênero narrativo, é possível observar que o texto acima rompe com as expectativas do leitor e desconstrói o próprio gênero, a preocupação maior limitava-se a escrever/reproduzir frases de forma adequada. O conteúdo temático, estrutura composicional e estilo não são articulados, portanto o sujeito não se insere na enunciação, evidenciando a fragilidade do gênero. O texto produzido não apresenta uma sequência narrativa, com progressão textual, ações e clímax como se esperaria encontrar em uma narrativa, há apenas a descrição da personagem construída de forma estática e linear, aproximando-se, portanto, mais de uma atividade descritiva. A construção do personagem é o eixo central do texto, associada à preocupação em mostrar que é um aluno alfabetizado e que sabe escrever. Evidencia assim, a

concepção de linguagem que dissocia a língua do uso, restrita à oração, célula morta da língua, que não suscita o diálogo, a interação verbal, e que não se insere na enunciação. Não é possível promover uma atividade responsiva a partir desta leitura, pois as frases são isoladas e não procuram escuta, assim como não suscitam respostas, outras enunciações. Não há um endereçamento da narrativa a um locutor/interlocutor, o que produz fragilidades na concepção de texto. Ao não se instanciar como sujeito na enunciação, os sentidos do texto são comprometidos.

Apesar de não haver erros de concordância, a coerência e coesão textual são frágeis em relação à construção de sentidos. Não há elementos coesivos, pois o texto é escrito a partir de uma sequência de frases não relacionadas entre si. A coerência, da mesma forma, é comprometida, pois há apenas uma linearidade de descrições. Ao interlocutor não lhe é oferecido o espaço enunciativo de compreensão, de concordar ou discordar, de participar do diálogo.

Embora este aluno esteja alfabetizado e seja capaz de produzir pequenos textos, questiona-se a concepção de língua e texto presentes, a relação destes sujeitos com a linguagem. Para dar continuidade a esta reflexão, trago um dos textos que propus ao corpus desta pesquisa escrito em 2010 a partir do reconto do conto “Menina bonita do laço de fita”.

Texto 2 (Texto 8 Disponível nos anexos)

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA  
AUTORA ANA MARIA DE MACHADO

HAVIA UMA MENINA MORENA  
COMO A LUA DO LUAR. ELA OS OLHOS  
PARECE JABUTICABA.

O COELHO DE ESTIMAÇÃO PERGUNTO O QUE VOCÊ  
FEZ PARA PODER E VEVE A XÓ QUE EU TOMEI  
MUITO CAFÉ. O COELHO TOMOU MUITO CAFÉ  
MAS FICOU FAZENDO XIXI.  
FOI PERGUNTAR A MENINA INHA FALANDO  
MENTIRA MAS A MULHER FALOU  
FOI A AVÓ DELA (QUE) ERA QUE NEM ELA.

O COELHO PROCUROU UMA COELHA  
E SE CASARAM E TEVE MUITO FILHO.

Aluno T.

#### Legenda

Havia uma menina morena como a lua do luar. Ela os olhos parece jabuticaba.

O coelho de estimação perguntou:

\_ O que você fez para poder (ser pretinha?)

\_ Eu acho que eu tomei muito café.

O coelho tomou muito café, mas ficou fazendo xixi.

(O coelho) Foi perguntar, a menina ia falar outra mentira, mas a mulher falou:

\_ Foi a avó dela (que) era que nem ela.

O coelho procurou uma coelha e se casaram e teve muito filho.

O aluno T., autor deste texto, é um sujeito de sete anos, do sexo masculino e também se encontrava em processo de alfabetização. O texto apresenta ainda fragilidades quanto à escrita em relação à ortografia, adequações linguísticas como sinais de pontuação e outros aspectos regulares e ainda em relação à textualidade.

No texto exposto acima não foram realizadas correções ou quaisquer intervenções porque a preocupação era levar o aluno a desenvolver a escrita por meio da prática, aprender o funcionamento da linguagem produzindo sentidos. Para tanto, disponibiliza-se acima uma legenda apenas com o objetivo de permitir uma leitura mais adequada.

Optei por analisar um texto com maiores fragilidades para contrapor as concepções de linguagem presentes. A concepção assumida no segundo texto procura situar o texto como essencial no ensino, como o lugar do diálogo, do encontro entre outros textos e outros sujeitos. “O texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá.” (GERALDI, 2003, p. 167).

O que poderia ser concebido como erro, ou como indícios para o professor de fragilidades no ensino, na verdade revela uma criança no processo de aprendizagem da língua escrita num espaço enunciativo, reflete o trabalho com a linguagem, um diálogo com o processo e com o sistema. Os indícios que nos chamam a atenção são a construção de sentidos por este sujeito e a criação de recursos para a escrita.

Não era objetivo desta atividade fixar no ensino de uma língua correta, sem erros ou inadequações, mas proporcionar espaço enunciativo para que o sujeito tenha um projeto de dizer e preocupe-se com a construção de sentidos. Ao que concerne ao projeto de dizer, preocupou-se em possibilitar um diálogo com outros textos para que o aluno dispusesse do que dizer, para quem dizer e como dizer, com interlocutores efetivos e recursos pertinentes à enunciação. Há, portanto, um encontro entre palavras, cujo diálogo configura a construção do novo.

Os textos, produtos da concepção de linguagem observada no Texto 1, preocupada com o ensino de letras, sílabas, frases e unidades estruturais da língua, de uma concepção estruturalista da linguagem são características de gêneros escolarizados, cuja proposta de escrita centra-se em um exercício de codificação e decodificação de palavras, na escrita de um conjunto de frases que anula as possibilidades de interlocução com o texto, encontra-se, portanto no “nível das entidades abstratas da língua.” (BAKHTIN, 2011b, p. 24), no palco dos elementos linguísticos. São textos produzidos exclusivamente com fins didáticos e com o propósito de alfabetizar, que desconsidera a função social da linguagem.

O texto 2, em contrapartida, evidencia um sujeito que está apreendendo a língua inserido no processo de alfabetização e enunciação. Diferente do que ocorre com o texto anterior, o foco não é apenas aprender o funcionamento da linguagem, mas aprender o funcionamento da linguagem produzindo sentidos na enunciação. Em relação ao uso de tempos verbais, por exemplo, o sujeito utiliza outros tempos, como o presente do indicativo: é; infinitivo: ser; passado: amarrou, parecia, apareceu, perguntou e tempos compostos: foi perguntar; ficou fazendo; ia

falar; o que evidencia as instâncias do discurso no uso da língua. O sujeito utiliza vários tempos verbais na comunicação, em suas enunciações e não deve, portanto, limitar-se no momento da escrita ao tempo presente em que a preocupação é escrever frases bem construídas. Ao mesmo tempo em que está enunciando em seu texto, está dialogando com o sistema, sempre numa relação com o outro, com outras leituras, outras histórias. Os tempos verbais compostos refletem também um diálogo da linguagem com o caráter institucional da escrita na escola.

Sobre os enunciados, são compostos por períodos longos e não por um encadeamento de frases. O sujeito insere-se na cadeia da enunciação e por participar de um processo de ensino que concebe a linguagem como forma de enunciação, participa das esferas da comunicação e sabe que o diálogo cotidiano, a língua em uso não é construída por frases isoladas, mas por enunciados complexos que estabelecem um elo com outros enunciados. Estes usos na escrita evidenciam o funcionamento da linguagem e representam as esferas de comunicação social que integram a vida e o texto, características do próprio do gênero.

A partir destas análises foi possível estabelecer algumas considerações sobre as relações dos sujeitos com a linguagem neste corpus e no texto inicial.

A aprendizagem sobre a linguagem se dá na interação. O primeiro sujeito primeiro apreende a língua para depois utilizá-la, apresenta/reproduz uma escrita que se aproxima do modelo “padrão”, cujas regularidades ortográficas se sobressaem à configuração textual, à construção de sentidos. Nesta escrita também, a professora corrige, oculta os erros próprios do processo de aprendizagem da língua. Deve-se refletir, portanto, sobre a escrita e as consequências de seu processo de escolarização, das atividades de constante repetição, em que os textos silenciam e são “dependentes dos subsídios propostos pela escola” (GERALDI, 2010a, p. 64).

O segundo sujeito aprende a linguagem no uso, o funcionamento da linguagem na corrente da interação. As “irregularidades” na escrita não devem se sobrepor ao conteúdo linguístico e discursivo deste sujeito, capaz de se instanciar em uma enunciação e permitir ao leitor ler o texto e construir uma compreensão. A concepção de linguagem enquanto forma de interação permite ao aluno dialogar com a linguagem e desenvolver um nível de consciência linguística e discursiva mais elaborados que um ensino cuja concepção de língua não prioriza o texto. Deve-se,

portanto, “Focalizar a linguagem a partir do processo interativo e com este olhar pensar o processo educacional.” (GERALDI, 2010a, p. 35).

Um ensino voltado para a leitura e produção de textos, que busca o diálogo com a palavra viva na enunciação revela-se significativo aos sujeitos, pois mesmo alunos que ainda não se apropriaram formalmente do sistema de escrita alfabético, produzem sentidos em sua enunciação, estabelecem um diálogo com o outro. Nas sempre revisitadas palavras de Geraldi:

O deslocamento da noção de representação para a noção de trabalho linguístico exige incorporar o processo de produção de discursos como essencial, de modo que não se trata mais de apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, apreendê-la. Em segundo lugar, a eleição de acontecimento enunciativo como lugar de produção de língua faz intervir a noção de movimento, de modo que processos como a metáfora, a metonímia e a paráfrase se tornam lugares da ação com e sobre a língua dos sujeitos discursivos. (GERALDI, 2010 a, 153).

## CAPÍTULO II – CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ao traçar o panorama metodológico desta pesquisa, inserida nos caminhos do *paradigma indiciário*, pretende-se apresentar o processo da constituição do corpus, ou seja, a descrição do evento de produção e dos sujeitos envolvidos. Neste capítulo, pretende-se apresentar o paradigma indiciário e defender sua contribuição para as perspectivas das teorias de aquisição da linguagem escrita.

A constituição dos sujeitos envolvidos: dos alunos escreventes e da professora em suas faces: professora, professora e aluna e professora e pesquisadora, compõem o excedente de visão acerca dos sujeitos e do processo.

Nesta perspectiva, a pesquisa trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, em que a qualidade dos dados, em oposição à quantidade, é de caráter primordial para análise das singularidades dos textos.

### 2.1 O paradigma indiciário e as teorias de aquisição da escrita

Para subsidiar esta pesquisa, pautou-se a análise no *paradigma indiciário*, um modelo epistemológico de análise de dados singulares, desenvolvido pelo historiador Ginzburg. Em *Sinais – raízes de um paradigma indiciário*, (1986), o autor apresenta o modelo epistemológico de pesquisa originado no final do século XIX, o qual consiste na análise do dado singular, único, do indício. Inicialmente utilizado pelas ciências naturais, e posteriormente adotado pelas ciências humanas.

Este método sofreu no início críticas por uma suposta ausência de cientificidade, pois não partia de pressupostos então prestigiados que consistiam na análise exaustiva de exemplares, quantificação e repetição dos fenômenos. O paradigma indiciário, no que tange às ciências humanas, primava à qualidade. No entanto “Quanto mais os traços individuais eram considerados pertinentes, tanto mais se esvaía a possibilidade de um conhecimento científico rigoroso.” (GINZBURG, P. 163). Olhar o elemento individual não significa a generalização dos eventos, mas, conforme explica o autor:

A impossibilidade da quantificação derivava da presença ineliminável do qualitativo, do individual; e a presença do individual, do fato de que o olho humano é mais sensível às diferenças (talvez marginais) entre os seres

humanos do que às diferenças entre as pedras ou as folhas. (GINZBURG, 1986, p. 166).

Para contrapor-se aos questionamentos a respeito do rigor científico, é necessário ter ciência de que tais princípios metodológicos tem por objetivo garantir rigor, cientificidade à pesquisa. O que para Abaurre et al. leva ao “estabelecimento de um rigor metodológico diferenciado daquele instaurado pelas metodologias experimentais, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado, neste paradigma, para a singularidade dos dados.” (1997, p. 15).

No processo de aquisição da escrita e produção de textos, a compreensão teórica destes indícios ganha maior relevância, pois apenas a partir deste olhar podemos compreender os processos que revelam a relação dialógica dos sujeitos com a linguagem. Abaurre et al (1997), com base nos estudos de Ginzburg, utilizam o paradigma indiciário para analisar o processo de aquisição da linguagem escrita e o definem como:

um modelo epistemológico fundado no detalhe, no “resíduo”, no episódico, 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. (ABAURRE et al., p. 83).

Adotar o paradigma indiciário nas reflexões sobre aquisição da escrita nos permite abordar a relevância do dado singular, pois,

a partir desse “olhar”, tornam-se reveladores e significativos aspectos singulares e particulares da aquisição da escrita que são considerados marginais em uma perspectiva teórica que valorize os aspectos generalizantes e normais, que ocorre em paradigmas como o galileano. (FIAD, apud Abaurre et al., 1997, p. 156).

Na aquisição da linguagem e na produção de textos, os dados analisados irão indiciar as singularidades de um processo, primeiro porque os sujeitos da pesquisa encontram-se em processo de alfabetização e segundo porque a linguagem se constitui no momento da interação.

Por conseguinte, a adoção de um paradigma indiciário nos oferece tanto um modo de ler e interpretar os dados nos textos dos alunos como contribui para a compreensão das singularidades dos sujeitos no que concerne à relação sujeito e linguagem.

## 2. 2 Da constituição do corpus

O corpus desta pesquisa é composto por uma coletânea de aproximadamente cento e quinze textos produzidos por alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental, ciclo I, de uma escola da periferia do município de São Carlos, coletados entre 2009 e 2010, período em que era professora das turmas. Para esta pesquisa foram selecionados vinte e quatro textos dos alunos do 2º ano, escritos no terceiro bimestre de 2010, os quais compõem um evento de reconto do conto infantil “Menina bonita do laço de fita”, da autora Ana Maria Machado<sup>7</sup>. Os textos analisados são heterogêneos, considerando que não era objetivo que produzissem cópias idênticas ao conto original, tampouco semelhantes entre si. As singularidades dos textos revelam-se precisamente na heterogeneidade de suas produções.

Os textos estão inseridos no gênero *reconto*, princípio norteador desta produção de textos, o qual será melhor caracterizado posteriormente. Todos são compostos por narrativas infantis, escritas a partir da leitura dos gêneros textuais propostos para o bimestre, dentre eles contos, contos de fadas, fábulas e lendas.

O período decorrente entre a realização das produções e desta posterior análise é de suma importância por provocar um distanciamento da prática docente, o qual me permite um olhar a partir de um domínio teórico, crítico e reflexivo, ocupado agora por outros propósitos, o de analisar, refletir e compreender os processos particulares de produção.

Apesar do distanciamento entre o momento de realização dos textos e a posterior análise, há uma memória de professora e pesquisadora presente e uma relação particular com o corpus, como afirma Gomes-Santos em seu estudo: “esse olhar está constitutivamente marcado pelo fato de estarmos envolvidos com os escreventes-alunos na ocasião em que os textos foram produzidos – na posição de professor da turma.” (GOMES-SANTOS, 2003, p. 5).

É importante ressaltar que estes textos foram produzidos num acontecimento discursivo real, numa *aula como acontecimento*, ou seja, são produtos de uma aula e posteriormente adotados como objetos de investigação,

---

<sup>7</sup> O conto lido para os alunos encontra-se disponível nos anexos.

portanto não foram produzidos com o fim específico de análise acadêmica. Eles tiveram circulação no ambiente escolar, sua publicação e circulação social e após dois anos de sua produção escrita, a partir do dado singular, foram selecionados para esta reflexão. Como afirma Gomes-Santos (2003) em seu estudo, “os textos já tinham uma história de circulação dentro do funcionamento das práticas de ensino do português.” (p. 4).

Diante dos cento e quinze textos apresentou-se a difícil tarefa de selecionar quais seriam analisados. Seria um trabalho árduo e exaustivo analisar todos, diante da complexidade da linguagem, deste modo, fez-se necessário estabelecer alguns critérios que atendessem às prioridades de análise. Portanto, para esta pesquisa foram selecionados vinte e quatro textos, dado um primeiro recorte, todos de uma mesma turma de alunos em um mesmo evento de produção escrita. Pautado nos postulados propostos pelo paradigma indiciário, a partir do dado singular, foi focado interesse nos textos que evidenciassem a apropriação da palavra outra pelos sujeitos escreventes; a partir de uma perspectiva enunciativa buscou-se compreender como a palavra outra é ouvida e respondida neste processo de aquisição da escrita na atividade de recontar.

### **2.3 Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos desta pesquisa são alunos com idade entre sete e oito anos, os quais cursavam o 2º ano do ensino fundamental – ciclo I – de uma escola na periferia do município de São Carlos.

O bairro em que a escola se situa possui pouca infraestrutura, algumas ruas ainda não são asfaltadas, as famílias são numerosas, muitos pais analfabetos, recorrentes casos de desemprego, alguns imigravam durante o período de safra, portanto, havia uma grande rotatividade de alunos na escola. Há ainda alguns casos de criminalidade presentes, nas famílias ou moradores locais, conseqüentemente, são sérias as questões políticas e sociais envolvidas no cotidiano destes alunos.

No início do ano letivo alguns alunos ainda não estavam alfabetizados, e para muitos destes aprendizes o único contato com a leitura era possibilitado pela escola, que tem papel fundamental na formação destes

sujeitos, um compromisso social de inseri-los no mundo da leitura e escrita. No entanto, possuíam outros saberes, tinham conhecimento de mundo, sabiam cantar músicas, contar histórias, interagiam com os outros alunos. Apesar das poucas oportunidades, apresentavam muito interesse em aprender, permitiam-se na inocência da infância conhecer histórias, ler, ouvir e recontá-las. Havia um compromisso com a escola, com a aprendizagem e com os sujeitos envolvidos. Durante o processo de alfabetização iniciaram a escrita da produção de textos, que compõem o corpus desta pesquisa.

## 2.4 Memórias de uma professora

Neste momento, peço licença para trazer as palavras de Guimarães Rosa, sempre oportunas e recorrentes a toda gente e a cada um.

(...) A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. (...) (Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*).

Tentarei ser breve nesta pequena descrição de minha trajetória para que não se torne exaustiva, mas que permita ao leitor construir um imaginário de minha formação, a qual será importante para posterior compreensão de minhas posições.

Refletir sobre minha trajetória traz à tona a identidade dos outros que me constituíram neste caminho, trago, afinal, em minha formação a presença dos muitos professores que fizeram parte da minha história e dos tantos outros alunos dos quais agora também faço parte.

Nossa relação no mundo se estabelece através da alteridade; a relação com o outro é constitutiva do ser, é o outro que nos completa e sobre essa “incompletude fundante” Geraldi (2010b) ressalta que no mundo da vida (da ética):

estamos expostos e quem nos vê, nos vê com o “fundo” da paisagem em que estamos. A visão do outro nos vê como um todo com um fundo que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós, um *excedente de*

*visão*. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. Este “acontecimento” nos mostra a nossa incompletude e constitui o Outro como único lugar possível de uma completude sempre impossível. Olhamo-nos com os olhos do outro, mas regressamos sempre a nós mesmos e a nossa incompletude (...) (GERALDI, 2010b, p. 107).

Não tenho lembranças traumáticas do meu processo de escolarização. Apesar de ter sido alfabetizada em um sistema de ensino tradicional, tive professoras em meu caminho que se preocupavam em ultrapassar os limites propostos para a época. Minha maior recordação, tanto no sentido emocional quanto material, é um livro composto por uma coletânea de textos produzidos pelos alunos de minha classe da segunda série em 1995 e organizada pela professora titular da sala. A professora selecionou um texto de cada aluno produzido durante o ano letivo, que foi corrigido e reescrito para posterior cópia e distribuição aos demais. Participamos assim do processo de elaboração de um livro: redação, revisão, ilustração, impressão e circulação, sendo esta última etapa o maior diálogo com as propostas de interação. Todos os alunos e familiares teriam a oportunidade de ler os textos uns dos outros, o que representava dar vida ao texto, a materialização da enunciação. A ideia de que todos leriam nossos textos estimulava ainda mais a criação. Os livros foram reproduzidos a partir de xérox dos textos manuscritos pelos próprios alunos, recursos disponíveis na época, com uma foto de todos na capa, lista de autores e dedicatória. O título desta coletânea era “Um pouco de nós” e tenho-a guardada até hoje em meus pertences. Representa um diálogo entre passado e presente, que me permite refletir sobre uma trajetória na história do ensino. E que me impulsiona a oferecer aos meus alunos mais do que o meio e as instituições “permitem”. Claro que havia sim ainda suas limitações, no entanto, representa um avanço nas propostas de ensino e concepção de linguagem vigentes. Uma leitura reflexiva deste produto já foi realizada no capítulo anterior com outros objetivos, neste momento apresento a relevância deste para minha formação. A epígrafe da referida coletânea é uma citação de Jim Davis, pseudônimo de James Robert Davis, criador do personagem Garfield.

Embora os mestres e os livros sejam auxiliares necessários, é do esforço próprio que se conseguem os mais completos e brilhantes resultados.<sup>7</sup>

nota: Os textos contidos nesse livro foram criados pelos próprios alunos. A correção ortográfica foi feita pela professora e o texto corrigido passado a limpo pelos alunos.

Minha formação inicial para lecionar iniciou-se no curso de especialização e aperfeiçoamento à formação do magistério, extinto CEFAM, o qual se instituiu de um curso de nível médio, cuja carga horária era distribuída entre aulas teóricas e a prática de estágio. Ao me formar já estava habilitada a lecionar e, portanto, assumi uma turma de educação infantil por dois anos, sem experiência e pouca fundamentação teórica.

Concomitante à prática docente ingressei no curso noturno de Licenciatura em Letras, ciente de que este não me traria soluções às dúvidas sobre alfabetização, concepção de criança e outras indagações pedagógicas. Após os dois anos atuando na educação infantil, fui convocada no concurso público no município de São Carlos para lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental onde estou há seis anos envolvida diretamente no trabalho com a alfabetização.

Deste dia em diante minhas indagações só aumentaram, mas com elas também o encantamento, e acredito que ambos fazem parte desta profissão, em busca constante por respostas.

Trago estas breves memórias para que seja possível compreender minha formação, minha constituição como sujeito. Falo do lugar de uma professora que conhece e vivencia a prática há oito anos, mas que também tem a teoria para subsidiar seu trabalho, teoria esta nunca suficiente, claro. O grande diferencial que aqui pontuo são justamente os estudos linguísticos. Ao ingressar

no curso de Letras, pensei, como foi dito, que este não me traria grandes contribuições para a prática docente na alfabetização, mas pensar assim foi um engano. Somente a partir deste lugar pude passar a ver meus alunos como sujeitos que se constituem através da linguagem e aprender a dar valor ao diálogo e às interações em sala de aula, à relação com o Outro, embasados nos pressupostos enunciativos.

“O aluno é o “espelho” que reflete e refrata a imagem do professor de uma posição exotópica que só o aluno tem do professor.” (RODRIGUES, 2011, p. 203). Portanto, só me constituo como professora a partir do excedente de visão de meus alunos e dos outros nas relações dialógicas da escola.

## **2.5 O evento da produção dos textos**

Diante do desafio de alfabetizar vinte e quatro crianças, entre as quais algumas ainda não haviam se apropriado da escrita convencional e, como já mencionado, para algumas o único contato com a leitura seria na sala de aula, dediquei-me ao trabalho com textos. Sempre procurei fugir de um ensino tradicional, portanto, minha prática estava inserida em uma rotina de leitura diária de diferentes gêneros discursivos, produção de textos individual e coletiva e reflexão sobre a linguagem. Eis aqui os ecos de um curso de Letras: a produção de textos deve ser ponto de partida e de chegada do processo de ensino (GERALDI, 2003, p. 135).

Naquela época, infelizmente ainda não havia lido “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”, de A. L. Smolka, não sabia como teria me ajudado a compreender o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos.

Apoiei-me então na organização didática do currículo que o próprio município oferecia, e hoje acredito que tenha sido de grande valia, pois me ajudou a dar meus primeiros passos enquanto professora. O currículo era organizado por bimestres e nestes eram distribuídos os gêneros textuais a serem trabalhados durante o ano letivo. Os textos sempre estavam presentes, dentre eles o reconto.

A necessidade de alfabetizar os alunos incluía a produção de textos e não apenas a escrita e reprodução de palavras. O reconto apresentou-se, então, como um dos modos de possibilitar a escrita, pois permite ao aluno dialogar com um texto já existente e responder a este, oferece subsídios aos alunos na escrita e o texto torna-se o lugar do diálogo - com o autor, com o professor e com os outros alunos.

Pressupondo que as crianças estão inseridas em uma sociedade letrada, portanto, quando chegam à escola têm conhecimentos sobre histórias, sabem narrar na oralidade, cabe, então, à escola valer-se seus conhecimentos para subsidiar a organização linguística na oralidade e também na escrita.

Assim, o reconto tornou-se um grande aliado a este processo de produção de textos. Produzir textos é estabelecer um diálogo com o mundo, replicar nossas palavras e escutar suas contrapalavras neste processo de enunciação.

O evento de produção escrita iniciou-se com a leitura do conto “Menina bonita do laço de fita”. Primeiro, foi realizada uma introdução à leitura com os alunos, apresentação da capa, levantamento de hipóteses do enredo a partir do título e ilustrações presentes na capa, apresentação da autora, etc. Após este momento os alunos sentaram-se em duplas, receberam um exemplar do livro a ser lido e acompanharam e participaram da leitura realizada pela professora, observando o texto e o diálogo do texto com as ilustrações, ou seja, a interação verbal e verbo-visual. Ao terminar a leitura, iniciou-se um momento de discussões com os alunos, decorrente dos questionamentos provocados pela leitura, onde puderam debater sobre a história, sobre as ilustrações e sobre os temas explícitos e implícitos – como a questão do preconceito – interpretações construídas pelos alunos. Neste momento houve então um encontro de palavras entre as palavras da autora e dos sujeitos presentes. Os alunos eram muito participativos e sempre gostavam de expor suas impressões sobre as leituras. Durante a realização da leitura realizada pela professora, os sujeitos já faziam comentários diversos sobre outras histórias – literárias e do cotidiano – a que o conto/ a enunciação remetia, outros comentários sobre o encanto e diversão com as ilustrações, enfim, a leitura realizada não foi monológica, mas constituiu-se de forma dialógica entre os sujeitos na interação verbal.

Esta leitura, em especial, provocou ainda o posicionamento dos sujeitos, pois envolvia questões de cunho social. Os alunos, mesmo em sua inocência característica da infância, se identificaram com a personagem, pois a grande maioria dos alunos era negra ou descendente de negros, de classe econômica baixa, nível básico ou inexistente de escolarização das famílias.

As palavras dos alunos ajudaram a compor os novos textos. Após a leitura e as discussões, retomamos oralmente a sequência narrativa, construindo assim um reconto coletivo oral. Os livros foram guardados e os alunos sentaram-se em lugares individuais. A professora distribui uma folha e pediu para que recontassem a história, sem interferências na escrita. A atividade foi desenvolvida em um dia, compreendendo leitura, discussão e produção escrita, totalizando aproximadamente três horas de duração, considerando ainda os horários e atividades da rotina escolar, como intervalo, músicas de recepção, preenchimento de calendário e registro do cabeçalho. Após a escrita alguns alunos solicitaram para ilustrar a história. O evento de escrita foi realizado com fins pedagógicos, com o objetivo de motivar a escrita, onde o livro selecionado despertou interesse nos alunos. Os textos não foram corrigidos, pois não era objetivo desta atividade realizar correção ortográfica e gramatical, pretendia oferecer possibilidades para a escrita, valorizando os aspectos discursivo e enunciativo dos alunos e não limitar a escrita a elementos linguísticos. Claro que a prática de produzir textos e recontar histórias já fazia parte da rotina da escola, não era objetivo desta atividade trazer novas proposições pedagógicas para o ensino, apenas apresentar outras possibilidades de observar e conceber a linguagem. Foi muito satisfatório observar a interação dos alunos com o texto, o interesse diante da leitura e escrita, os diálogos e emoções que evidenciavam a compreensão destes sujeitos, os tons valorativos e entonativos que lhes permitiam construir-se como sujeitos na enunciação e, sobretudo, ser a grande interlocutora deste processo. De acordo com Bakhtin, nas palavras de Ponzio: “A enunciação tem sempre um valor – tanto no sentido de que esta expressa uma avaliação, uma orientação, uma tomada de posição, quanto no sentido de que é objeto de avaliação – que remete para além do sistema de valores que é a própria língua.” (BAKHTIN, 2011b, p. 25).

A proposta do reconto teve como objetivo possibilitar um acontecimento de escrita dos textos na escola que estivesse subsidiada na

relação com o outro, a partir do diálogo com outros textos na comunicação verbal. Nas palavras de Bakhtin, de acordo com Gomes-Santos:

tomar os textos produzidos pelos alunos como lugar de constituição de relações intertextuais com vários outros textos ou, para usar uma metáfora de Bakhtin, como “una gota en el río de la comunicación verbal, río ininterrumpido, así como es ininterrumpida la vida social misma, La historia misma.” (BAKHTIN, [1929] 1998: 44 apud GOMES-SANTOS 2003, p. 4).

Por fim, a preocupação em reconstruir os caminhos percorridos pelos sujeitos teve por objetivo instanciar lugares na pesquisa, composta por esta breve narrativa reflexiva e “focalizar a linguagem a partir do processo interativo e com este olhar pensar o processo educacional.” (GERALDI, 2010a, 35), ou seja, propor reflexões sobre a linguagem na alfabetização a partir dos indícios das singularidades neste processo.

## **CAPÍTULO III – ENCONTROS DE PALAVRAS**

Este capítulo ocupa-se essencialmente dos encontros, do encontro com os textos, do encontro da professora/pesquisadora com as vozes dos alunos e do encontro dos alunos com a palavra outra. Não se pretende apenas analisar os textos, como mais uma tarefa escolar, mas ouvir as vozes presentes, olhar para a palavra outra ouvida e respondida e possibilitar uma nova perspectiva de leitura das produções textuais escolares. Quais contrapalavras foram importantes para os sujeitos na escrita?

Os enunciados constituem-se de forma dialógica, pois estão relacionados a enunciados que os precederam e também aos que lhes sucedem na cadeia da comunicação verbal. É possível observar esta relação dialógica na construção dos textos.

Como se dá a apropriação da palavra outra nos textos dos alunos? Estes se apropriam dos contos na voz do narrador e estabelecem um jogo de vozes na enunciação entre narrador, personagens e autor, logo, a palavra do herói encontra escuta na palavra do escritor, a palavra outra. Neste encontro de palavras, o papel do outro é constitutivo.

Neste capítulo pretende-se desenvolver reflexões sobre: o conceito do gênero reconto para a atividade escrita; a relação entre atividade epilinguística e o ensino da língua; a compreensão de discurso reportado e suas manifestações linguísticas e discursivas e, por fim, sobre o encontro de palavras nos textos dos alunos.

### **3.1 O reconto e a resignificação da escrita:**

O reconto consiste no processo de contar novamente um texto, seja na atividade oral ou escrita da língua. Gomes-Santos, em seu trabalho, define o reconto como um evento de constituição intertextual, onde “*recontar* pressupõe a remissão necessária a um texto já existente.” (2003, p. 54). Trata-se, portanto, de uma escolha didático-pedagógica, que se preocupa em oferecer subsídios para uma

produção textual significativa onde a alfabetização não se limita à escrita de palavras e orações, mas à construção de sentidos.

Os irmãos Grimm têm um grande papel na história da literatura infanto-juvenil – e na prática do reconto, pois registraram por escrito as histórias recontadas na tradição oral. Os contadores de histórias, no passado, contavam e recontavam oralmente narrativas populares tradicionais e as transmitiam para que não fossem esquecidas, passadas de geração a geração, portanto, esta era a função inicial do reconto. Aos irmãos Grimm coube-lhes a tarefa de reunir estas histórias e organizá-las em uma coletânea, referência posterior para os estudos sobre o assunto.

A prática de recontar histórias após sua leitura passou a integrar parte da rotina das salas de aula na educação infantil e ensino fundamental. Na oralidade ou na produção escrita, o reconto vem sendo muito utilizado nos meios educacionais. Ao recontar, o aluno reconstrói situações, tem a preocupação de manter o essencial e a liberdade para selecionar detalhes, através de estratégias linguístico-discursivas atribui a entoação desejada.

Neste estudo, o reconto foi escolhido como estratégia pedagógica a constar: primeiro por fazer parte da rotina escolar dos alunos; outro fator preponderante foi o fato de as crianças, sujeitos desta pesquisa, demonstrarem grande interesse em ouvir e participar das histórias, portanto, o reconto, representava uma das etapas do contexto de atividades e por fim, por buscar fugir de uma concepção tradicional de alfabetização baseada em métodos, por acreditar que o aluno aprende a escrever escrevendo e que a língua apenas tem sentido no uso nas esferas sociais, portanto, a produção de textos era uma atividade constante nas aulas.

Acreditar em uma concepção enunciativa de linguagem permitiu-me conceber a prática do reconto como uma nova enunciação dos alunos e não como reprodução de enunciados, da linguagem.

Ao direcionar o olhar para análise dos textos, poder-se-ia pensar que a atividade de reconto se constitui na reprodução do texto original, no entanto, esta seria uma posição dogmática e tradicional, incoerente sob o ponto de vista bakhtiniano, pois para o autor não existe reprodução na atividade da linguagem, mas sempre resposta. Deste modo, ao solicitar a reescrita de textos enquanto tarefa escolar, o professor deve observar as diferentes maneiras de construção destes novos textos, suas escolhas lexicais, as orientações discursivas realizadas, a

seleção de determinadas partes da história, pois o aluno realiza uma resposta ao texto original, ele avalia-o, confirma-o, rejeita-o, enfim, o considera em seu discurso.

Os textos recuperam enunciados anteriores e apresentam o novo ao discurso, são compostos por outros discursos, os enunciados do autor, do professor, de suas relações sociais, de discursos de circulação midiática, enfim, nenhum sujeito é o Adão mítico da palavra, ele sempre recupera outros enunciados que formam o elo da cadeia de enunciação. “Cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2011, p. 299).

As escolhas lexicais do falante confirmam sua responsabilidade responsiva sobre o discurso. Isto implica em um projeto de dizer.

Observamos que não se trata de uma cópia fiel do texto original, a seleção de partes da obra reafirma a atitude ativa e responsiva em relação ao texto. O reconto pressupõe avaliação, compreensão e resposta ativa ao discurso do outro.

Como já mencionado, a atividade do reconto pode ser considerada ainda sob a perspectiva do “discurso de outrem”, na qual “O discurso citado é o *discurso no discurso, a enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação*.” (BAKHTIN, 2010, p. 150). Considerar esta hipótese significa aceitar que o reconto não é uma reprodução do discurso, mas sim uma resposta a este, os textos produzidos pelos alunos trazem um discurso sobre os discursos. “O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva.” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Esta posição é observada nos textos analisados, na qual o texto produzido se configura como um texto novo, ao ser inserido em outro contexto produz novos sentidos, ainda que baseado no discurso de outrem.

“A palavra quer ser sempre *escutada*, busca sempre uma compreensão ativa.” (BAKHTIN, 2011b, p 7). Este é outro aspecto fundamental a ser observado, o endereçamento das narrativas, o locutor escreve para um interlocutor, neste caso, ao professor, aos colegas e outros possíveis leitores, e, relativo ao próprio gênero, há o endereçamento às crianças, pois se trata de uma narrativa infantil. O endereçamento pressupõe a compreensão do outro para a construção dos sentidos, a alteridade.

“*Quem conta um conto aumenta um ponto*”. A sabedoria popular, presente neste provérbio, traduz um pouco do que se concebe como a atividade de recontar nesta pesquisa.

### **3.1.2 O reconto e os contos de repetição: de estrutura/estratégia narrativa à construção de sentidos**

A estratégia de repetição, frequentemente usada na oralidade em cantigas, parlendas entre outras brincadeiras, ao ser empregada na narrativa contribui para uma melhor organização e compreensão discursiva por parte das crianças, tanto no nível linguístico, quanto semântico e discursivo. Compreende, portanto, a enunciação enquanto palavra viva na língua. As crianças gostam de ouvir a mesma história diversas vezes e pedem sempre para que o adulto, o outro na interação, reconte a mesma história, mesmo logo após a leitura, o que evidencia que crianças gostam de repetição, pois, ao conhecerem a história podem antecipar as próximas ações da sequência narrativa e participar do jogo da interlocução. As histórias com repetições conquistam os sujeitos aprendizes, seja em ambiente escolar ou não.

No processo de aquisição da linguagem escrita, a repetição é importante por permitir a interação dos sujeitos com a linguagem, pois possibilita que a criança imagine os acontecimentos que ocorrem diversas vezes numa mesma narrativa. Através desta estratégia de repetição na estruturação da narrativa, as crianças podem compreender melhor o texto e apropriar-se deste.

O conto *Menina bonita do laço de fita* apresenta esta estratégia de repetição nos diálogos da menina com o coelho, construído a partir de uma sequência linear cujo diálogo sempre retoma o enunciado inicial “Menina bonita do laço de fita, qual o seu segredo para ser tão pretinha?”, reportado através do discurso direto, o que permite ainda ao aluno antecipar os diálogos, participar da leitura e reconto da história intercalando as vozes com o professor e demais alunos, como uma atividade lúdica de teatralização por exemplo. Ocorre, assim, uma interação discursiva entre os sujeitos no momento da leitura da narrativa.

O coelho e a menina interagem na forma de jogo, cujo diálogo se repete no decorrer da história, o que caracteriza uma função pedagógica na

narrativa. Aparentemente, algumas crianças percebem a estratégia, enquanto outras ou não percebem ou simplesmente não querem participar do jogo, esta situação suscita a produções mais próximas ao conto original ou mais distantes, em conformidade à aceitação e compreensão do jogo na narrativa, conciliado também ao encontro da palavra própria e palavra outra.

Marcuschi conceitua a repetição como “a produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo.” (2002, p. 107). O jogo na narrativa apresenta-se como uma estratégia discursiva, como participação da atividade linguística, ou seja, “brincar de adivinha”.

A repetição nos contos, por construir um imaginário lúdico, por apresentar enunciados que se repetem durante a história e por permitir aos sujeitos participarem da interação, da construção de sentidos, não se encontra no nível da língua, mas no nível da linguagem. A enunciação ocorre nas esferas da brincadeira escolar, o que justifica a atividade de recontar como válida ao processo de ensino da escrita, por permitir a interlocução, o que o ensino de frases não admite.

### **3.2 Atividade epilinguística**

O objetivo do ensino da língua portuguesa é a produção de textos orais e escritos, destarte, proponho reflexões sobre o ensino da língua a partir da perspectiva enunciativa da linguagem tal como formulada por Rezende. A leitura do texto “Contribuições da teoria das operações predicativas e enunciativas para o ensino de línguas”, de Letícia Rezende (2010), apresenta uma proposta de ensino baseada na atividade epilinguística, a qual contribui categoricamente para esta pesquisa.

Como questões introdutórias, é necessário retomar os conceitos de língua, as concepções de ensino e os processos de interação na linguagem sob esta perspectiva. A articulação entre estas questões é fundamental para a compreensão dos processos de produção de textos.

De acordo com Rezende, as singularidades devem ser consideradas nas situações de ensino, resultantes das variações espaço-temporal dos indivíduos. Portanto, o conceito de singularidade deve ser considerado em relação ao outro, a

identidade se constitui a partir das interações na materialização linguística. Logo, a individualidade se constitui a partir da alteridade.

Considerada a complexidade do processo, devemos compreender o conceito de língua não como um sistema pronto e definido, ou estável e fechado. “Ao considerar a língua como sistema invariável estamos deixando de lado sua possibilidade de interação. Não haveria espaço para o diálogo, para a construção dos sentidos e dos sujeitos.” (REZENDE, 2010, p. 8). Para esta perspectiva de ensino, deve-se considerar o conceito de linguagem como trabalho ou atividade, partindo do pressuposto de que a língua não está de antemão pronta, com seus significados construídos e estáveis, ao contrário, há um trabalho linguístico a ser desenvolvido pelo sujeito em suas produções – orais ou escritas – que resulta dos processos de interação do sujeito com a linguagem, com o outro e consigo em suas experiências.

Os sentidos são construídos a partir da interação, ou seja, da equilibração entre as singularidades – conhecimentos de mundo – entre um sujeito e o outro, ou entre o sujeito e o texto. Compreender o outro como papel do leitor, ou texto como espaço para materialização linguística é fundamental neste processo de construção. (REZENDE, 2010, p. 8).

As construções de sentido, realizadas a partir de negociações entre os sujeitos e a leitura, ocorrem a partir da atividade epilinguística, por isso a necessidade de considerar a língua como atividade e trabalho, em constante reelaboração e (re) construção.

A atividade epilinguística caracteriza-se por ser uma atividade “não consciente” de reflexão e aprimoramento da linguagem. Franchi afirma que “a atividade linguística supõe ela mesma esse retorno sobre si mesma, uma progressiva atividade epilinguística: como atividade metalinguística inconsciente.” (1992, p. 32). Portanto, a atividade epilinguística pode ser entendida com a própria atividade da linguagem.

A atividade epilinguística compreende a reflexão sobre o texto e as operações sobre ele, de compreensão, construção de significados, representa a organização da experiência linguística dos sujeitos, caracteriza-se como uma

atividade “não consciente” quanto à reflexão<sup>8</sup>, porém, os sujeitos apresentam consciência do processo sobre a linguagem.

De acordo com Geraldi (2003), as atividades linguísticas são as praticadas nos processos interacionais e, portanto, demandam compreensão responsiva.

As atividades epilinguísticas também são presentes na interação, mas estas “resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto.” (GERALDI, 2003, p. 23). O autor observa que, conforme Culioli, as atividades epilinguísticas são consideradas como atividades metalinguísticas não conscientes, presentes em toda atividade linguística.<sup>9</sup> As atividades metalinguísticas dedicam-se à análise da linguagem, com a construção de conceitos, classificações, constroem uma metalinguagem para falar sobre a linguagem.

Estes três tipos de atividades estão presentes nas ações linguísticas dos sujeitos. “Tratando-se da produção de discursos, nas ações que se fazem *com* a linguagem se presentificam ações *sobre* a linguagem e ações *da* linguagem.” (GERALDI, 2003, p. 26). A distinção considerada por Geraldi (2003) para estes três tipos de ações não é classificatória em relação aos fenômenos linguísticos, mas incide na abordagem dos fenômenos concomitantes na linguagem.

Após a discussão sobre o conceito de linguagem como atividade, surge a necessidade de se pensar sobre o ensino de língua portuguesa. Como os alunos realizam o trabalho de reflexão sobre a linguagem? Como a escola pode promover uma produção autêntica, permitir interação e a inserção da autoria?

“Trazer a atividade epilinguística para a sala de aula é extremamente importante, e a escola passa a ter o seu papel, que é ensinar o aluno a pensar o seu pensar.” (REZENDE, 2008, p. 96). Surge então o verdadeiro papel da escola: *ensinar o aluno a pensar o seu pensar*, isto significa, orientá-lo, oferecer condições para organizar seu conhecimento linguístico.

---

<sup>8</sup> Aqui se entende “não consciente” como uma atividade do tipo que se realiza de modo espontâneo, natural na enunciação em curso.

<sup>9</sup> Geraldi adverte que ao refletir sobre a língua as crianças percebem as relações existentes, ao apagar, reelaborar, hesitar e negociar sentidos, o sujeito não está desenvolvendo uma ação inconsciente, ao contrário, as reflexões e operações podem ser consideradas como espontâneas ou não conscientes quanto os aspectos estruturais da língua, mas não inconscientes, pois, “tanto falar quanto compreender envolvem intencionalidade.” (GERALDI, 2003, p. 24). De acordo com o autor, “não se pode falar inconscientemente sobre a linguagem.” (GERALDI, 2003, p. 24).

“Ao considerar a linguagem como atividade ou trabalho, sugere-se um novo caminho para o ensino de línguas, a partir do qual os processos formativos tenham prioridades.” (REZENDE, 2010, p. 12). Denominam-se processos formativos por serem constituintes da formação do indivíduo, o qual constrói sua identidade através dos diálogos estabelecidos com a linguagem, “a linguagem sustenta a construção da identidade.” (REZENDE, 2010, p. 13).

Ao defender a existência da atividade epilinguística, acabamos por nos defrontar com uma tarefa gigantesca: a de sair das descrições de língua e a de enfrentar o desafio do estudo de processos mais fundamentais que deem conta da experiência singular. (REZENDE, 2010, p. 24).

Deste modo, pensar no ensino da língua exige uma atitude além da avaliativa dos textos. É necessário refletir sobre o sujeito e suas operações de produção e construção de sentidos. Quais mecanismos os alunos dispõem para produzir textos e quais condições de produção e aprimoramento são oferecidas em sala de aula? E principalmente, qual o nível de consciência linguística dos alunos que lhes permite refletir e reelaborar a linguagem?

Consciente da complexidade de tais questionamentos pretende-se apenas desenvolver uma análise para tentar compreender algumas das questões, mas longe de solucionar os problemas centrais do ensino.

### **3.2.1 A atividade epilinguística e o ensino**

O ensino de Língua Portuguesa, de acordo com Geraldi, deve ser pautado em três atividades: a) a atividade linguística – que se refere ao uso da língua, ou seja, a interação através da linguagem propriamente dita; b) atividade epilinguística – também presente nos processos interacionais, a considerar a reflexão sobre a língua em contexto de uso, isto é, em situações reais de interação comunicativa – e c) atividade metalinguística – que pressupõe o uso da própria língua para descrevê-la e analisá-la enquanto objeto de estudo, não mais focada no processo interativo.

A problemática gira em torno da desarticulação destas três atividades, desta forma, a produção de textos, sejam eles orais ou escritos, não está vinculada

à reflexão sobre a linguagem. A articulação entre as atividades linguísticas e metalinguística se dá através dos processos de reflexão do campo epilinguístico.

De acordo com Goulart (2000), a elaboração e reelaboração do conhecimento linguístico revelam a atividade epilinguística realizada pela criança, a qual permite a formação do sujeito na linguagem.

Goulart (2000) atribui relevância em se caracterizar a atividade epilinguística, ou seja, a reflexão sobre a produção de textos no momento da escrita, que compreende as negociações de sentido com o texto, como as hesitações, autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas, repetições, etc. Estes indícios só podem ser apreendidos durante o processo de escrita, no entanto, algumas marcas linguísticas e discursivas revelam parte deste processo de reflexão interna do sujeito.

Como exemplo da realização da atividade epilinguística durante a produção dos textos, podemos observar as marcas de apagamento que representam a reelaboração da linguagem, também as oscilações entre a grafia de uma mesma palavra repetida no texto, reelaborações da linguagem entre outras marcas que comprovam que “o percurso de construção do objeto textual é próprio a cada sujeito.” (Goulart, 2000, p.160). O sujeito, em interação com o outro, elabora seus conhecimentos, principalmente o conhecimento linguístico, que posterior à interação entra em conflito com suas palavras, o qual passa a ser pensado, reorganizado e reelaborado durante o processo de escrita. O sujeito “precisa constantemente se equilibrar, se encontrar, se constituir face a si mesmo como outro, e face ao outro, como o outro mesmo.” (REZENDE, 2010, p. 23).

As estratégias usadas pela criança para reorganizar a linguagem são construídas a partir da relação com o outro, da leitura de outros textos, da mediação com o professor, do diálogo com os colegas, a partir do qual observa as possibilidades de usos em seus textos.

Conforme Goulart, as marcas da atividade epilinguística são evidenciadas “não só em nível ortográfico, mas também morfológico, sintático, semântico, discursivo e também da própria organização espacial do texto no papel.” (2000, p. 171). Estas concepções sobre a linguagem tem papel fundamental na escrita dos textos.

“O fato de as crianças terem tido a oportunidade de (a) ter acesso a textos legitimados socialmente; (b) poder manuseá- los e ouvir as suas leituras, falar

sobre eles e discuti-los; e (c) começar a escrever do modo que sabiam” (GOULART, 2000, p. 172), possibilita a escrita como acontecimento enunciativo, constituidor dos sujeitos e dos sentidos. Os alunos, através de seus textos, deixam emergir a palavra,

O processo de produção de textos escritos pode ser caracterizado principalmente de dois modos: como um processo de contínua e recorrente análise, marcado pela heterogeneidade e pela descontinuidade, e como um processo marcado pela presença do sujeito da/na linguagem em direção a um outro. (GOULART, 2000, p. 173).

Criar um novo conto implica em um trabalho complexo de operações sobre a linguagem por parte dos sujeitos, e ao fazê-lo o aluno se apropria do seu texto e assume sua autoria. O “processo de apropriação, ou capacidade de se instaurar como origem do seu discurso é fundamental, e deve ser enfatizado na escola.” (REZENDE, 2010, p. 18).

“Essa procura de significados nas pregas da própria experiência de vida e de leitura – é que é a atividade de linguagem ou epilinguística.” (REZENDE, 2008, p. 107).

A linguagem assumida como trabalho resulta na produção de sentidos e construção das identidades através da alteridade. A escola deve, portanto, cumprir o papel de proporcionar interações no espaço linguístico constitutivo dos sujeitos, onde a aprendizagem se configure como um processo contínuo nas práticas sociais. No referido momento do processo de ensino, as reflexões epilinguísticas são suficientes para compreender o funcionamento da linguagem, não é preciso partir para a atividade metalinguística, classificar sílabas, fonemas, etc. A atividade epilinguística está sempre presente na linguagem e no ensino.

### **3.3 O discurso reportado**

O discurso citado ou reportado evidencia uma das principais formas da presença do outro na enunciação e, portanto, subsidia as considerações sobre as relações dos sujeitos e suas vozes na linguagem, comprova, portanto, a natureza heterogênea do discurso.

A palavra, na enunciação, quer sempre ser escutada e “a possibilidade de escuta como tal representa já uma relação dialógica.” (BAKHTIN, 2011 b, p. 8), ou seja, não é uma relação unívoca, apenas se realiza na interação. A palavra, por sua natureza, quer ser ouvida e respondida e à sua vez quer dar sua resposta.

“A escuta não é exterior à palavra, *uma concessão, uma iniciativa de quem a recebe*, uma escolha, um ato de respeito diante dele. A escuta é um *elemento constitutivo da palavra*.” (BAKHTIN, 2011 b, p. 8). Portanto, a palavra, através da escuta, procura outras palavras.

O discurso é uma forma de ação sobre o outro. Todo discurso é assumido por um sujeito que enuncia e se realiza em um gênero. O sujeito, social e historicamente constituído, sempre formula seu discurso em relação ao outro, portanto, seus enunciados sempre estão direcionados a partir de enunciados anteriores, respondem, refutam, polemizam, confirmando e ainda possibilitam respostas futuras.

O discurso se realiza em um gênero discursivo, inserido em um contexto sócio-histórico. Desta forma, há duas formas de discurso reportado: o estilo linear, no qual o locutor mantém o discurso de outrem e o estilo pictórico, neste as fronteiras entre os discursos são apagadas, pois o locutor introduz seus comentários no discurso citado. Cada estilo vai depender das intenções do locutor ao produzir seu discurso, no entanto, é importante ressaltar que nenhum texto é único, composto apenas de uma única voz, nele estão presentes outros discursos, enunciados que o precederam e que lhe sucederão, ou seja, que darão origem a respostas a partir de sua enunciação.

Bakhtin estuda três categorias importantes de realização da palavra reportada: o discurso direto, o indireto e o indireto livre, sendo este último de maior interesse do autor.

“O problema da relação entre palavra própria e palavra outra é fundamental para a linguística da enunciação.” (BAKHTIN, 2011 b, p. 21). A sintaxe da enunciação se preocupa com o encontro de palavras, mas da palavra viva na língua, na enunciação e não reduzida à frase, portanto, da relação entre palavra própria e palavra outra, entre palavra reportada e palavra que reporta.

É justamente na sintaxe que se evidencia o grau máximo o encontro da palavra própria com a palavra outra, a sua relação de interação; e é, sobretudo, na sintaxe do discurso reportado, direto, indireto e indireto livre,

que se evidencia o modo no qual se orienta a recepção e a transmissão da palavra outra, que se manifesta a disposição para a escuta e a dialogicidade constitutiva da enunciação. (BAKHTIN, 2011 b, p. 22).

“A palavra reportada, ou “o “discurso alheio” se apresenta como *palavra na palavra, enunciação na enunciação*, mas também, e ao mesmo tempo, como *palavra sobre a palavra, enunciação sobre a enunciação*.” (BAKHTIN, 2011 b, p. 30).” A palavra reportada se torna parte da palavra que reporta, e este encontro se realiza apenas na interação social.

Destarte, a relação dialógica dos enunciados revela-se como uma importante estratégia de produção de sentidos, também no ensino/aprendizagem de textos escritos considera-se a relevância de uma abordagem discursiva na leitura dos textos dos alunos e possibilita-lhes de também perceberem as estratégias discursivas presentes em seus textos.

### **3.3.1 O discurso direto, indireto e indireto livre na enunciação**

O discurso direto é considerado um estilo linear de discurso citado, no qual há manifestação/evidência de alteridade no texto, ou seja, a alternância dos turnos. É uma maneira mais explícita do discurso reportado, demarcado pelos recursos linguísticos. O discurso direto seria a citação literal das palavras do outro no texto.

A presença da palavra outra vai além de questões sintáticas e estruturais, envolve questões de sentido. As retomadas do discurso de outrem acarretam tons valorativos, pois representam uma tomada de posição do locutor.

No discurso direto há uma única voz, cujas fronteiras são bem delimitadas. Nesta forma de discurso há um menor grau de dialogicidade da palavra, pois se estabelecem limites entre as vozes de quem enuncia e de quem produz o discurso citado.

O discurso direto pode ser introduzido por um verbo dicendi, ou por recursos linguísticos como as aspas, dois pontos ou o travessão, os quais anunciam, de forma explícita, uma mudança no nível discursivo, ou seja, a mudança de voz na enunciação; na narrativa, por exemplo, demarcam a alternância entre o narrador e as personagens.

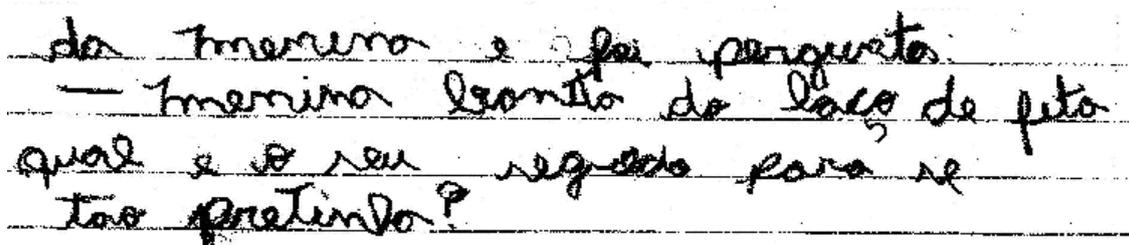
O discurso indireto, por sua vez, tem por característica a análise da palavra reportada, a qual apresenta-se de maneira implícita. O enunciador, ao utilizar o discurso indireto em seu texto poderá analisar, interpretar, explicar ou ainda manipular a palavra antes de reportá-la. Esta é uma palavra de duas vozes, duas intenções, a palavra do discurso citado e a palavra de quem enuncia. Há, portanto, uma dialogicidade interna da palavra. Os verbos *dicendi* interpretam a intenção comunicativa.

No discurso indireto livre, frequente em textos literários, a dialogicidade interna da palavra é apresentada em maior alcance, pois há a interferência entre palavra própria e palavra outra, onde as vozes de dois enunciadores se misturam. Em uma narrativa, por exemplo, narrador e personagens dialogam juntos num mesmo enunciado. Bakhtin dedicou maior interesse ao estudo do discurso indireto livre devido sua dialogia e complexidade.

No que concerne ao discurso direto e indireto, no “modo pelo qual o escrevente introduz e retoma a fala das personagens no texto” (GOMES-SANTOS, 2003, p. 140-142), é possível observar as instâncias do discurso na enunciação, como os sujeitos instanciam lugares no texto.

No que tange aos textos que compõem o corpus desta pesquisa, a palavra reportada através do discurso direto foi a forma mais recorrente utilizada pelos alunos, por estabelecer maior aproximação com o conto, com o próprio diálogo cotidiano e adequação ao gênero. Para exemplificar, trago abaixo uma das enunciações do diálogo entre o coelho e a menina. Nesta enunciação é possível observar o uso do verbo *dicendi* perguntar.

(Texto 2 Disponível nos anexos)



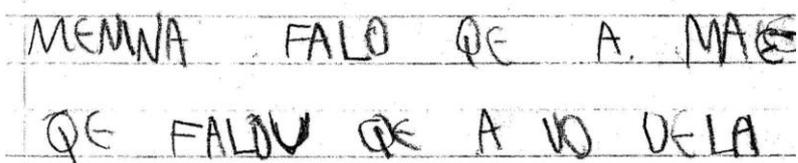
da menina e foi perguntar:  
- Menina bonita do laço de fita  
qual é o seu segredo para ser  
tão pretinha?

E foi perguntar:

- “Menina bonita do laço de fita, qual é o seu segredo para ser tão pretinha?”.

No que diz respeito ao discurso indireto, este foi observado com menor frequência, em decorrência das aproximações com o conto que remetem ao discurso direto, à complexidade de reelaboração do discurso na narrativa e às próprias instâncias do discurso que os sujeitos assumiram na enunciação. Entretanto, no exemplo a seguir o aluno transcreveu o diálogo entre as personagens através do discurso indireto, o que evidencia uma avaliação, resumo e interpretação da palavra outra antes de ser reportada no enunciado. No texto deste aluno o discurso direto também é recorrente.

(Texto 21 Disponível nos Anexos)



MENINA FALOU QUE A MÃE  
QUE FALOU QUE A VÓ DELA

“A menina falou que a mãe que falou que a avó dela (era pretinha).”

No que concerne ao uso do discurso indireto livre, este é mais difícil de ser definido, pois a ausência de sinais de pontuação e o tempo decorrente da escrita provocam dúvidas quanto a intenção da escrita em assumir a voz da personagem, do narrador ou do autor. Todavia, algumas enunciações aproximam-se mais desta perspectiva por suscitar um composto de vozes na enunciação e permitir diálogo direto com o interlocutor.

Por exemplo, no texto 24 dos anexos, é possível observar esta aproximação em: “E foi **de novo** e perguntou **aquilo que você já sabe**.”. Nesta enunciação o sujeito se inscreveu como autor de seu discurso e o enunciado torna-se ambíguo quanto à origem, quem fala é a voz da criança ou do narrador? A expressão “de novo” evidencia uma avaliação da sequência narrativa, a qual não poderia ser feita pelo próprio personagem, assim como o enunciado “aquilo que você já sabe”, instanciando lugares na enunciação ao interlocutor e dando margem à interpretação da voz do autor no texto.

(Texto 24 Disponível nos anexos)

x  
 UM COCO E JABUTI CABO E VOI DE  
 x  
 NOVO E PERGUNDO AQUILO QUE  
 x  
 VOE SABE E A MÃE DELA FALOU  
 x  
 HÁ É BOCHA DE FAMÍLIA G

“(...) E foi de novo e perguntou aquilo que você já sabe (...)”

Outra recorrência que podemos analisar refere-se ao texto 3 dos anexos, em que há um deslocamento enunciativo da voz da personagem para a voz do narrador na enunciação “a mãe **dela** fazia chapinha e escova no **meu** cabelo faz a **minha unha**.” O sujeito inicia a narrativa através da terceira pessoa do singular e em determinado momento da enunciação as vozes se misturam no discurso indireto livre, através do deslocamento da terceira pessoa do singular para a primeira pessoa do singular, observada através dos recursos linguísticos da sintaxe da enunciação.

(Texto 3 Disponível nos anexos)

Com uma vez, uma linda linda  
 garota que tinha os olhos azuis e  
 cabelos negros com pontas cor de rosa a mãe  
 dela fazia chapinha e escova no meu  
 cabelo. faz a minha unha.

Estes exemplos são suficientes para comprovar a heterogeneidade discursiva presente nas narrativas. Não é necessário, portanto, realizar uma lista exaustiva de análises e exemplificações, estas leituras permitem nortear a leitura dos demais textos considerando suas singularidades e indícios relevantes de suas enunciações.

A palavra tem necessariamente que realizar ligações, conexões, tem que se **combinar com a palavra outra**, enfrentar os problemas da sintaxe. É justamente na sintaxe que se evidencia em grau máximo o **encontro da palavra própria com a palavra outra**, a sua relação de interação. (BAKHTIN, 2011b, 22-23).

Nas narrativas infantis analisadas, procurou-se verificar como se dá o encontro da palavra própria com a palavra outro na sintaxe da enunciação, como as crianças reproduzem a enunciação direta, indireta ou indireta livre em suas escritas, como forma de apropriação e interação com a palavra outra em seus textos, na enunciação.

### **3.4 Encontros com as contrapalavras nos textos**

“Muito antes de a criança vir para a escola, ela opera sobre a linguagem, reflete sobre os meios de expressão usados em suas diferentes interações, em função dos interlocutores com que interage, em função de seus objetivos nesta ação, etc.” (GERALDI, 2003, p. 189), a este propósito, o primeiro contato da criança com a linguagem não ocorre na escola, ao contrário, ela já traz suas experiências verbais, de mundo, para as salas de aula, para as relações com os interlocutores desta esfera social.

Na leitura dos textos, ou seja, no encontro com suas palavras é possível observar a apropriação das palavras outras em palavras próprias, ou seja, a complexidade das operações discursivas realizadas pelos alunos na enunciação.

Conhecer as relações das crianças com a linguagem permite compreender o processo de escrita dos textos.

O aluno vai construir sua identidade a partir das interações, com os leitores e os diálogos internos, além de reorganizar seus conhecimentos prévios sobre os gêneros e a produção textual. A construção dos sentidos se dá através das interações, a linguagem é um espaço de conflitos no qual nada permanece estável, constitui um processo contínuo de criação e reconstrução através da relação dialógica.

As análises de Smolka de narrativas infantis contribuíram para um olhar sobre os recontos que permitem observar o movimento interdiscursivo e intertextual nos textos.

É o próprio movimento interdiscursivo, intertextual, que é marcado na narrativa das crianças. Movimento interdiscursivo porque trabalhado no espaço de elaboração, de interação enunciativa, na relação dialógica entre as crianças. Movimento intertextual porque incorpora os dizeres de outros, articula várias vozes. (SMOLKA, 2012, p. 135).

Outra contribuição para a análise dos recontos é sua observação sobre a reescrita<sup>10</sup> de uma produção coletiva. O mesmo ocorre com o reconto, em que cada sujeito produz um novo texto a partir das contrapalavras que lhe foram importantes, das próprias incompletudes do discurso.

Assim, o texto de cada criança não repete ou reproduz o texto coletivo, mas inaugura novos momentos de interlocução, pela própria incompletude, pelo que apareceu como mais importante e relevante para cada um; pelo que cada uma disse ou deixou de dizer. (SMOLKA, 2012, p. 137)

Em outra passagem, é possível observar um encontro das palavras da autora com as palavras de Bakhtin e da legitimação destas palavras no ensino:

O que se pode perceber então é um intenso movimento intertextual – os outros falam no meu texto, eu incorporo e articulo a fala dos outros; eu falo o/no discurso de outros que, ao mesmo tempo, ampliam meu dizer. É o próprio jogo da intersubjetividades marcado no trabalho de escritura. Cada texto, um momento de enunciação. Em cada momento, muitas vozes. (SMOLKA, 2012, p. 147).

Trata-se do jogo entre palavra própria e palavra outra na enunciação. Ao apontar que “os outros ampliam meu dizer”, evidencia a profundidade da interação, a constituição dos sujeitos nas relações sociais. Confirma também que o texto é polifônico, ou seja, que é habitado por várias vozes. Ao considerar que produzimos nosso discurso em função do outro, significa que o outro é condição para a constituição do discurso e da linguagem, a alteridade está presente na linguagem e nas relações entre os sujeitos, sendo, portanto, constitutiva também dos sentidos.

A atividade do reconto de textos narrativos configura uma rica atividade de operações com, sobre e da linguagem, pois o aluno terá que recontar a história

---

<sup>10</sup> Alguns trabalhos denominam a atividade de redizer como *reescrita*, porém em decorrência de estudos da Linguística Textual, a prática de reescrita ficou vinculada também à atividade de refacção textual. Neste trabalho, portanto, adota-se o emprego da palavra *reconto* para situar a atividade do redizer na língua verbal (oral e escrita).

que ouviu, produzindo assim uma nova história, precisará organizar os fatos, apresentar os aspectos que considerou mais importante e estabelecer o diálogo entre as histórias e as suas contrapalavras.

“Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros.” (GERALDI, 1997, p. 22).

Os eventos do reconto tornaram-se frequentes nas aulas por possibilitar ao aluno fugir do ensino mecânico da escrita e ao mesmo tempo dialogar com os textos. Nenhum texto é idêntico ao outro, mesmo que todos tenham ouvido a mesma história contada pela professora; suas produções são únicas, o que comprova o caráter de produção, de trabalho com, sobre e da linguagem na enunciação. Portanto, ao encontro com os textos.

(Texto 1 Disponível nos anexos)

menina bonita do laço de fita

autor: Ana Maria Machado

ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE ERA MUITO BONITA  
 ELA TINHA CABELOS ENROLADO COMO UMA PRINCESA DA AFRICA  
 A MENINA NÃO SABIA POR QUE ELA ERA NEGRINHA ELA  
 NÃO QUERIA SER NEGRINHA ELA QUERIA SER BRANQUINHA A  
 MÃE FALOU: NÃO FAIS DIFERENÇA DE PRETO COM BRANCO.  
 A MENINA FALOU: SERÁ QUE EU SOU BONITINHA.

UM COELHO PASSOU NA CASA DA MENINA O COELHO FALOU:  
 MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA GUARDE SEU SEGREDO PRA  
 VOCÊ SE TÃO PRETINHA TEVE SER QUANDO EU ERA  
 PEQUENINA EU CAI NA TIMTA PRETA O COELHO PEGOU  
 A TIMTA PRETA E TOMOU UM BANHO DE TIMTA PRETA  
 ELE FICOU PRETO E COMEÇOU A CHUVER E A TIMTA  
 PRETA SAIU DO CORPO DO COELHO PERGUNTOU MENINA  
 BONITA DO LAÇO DE FITA GUARDE O SEU SEGREDO  
 É QUE SUA MÃE ERA NEGRINHA.

Aluno: C.<sup>11</sup>

Legenda:<sup>12</sup>

Era uma vez uma menina que era muito bonita.

Ela tinha cabelos enrolados como uma princesa da África.

A menina não sabia porque ela era negrinha, ela não queria ser negrinha, ela queria ser branquinha.

\_ A mãe falou: Não faz diferença de preto com branco.

\_ A menina falou: será que eu sou bonitinha?

<sup>11</sup> Os nomes dos sujeitos foram omitidos para assegurar sua identidade, portanto, apresentam-se apenas as iniciais como forma de identificação dos textos.

<sup>12</sup> Respeitando as singularidades de sua escrita, apresento uma legenda do texto com objetivo de identificar algumas palavras cuja leitura possa comprometer o todo textual.

Um coelho passou na casa da menina e o coelho falou:  
 \_ Menina bonita do laço de fita, qual o seu segredo para você ser tão pretinha?  
 Deve ser quando eu era pequenina eu caí na tinta preta.  
 O coelho pegou a tinta preta e tomou um banho de tinta preta. Ele ficou preto e começou a chover e a tinta preta saiu do corpo do coelho. (O coelho) perguntou:  
 \_ Menina bonita do laço de fita qual o seu segredo?  
 É que sua avó era negrinha.

O aluno C. é um sujeito do sexo masculino, de sete anos e negro. As suas palavras emergem no texto a partir da apropriação da palavra outra. Sua identidade se constitui a partir da alteridade com o outro – outros sujeitos, outras palavras. A questão do preconceito racial, implícita no conto original, é trazida ao texto do aluno e revela as lutas de classe deste indivíduo. O texto, portanto, apresenta-se como espaço para o diálogo, o lugar para as lutas de poder, que dá voz às histórias contidas e não contadas dos sujeitos à margem da sociedade.

A leitura deixa ver que mesmo diante de problemas ortográficos, há um claro projeto de dizer. O aluno concretiza a linguagem na produção dos textos, utiliza seus conhecimentos linguísticos e discursivos para recontar a história e consegue ir além, ao se apropriar das palavras alheias e imprimir suas palavras no texto constrói seus sentidos para o conto. Através do uso de metáforas, estratégias de resumo, comentários ou mesmo atendo-se ao enredo, busca se constituir como autor.

Em uma narrativa, os aprendizes se deparam com pelo menos três planos enunciativos: do narrador, do autor e das personagens. O que sobressai aos olhos na leitura do texto do aluno C. é a articulação entre estas vozes.

O aluno divide o texto em duas partes através de dois parágrafos separados por um espaço entre as linhas: uma possível introdução e o enredo narrativo. Nesta introdução ele articula os seus discursos enquanto autor com a temática do conto. Deve-se considerar que esta introdução não está presente no conto original<sup>13</sup>, portanto, o aluno insere neste momento seu estilo individual, suas escolhas linguísticas e sua opção por uma estrutura composicional; domina, portanto a efetiva utilização dos gêneros nas diferentes esferas da comunicação.

Os alunos, em processo de alfabetização, de apropriação da linguagem escrita, já apresentam consciência do caráter ideológico do discurso, pois suas

<sup>13</sup> O conto lido aos alunos está disponível nos Anexos.

palavras não são neutras, são carregadas de significados e realizam-se no diálogo com o interlocutor em seus textos.

O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se *refrata*. O que é que determina essa refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de classes*. (BAKHTIN, 2010, p. 47).

No texto analisado, é possível observar como o aluno utiliza a história para trazer questões sociais a respeito do preconceito, presente em sua classe social, em sua vida cotidiana. Ao trazer a problemática de uma garota negra que não se aceitava e que questionava se era ou não bonita “\_ A menina falou: será que eu sou bonitinha?”, o aluno encontra na linguagem espaço para contar as histórias contidas e não contadas que vivencia, ele se identifica com a personagem, os questionamentos internos da personagem são na verdade do sujeito.. Demonstra assim um domínio do discurso e o quanto sente-se à vontade para escrever, pois encontra liberdade na linguagem/atividade escrita. É possível observar também a valoração da palavra, o uso das formas diminutivas “*negrinha; bonitinha;*” confirmam a ação do sujeito com a linguagem, sobre a linguagem e também uma ação da própria linguagem, pois não reproduz o conto original, se apropria das palavras da autora e as torna palavras próprias, com novos sentidos em outro contexto.

Ao propor uma solução à problemática apresentada na voz da mãe, autorizada socialmente a aconselhar a filha: “*A mãe falou: - Não faz diferença de preto com branco.*”, constrói uma “moral da história”, característica das fábulas, em que há um aprendizado ao final do texto, há, portanto um diálogo também entre os gêneros.

Através do seu texto, o aluno representa sua classe, cujas histórias reprimidas e caladas emergem na instância do discurso. Provavelmente o aluno não é a primeira fonte deste dizer, já ouviu estas palavras em livros didáticos, na mídia e mesmo em discussões escolares ou do cotidiano. Em seu texto dialoga com várias vozes, a voz do autor, a voz do narrador, a voz das personagens, com um possível interlocutor e as vozes dos outros fundantes de seu discurso. A partir desta “síntese” insere sua voz no texto, que resulta da apropriação da palavra outra em palavra própria através dos diálogos estabelecidos. É possível observar que o aluno

assume-se como autor da história, traz outros elementos constituintes não presentes no conto original conciliado ao enredo.

A apropriação das palavras da autora Ana Maria Machado é assimilada agora às palavras próprias, da nova história contada, cujo encontro de palavras resulta na produção de um novo texto, um novo enunciado único e irrepetível na cadeia da enunciação.

Há também uma preocupação com o enredo, inicialmente apresentado na voz do narrador e, apesar da ausência de sinais de pontuação ainda não assimilados pelos alunos neste processo de alfabetização, é possível depreender a articulação entre o discurso do narrador e das personagens.

O encontro com as palavras do autor e com seus interlocutores se constrói a partir de um imaginário de que os interlocutores gostariam de conhecer a história como tal. Também há uma organização textual que demonstra sua compreensão da função do gênero conto, como a sequência narrativa, a complicação e o desfecho.

Ao iniciar o texto com “Era uma vez”, comprova, além da apropriação das palavras do conto “Menina bonita do laço de fita”, a apropriação do uso dos gêneros quanto à estrutura composicional, remete, portanto aos contos de fadas. A apropriação de palavra outra e palavra própria através da expressão verbal “Era uma vez” ressignifica a linguagem do outro e legitima-a em seu texto agora enquanto palavra própria.

A incompletude da história em referência ao conto original revela quais contrapalavras foram importantes ao sujeito. As partes omitidas não se constituem como lacunas de sentidos, mas revelam o processo de compreensão do aluno que abandonou as reiteraões, e está respondendo aos fatos considerados em seu texto. Conclui-se assim que através das estratégias de resumo por ele empregadas ao decidir apresentar apenas uma das aventuras dos personagens, “tomar banho de tinta preta”, o sujeito já dá conta de situar o interlocutor do desenvolvimento da história. Na atividade de reconto não é necessário recontar toda a história, repetir os mesmos passos da enunciação prévia, ao sujeito lhe é permitido circular por esta enunciação, selecionar acontecimentos e construir um novo texto com o mesmo conteúdo temático, mas sendo capaz de operar sobre este. Sua estratégia de síntese revela ainda sua compreensão sobre o texto, suas contrapalavras ao conto.

Ao assumir a posição de narrador em terceira pessoa, organiza a história em um tempo linear de acontecimentos, dá voz aos personagens através do discurso direto e apresenta um desfecho. O papel do narrador é importante para a compreensão da intercalação de vozes na narrativa. Antes de narrar, o sujeito foi ouvinte, portanto, consegue construir uma proximidade com o interlocutor.

Na intercalação de vozes na narrativa, o emprego dos verbos de elocução direcionam as falas das personagens e a leitura do interlocutor, nesta narrativa há o uso dos verbos dicendi “falar” e “perguntar”. O uso dos verbos dicendi marca a responsabilidade enunciativa do narrador. O narrador não transmite de forma neutra os acontecimentos através do conteúdo do enunciado reportado, ele apreende o conteúdo e o transmite de forma analítica, caracteriza a enunciação de outrem, objeto do discurso, e o falante. Ao delimitar os momentos da enunciação da voz do narrador e das personagens, o narrador divide a tarefa de narrar. A sucessão de aventuras, o clímax da história é apresentado através da fala das próprias personagens.

Por fim, o desfecho construído pelo aluno “É que sua avó era negrinha”, no conto original aparece como fala da mãe da menina no enunciado “Artes de uma avó preta que ela tinha”, personagem apresentada também no conto do aluno, porém não há demarcação de verbos de enunciação que atribua a esta ou outra personagem o discurso. Poder-se-ia pensar no emprego do discurso indireto livre, como a própria liberdade do gênero permite, onde o discurso do autor mistura-se ao discurso da personagem em um jogo de vozes no texto, considerando ainda que esta enunciação constitui também uma contrapalavra de compreensão ao conto original. Estas contrapalavras nos permitem confirmar as hipóteses sobre as ações dos sujeitos, em que há a reelaboração da palavra outra a partir do encontro entre palavras, a compreensão se constitui através de contrapalavras na enunciação.

A complexidade da linguagem permite observar o domínio deste sujeito no processo de apropriação das palavras outras, que com sucesso construiu uma bonita história sem anular-se como sujeito de seu discurso.

Toda esta complexidade envolvida comprova que o reconto não é reprodução. Há um trabalho linguístico dos sujeitos escreventes. Geraldi afirma que “pensar em produção implica pensar em trabalho e não em inspiração, o que não quer dizer que a criatividade do autor não se faça presente em todo processo de trabalho.” (GERALDI, 2010a, p 166). Logo, a atividade de escrita requer trabalho,

reflexão e reelaboração da linguagem. A seleção de partes da história e as escolhas lexicais demonstram a compreensão do aluno, seu trabalho na linguagem e suas contrapalavras.

Em consonância à compreensão do sujeito, as escolhas lexicais compõem uma relevante característica deste texto. É possível observar também as ações sobre a linguagem, com a linguagem e da linguagem realizadas em uma enunciação específica, dentro da enunciação global que compõe o texto e requer do leitor uma compreensão responsiva, pois “ultrapassa os limites do verbal.” (BAKHTIN, 2011b, 24). No conto original a autora usa a palavra “pretinha” para caracterizar a menina, contudo, o aluno utiliza esta palavra apenas uma vez em seu texto, nos demais enunciados prefere a palavra “negrinha”, provavelmente mais veiculada em sua esfera social. Entretanto esta palavra poderia ter um sentido pejorativo em seu uso cotidiano, mas ao trazê-la para o texto, o sujeito, autor de seu discurso, ressignifica seus sentidos e a legitima em outro contexto de utilização e significação. Esta opção e uso lexicais implicam também na reflexão do sujeito sobre a linguagem e sua compreensão sobre o valor da enunciação, em que há uma tomada de decisão e avaliação referente à enunciação ser morena *versus* ser pretinha.

A enunciação tem sempre um valor – tanto no sentido de que esta expressa uma avaliação, uma orientação, uma tomada de posição, quanto no sentido de que é objeto de avaliação – que remete para além do sistema de valores que é a própria língua. (BAKHTIN, 2011b, p. 25).

O conto resulta na mediação do processo de escrita. Através da reflexão o aluno constitui a linguagem na e pela atividade epilinguística. É possível observar, por exemplo, os processos de reflexão da linguagem através das marcas de apagamento, dificultadas pela digitalização, mas possíveis de serem observadas nas palavras “Princesa” e “sua avó”. A reflexão poderia ser recuperada somente no processo da escrita, mas pode-se pressupor que ao escrever o sujeito procurou outras tentativas de grafar a palavra escrita. O conflito de grafia entre palavras iguais no mesmo texto ou cuja regra ortográfica seja a mesma, revelam também as operações de reflexão sobre a linguagem. Ressalta-se ainda que não se está analisando a questão da ortografia ou das inadequações linguísticas, mas reconhecendo-se que ao mesmo tempo em que o sujeito está produzindo, está

operando com recursos linguísticos e discursivos disponíveis, dialogando com o sistema. É possível observar esta relação com o sistema da língua nos enunciados abaixo, extraídos do texto apenas com finalidade exemplificativa desta análise, consciente de que este gesto pode prejudicar a significação do enunciado uma vez que retirados do contexto da enunciação.

*Você **se** tão pretinha / teve **ser** quando eu era pequenina (...)*

*Menina bonita do laço de fita **guau** ceu segredo (...)*

*Menina bonita do laço de fita **guar** o ceu segredo (...)*

O verbo **ser** utilizado no infinitivo apresenta duas grafias distintas no mesmo enunciado, assim como as palavras “guau” e “quar” (qual), que representam a mesma palavra no texto, e revelam a reflexão do aluno (através das possibilidades usadas).

*Não fais **diferessa** de preto com branco.*

*Ele ficou preto e **comesou** a chuve (...)*

***Timta** e **perguntou***

As primeiras palavras “**diferessa**” e “**comesou**” deveriam ser grafadas com “ç”, no entanto, o aluno apoia-se na referência fonética e grafa o primeiro enunciado com “ss”, e o segundo enunciado apenas com “s”, evidenciando um conflito na escrita. Já as palavras seguintes “**timta**” e “**perguntou**” também são escritas a partir da mesma regra ortográfica, todavia a grafia correta apresenta-se apenas em “**perguntou**”.

O aluno evidencia também que soube operar com os valores temporais conforme demonstra a utilização das desinências verbais no passado, mas ainda testa possibilidades para sua escrita: **Saio; falou; perguntou**.

Não é objetivo elencar uma lista de inadequações da escrita relativa à forma convencional, tampouco estas grafias foram consideradas “erros” na leitura do professor, mas revelam uma escrita com maior preocupação discursiva, com um projeto de dizer e a construção de sentidos no texto. O interesse nestes conflitos, constitutivos da linguagem, é evidenciar o trabalho sobre a escrita, as reflexões internas realizadas pelo aluno na atividade da linguagem, ou seja, a atividade

linguística. Revelam também o diálogo com leituras anteriores, onde o aluno provavelmente observou uma forma de escrita e preocupa-se em reinseri-la em seu texto. Estes indícios apontam ainda para o funcionamento da própria linguagem, em que o aluno além de preocupar-se com o que dizer, no momento da escrita, pensou nos recursos para dizer. O sujeito, portanto, aprende o funcionamento da linguagem na própria enunciação, não são momentos distintos da enunciação – de uma equívoca dissociação entre língua e linguagem como propõem algumas concepções de ensino. O aluno percebe as convenções da escrita e evidencia a preocupação com as regularidades na enunciação.

Devo ressaltar que muitas são as possibilidades de análise destes textos. Apresentou-se neste momento apenas algumas reflexões que permitem delinear o olhar sobre indícios constitutivos da linguagem.

Assim, pensando nas relações dos sujeitos com a linguagem, nesta atividade proposta aos sujeitos, dada a oportunidade de recontar, o que o reconto significa? É mero reconto ou há uma atividade específica do sujeito que escreve?

O reconto constitui uma ação dos sujeitos, concebe produção e criação da linguagem. Ao se propor a tarefa de recontar, cria-se um espaço para enunciação e através da qual o sujeito realiza ações com a linguagem, sobre a linguagem e ações da própria linguagem no processo de escrita/interação. Estas ações linguísticas são decorrentes da compreensão dos sujeitos. Recontar é, portanto, uma ação: as estratégias de síntese, a compreensão e apropriação da palavra outra se constitui a partir das contrapalavras na enunciação.

A contrapalavra é resposta à palavra outra, versa sobre o lugar da construção da compreensão, constitui uma ação não apenas com, sobre e da linguagem, mas também sobre o outro. De acordo com Geraldi,

*compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de contrapalavras suas. (GERALDI, 2003, p. 17).*

O processo de compreensão consiste em “opor à palavra do locutor uma contra palavra” (BAKHTIN, 1996 p.105), No diálogo, na interlocução, replicamos às palavras do outro nossas contrapalavras, que constituem a compreensão, oposição, confirmação, enfim, as respostas à enunciação.

Alguns alunos se detiveram mais a uma contrapalavra de confirmação, em conformidade ao texto, o que resultou em recontos mais próximos ao conto original. Todavia, esta manutenção do dizer não representa uma reprodução da linguagem, mas sim uma contrapalavra de compreensão, resultante de um sistema de escolarização preocupado com a regularidade da repetição. Estes alunos, portanto, aprenderam em seus anos de escolarização a responder o que a escola pretende ouvir. Não podemos negar, no entanto, que é travado um diálogo do sujeito com seus interlocutores.

constituição da consciência enquanto internalização da palavra alheia, quer a respeito do jogo de vozes que na “minha” palavra revela a palavra do outro levaram a uma redefinição do sujeito discursivo como o lugar de uma constante dispersão e aglutinação de vozes, socialmente situadas e ideologicamente marcadas. (GERALDI, 2010a, 152).

Outros, por sua vez, se distanciaram mais do texto base ou estabeleceram uma relação intermediária de aproximação. Estes indícios, contudo, não revelam maior ou menor adequação à tarefa sugerida. O objetivo inicial era proporcionar um momento de escrita a partir de um diálogo com outro texto. A propósito destas orientações, cada aluno teve a liberdade para construir seus caminhos na enunciação. Devo ressaltar que apenas alguns alunos não deram conta da tarefa de recontar, pois ainda não se encontravam em um domínio linguístico e cognitivo suficientes à referida proposta, como no caso dos textos 6, 9 e 16, cujos sujeitos ainda iniciavam-se no processo de escrita.

A atividade de recontar não precisa passar por todas as partes da história, mas deve estabelecer uma compreensão dos sujeitos. A maior ou menor aproximação com o conto depende de quais contrapalavras foram importantes ao sujeito. O reconto, ou seja, o novo texto se constrói a partir das contrapalavras dos sujeitos ao outro, são as palavras do outro ouvidas e respondidas na enunciação.

O reconto a seguir, singular diante à heterogeneidade discursiva dos demais textos, constitui dado relevante em decorrência à sua maior aproximação com o conto original em relação aos outros presentes neste corpus. Esta maior aproximação de palavras revela um encontro com a palavra outra mais circunscrito à situação enunciativa próxima.

(Texto 2 Disponível nos anexos)

Memina bonita do laço de fita

Cuturo uma marca machado

Era uma vez uma memina linda  
que tinha a pele pretinha  
feito a lua e olho azul feito  
o céu e ainda porcina, a mãe  
gostava de fazer trançinha e colar  
fita vermelha.

do lado marinho um coelho  
brancoquinto feito neve e do outro  
vermelho feito o coração. e  
o coelho admirava a beleza  
da memina e foi perguntar:

— Memina bonita do laço de fita  
qual é o seu segredo para se  
tão pretinha?

A menina tão solta tomou enxada:

— eu acho que é porque quando eu era pequena mergulhei na lata de tinta preta.

O Coelho foi e mergulhou na lata de tinta preta, tomou depois veio uma churra forte e largou tudo.

O Coelho veio de novo e perguntou: — menina bonita do laço de fita,

qual é seu segredo para se tão pretinho a menina tão solta

mas já ia lamentando um segredo de feijão tomou a mãe dela que é uma bela molesta dura

— e ante de uma mãe que ela tinha

o Coelho que era lealinho tomou bem tanto acreditou

mas tão deu-se tanto ele achou uma calhumbra pretinha e se comeu ela tiveram muitos filhos

brancos com cinza

preto lustrado com branco - branco - laranja - cinza branco com listras pretas um marrom já sabem o timbado da vizinha e parende o Coelho

ponendo todo mundo perguntava:

Coelho bonita do laço de fita

qual é o seu segredo para ser

tão pretinho - a Coelho respondeu:

— comelhou do mãe da trinta madrinha

O texto apresentado foi escrito por um sujeito de sete anos, do sexo feminino da referida turma. Em relação ao funcionamento da linguagem, é possível observar adequação à escrita convencional e um nível satisfatório de apropriação da escrita. A aluna apresenta um domínio linguístico e discursivo considerável para a série e em relação aos demais textos. Este texto foi selecionado por apresentar maior proximidade com o conto original. Os modos de recontar escolhidos pela aluna são indícios de sua singularidade, dado relevante para o gesto interpretativo de compreender como ocorre o encontro entre palavras nos textos.

A maior aproximação com o conto original, não revela, entretanto, reprodução, ou que o sujeito se apropriou da palavra alheia e não houve produção. Ao contrário, são indícios da compreensão deste sujeito, suas contrapalavras ao conto, ao próprio gênero e à escola.

O encontro entre palavra outra e palavra própria constitui indícios das ações dos sujeitos, em que não há apenas apropriação, mas criação. A partir das palavras outras do conto original, o encontro com as palavras próprias permite a produção de novos sentidos. O uso de metáforas, por exemplo, constitui um dado relevante do trabalho do sujeito sobre, com e da linguagem.

Ao construir a descrição da personagem a aluna faz uso de metáforas, uma figura de linguagem que configura sofisticada operação discursiva para um sujeito de sete anos em processo de alfabetização.

No referido texto, podemos mencionar a descrição da menina através das metáforas: “pele **pretinha feito a lua**” e “Olho **azul feito o céu**”; em relação ao coelho, a descrição consiste nas expressões: “**branquinho feito a neve**” e “**olhos vermelho feito o coração**”. Estas metáforas representam as contrapalavras do sujeito. A pele da menina, por exemplo, era negra, o que contradiz a cor branca da lua no enunciado “pretinha feito a lua”. Esta comparação emerge da contrapalavra ao enunciado “fada do Reino do Luar”, em que a aluna admitiu a fada do reino do luar como a própria lua. Os olhos azuis também são contraditórios com a descrição do conto, onde “Os olhos pareciam duas azeitonas pretas brilhantes”. Alertando que a azeitona preta não é um alimento comum e talvez desconhecido por muitos dos alunos. Deste modo, o sujeito estabelece relação entre a azeitona verde e a aproximação entre as cores de olhos azuis e verdes e atribui às características da personagem. Embora estas contrapalavras sejam de contradição ao texto, elas emergiram da compreensão dos sujeitos, endereçadas ao outro. Nas palavras de

Geraldi, “ora, se a compreensão do tema demanda uma contrapalavra (de conflito ou de acordo), para que esta contrapalavra não signifique uma ruptura na produção conjunta de sentidos, ela deve orientar-se em relação à palavra do locutor.” (GERALDI, 2003, 18).

As metáforas representam a ação do sujeito sobre a linguagem a partir dos “deslocamentos no sistema de referências, pela construção de novas formas de representação do mundo.” (GERALDI, 2003, p. 43), assim, no entrecruzamento destas ações, novos sentidos são construídos. Elaboradas a partir das contrapalavras de compreensão, refletem ainda o deslocamento dos sentidos compreendidos e resignificados no novo texto e constituem um indício relevante da produção dos sujeitos na enunciação.

Na pluralidade da linguagem, uma mesma enunciação constitui indícios para diversas compreensões. Retomando a descrição das personagens analisada, esta enunciação representa as contrapalavras do sujeito escrevente, também o uso de metáforas enquanto recurso linguístico-discursivo e ainda o diálogo com outras vozes e outros contos. As características físicas descritas consolidam uma afirmação dos ideais de beleza que circulam nas esferas sociais: mulheres loiras, magras e de olhos azuis. Ao trazer estes padrões para a escrita, em outro contexto, o sujeito escrevente contradiz a descrição – e a mensagem implícita sobre o preconceito– presente no conto.

A construção da personagem remete ainda às princesas dos contos de fadas, com as mesmas características físicas descritas acima, assim como a descrição do coelho “**branquinho feito a neve**” e “**olhos vermelho feito o coração**” que dialogam com o conto “Branca de Neve”. As instâncias do discurso confirmam a natureza dialógica da linguagem, em que o texto se constitui a partir do diálogo com outros textos, um elo na cadeia da enunciação.

A respeito dos contos de fadas, na própria organização dos gêneros, Gomes-Santos afirma que:

é “possível observar que, em seu processo de constituição, eles organizam duas ordens de condições de enunciação: a) a que está ligada historicamente à produção e a circulação de histórias na tradição narrativa, caracterizada pelo modo coletivo e oral de transmissão das experiências; b) a que se liga à reconstituição dessa tradição narrativa em um contexto particular – a escola – e por intermédio de uma forma de registro específica – a escrita. (GOMES-SANTOS, 2003, p. 153).

O diálogo com os contos de fadas permite aos sujeitos uma aproximação com a tradição de contar histórias e com os modos de contar, pois os gêneros organizam nossos discursos na enunciação, nas palavras do autor, “Diríamos que esses gêneros organizam também gestos de recontar histórias” (GOMES-SANTOS, 2003, p. 153).

Em busca das contrapalavras de compreensão da palavra outra, os alunos construíam ao mesmo tempo contrapalavras de compreensão do gênero, dialogando com a própria estrutura no funcionamento da linguagem. Respondem ao gênero na própria produção, se compreenderam a estrutura composicional, conteúdo temático e estilo. O sujeito em questão preocupou-se em recontar a sequência narrativa, realizando adequações, resumos, reflexões sobre a palavra outra.

Os gêneros, na teoria bakhtiniana, considerados como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, podem ser pensados, de acordo com Gomes-Santos, como um certo modo de organização desses enunciados, “constitutivos dos diversos modos de funcionamento desses eventos enunciativos, o que nos autoriza pensar que eles mantêm uma relação necessária com **práticas de produção de sentido** que lhes são anteriores.” (GOMES-SANTOS, 2003, p. 36 – *grifos nossos*). A produção de sentidos se inscreve, portanto, no acontecimento da enunciação, organizada de modo particular pelos gêneros do discurso na interação.

A repetição do diálogo entre a menina e o coelho, que organiza o aspecto lúdico e dialógico na narrativa, revela uma contrapalavra de confirmação ao conto e de circulação no próprio gênero discursivo. Esta repetição constitui uma resposta à brincadeira de adivinhar, que consiste na repetição e não reprodução, como já mencionado. Esta estratégia consiste ainda num movimento de desapropriação e legitimação da palavra do outro, pois a palavra é minha e do outro, e realiza-se no encontro.

A circulação dialógica do escrevente sobre os gêneros pode ser observada também quanto às características próprias do gênero que organizam a enunciação. As marcas linguístico-discursivas “Era uma vez...” e “viveram felizes para sempre.”, por exemplo, estabelecem um diálogo com os contos de fadas na enunciação e possibilita o encontro com a palavra outra. Para Geraldi (2003, p. 184), ao usar a expressão “Era uma vez” o sujeito já situa o leitor no campo de interpretações que se segue, a partir de convívios prévios com outras situações de

interlocução. A aluna A., ao iniciar seu texto com a expressão “Era uma vez” pretende um diálogo com o conto, com o interlocutor e com o próprio gênero e evidencia também a consciência do sujeito sobre a tradição e os modos de contar histórias, o qual se incide na esfera escolar, própria da institucionalização da escrita – indício este de reflexão sobre o funcionamento da linguagem, mergulhada no fluxo deste funcionamento. A respeito da institucionalização da escrita, das próprias regularidades da língua, o referido sujeito compreende seu uso apresentando preocupações com a escrita.

A adequação ao gênero pode abranger também uma resposta ao sistema de ensino, a realização de uma tarefa proposta e das relações pedagógicas instituídas na esfera escolar. Um contrapalavra de aceitação, de compromisso com o outro na interação desta esfera social.

Ainda em relação à estrutura narrativa, alguns alunos<sup>14</sup> utilizaram a palavra “FIM” no final de seus textos. Esta evidência caracteriza um diálogo dos sujeitos com o interlocutor e uma relação dialógica com outros textos. Na realidade, a expressão não se constitui como mero efeito estilístico, mas também como indício das relações dos sujeitos com a linguagem e com o outro na interação. Revelam ainda uma preocupação do aluno, assumindo a posição de autor do texto, em mostrar ao leitor que sua história terminou.

Em alguns textos, a palavra “Fim” ocupa o lugar das linhas sequenciais da história, quando o sujeito tem consciência da continuidade, mas encerra sua enunciação em determinado momento. Ao enunciar a palavra “Fim” como resposta a atividade, dá espaço também para que o outro dê acabamento ao texto. É o caso, por exemplo, do texto a seguir.

(Texto 4 Disponível nos anexos)

---

<sup>14</sup> Os textos 4, 7, 12, 17 e 19, disponíveis em anexo, apresentam a palavra “Fim” no final da enunciação.

Menina bonita do laço de fita  
 autora Ana Maria Machado  
 do  
 \*  
 ERA UMA VEZ UMA MENINA DO LAÇO  
 DE FITA  
 UM DIA UM COELHINHO BEM BRANQUINHO  
 MENTANDO O LAÇO DE FITA COMO  
 - VOCÊ FEZ PARA FICAR TÃO PRETINHA ASSIM  
 - DEVE TOMAR MUITO CAFÉ FIM

Aluno A.

Era uma vez uma menina do laço de fita.

Um dia um coelhinho bem branquinho (disse):

\_ Menina do laço de fita como você fez para ficar tão pretinha assim?

Devo tomar muito café. Fim.

O funcionamento do termo “fim”, de acordo com Gomes-Santos (2003, pp. 112-113), pode tanto marcar a finalização da sequência temporal construída, reforçando o diálogo, como também constituir uma réplica às instruções escolares, aceitando-as ou recusando-as; ainda um diálogo com o professor, com outros sujeitos e outros textos. No referido texto, ao escrever a palavra Fim, o sujeito atribui ao outro o acabamento da história, a continuidade da enunciação. “A completude do enunciado se define exatamente por sua incompletude, isto é, por sua possibilidade de tornar-se *algo mais*.” (GOMES-SANTOS, 2003, p. 32).

Consideradas as aproximações com o conto e com o gênero, proponho neste momento uma análise de um texto que mais se distanciou do texto base.

O texto a seguir apresenta um projeto de dizer, portanto não se configura como um conjunto de frases. O sujeito atendeu à proposta de produzir um texto a partir de um reconto, no entanto, estabeleceu um diálogo com outro conto e não com a leitura proposta “Menina bonita do laço de fita”.

(Texto 23 Disponível nos anexos)

†  
 MENINHA BONITA DO LAÇO DE FITA  
 †  
 ERA UMA VEZ, UMA LINDA MENINA  
 †  
 QUE USAVA UM LAÇO DE FITA  
 †  
 VERMELHO, UM DIA ELA FOI PASSAR  
 †  
 PERTO DO LAGO E O SEU LAÇO AVOU  
 †  
 PARA DENTRO DO LAGO, AI A MENINA  
 †  
 CHOROU, CHOROU, E UM SAPO VENDO  
 †  
 O CHORO DA MENINA PEGOU O LAÇO  
 †  
 E DEU PARA A MENINA, AI A MENINA  
 †  
 DEU UM BEIJO NO SAPO E QUEBROU  
 †  
 O FEITIÇO QUE UMA BRUXA FEZ  
 †  
 E O SAPO VIROU UM LINDO PRINCEPE

Aluno L.

O texto escrito estabelece um diálogo com o conto "A princesa e o sapo", cuja leitura e exibição do filme também foram realizadas em sala de aula em momento anterior. A assimilação entre as duas histórias pode ser decorrente do fato de ambas as personagens femininas serem negras. Talvez, mobilizado pelo tema

implícito a respeito de questões raciais, o aluno produziu seu texto baseado em outras histórias com as quais encontrou similaridades. Este indício torna o referido texto singular em decorrência de seu maior distanciamento com a narrativa. Este distanciamento, contudo, não implica em uma não adequação à tarefa proposta ou a não compreensão do texto e da atividade por parte do aluno. Ao contrário, em seu relato há princesas e fadas, expressões presentes também no conto “Menina bonita do laço de fita” e no conto “A princesa e o sapo”. O diálogo entre as duas histórias pode ser apreendido na relação entre a enunciação sobre o **laço** vermelho e o **laço** de fita, a palavra outra que provocou a emergência das contrapalavras deste sujeito e que possibilitou o encontro das narrativas.

A partir dos diálogos e das contrapalavras, o sujeito realizou um trabalho com, sobre e da linguagem e produziu um novo texto, repleto de palavras próprias e palavras alheias, construindo sentidos na enunciação através da resposta e escuta enunciativa. A relação estabelecida entre os textos comprova também a importância das narrativas para este sujeito, capaz de recuperar enunciados anteriores nas interações da esfera escolar para a organização de seu discurso, a realização dos gêneros.

Por já ter apresentado as principais evidências da linguagem nos textos anteriores, procurou-se realizar apenas uma breve análise deste último texto apenas para indicar o maior distanciamento com a narrativa. Contudo, não podemos deixar de observar que também há indícios da atividade epilinguística, considerando a atividade e reflexão do sujeito sobre a linguagem; a circulação pelo gênero, e atitude ativa e responsiva em relação aos contos, em que o aluno avaliou, confirmou, negou e selecionou partes das histórias compondo um novo texto. A descrição da cor da pele da menina, por exemplo, é omitida em seu texto, esta omissão indicia uma resposta, talvez uma maneira de não posicionar-se em relação às questões raciais. Pode-se dizer que este sujeito preferiu recontar seu texto sob o viés do gênero contos de fadas, por sua maior circulação na esfera social e escolar em que está inserido.

Por fim, não foi objetivo classificar todas as operações da linguagem presentes em todos os textos, mas olhar para o dado único e relevante que o permita constituir-se singular diante à heterogeneidade discursiva. A escola espera textos homogêneos, enquanto deveria considerar os trabalhos dos sujeitos e olhar para suas singularidades.

Pensar o ensino da escrita e da aquisição da linguagem escrita sob a perspectiva da linguagem permite deslocar os olhares dos produtos para o processo, para o trabalho linguístico e discursivo desenvolvido pelos sujeitos na interação, cuja enunciação revela as singularidades dos sujeitos neste processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante as reflexões apresentadas, trago minhas contrapalavras para compor estas considerações, que não pretendem ser finais, pois procuram outras palavras a partir desta leitura.

No decorrer deste trabalho procurou-se apresentar as concepções de linguagem que permeiam o ensino da escrita nas séries iniciais. Assume-se neste trabalho, então, uma perspectiva enunciativa de linguagem que apenas se realiza e constrói sentidos através da interação; em consonância a estas palavras, considera-se a alfabetização como processo discursivo e a produção de textos como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem.

“Centrar o ensino na *produção de textos* é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala.” (GERALDI, 2003, p. 165). Apesar de acreditar nisto, não cheguei nestas linhas a explicitar caminhos metodológicos além daqueles possíveis de se refletir sobre a linguagem que permeiam as relações dos processos escolares.

A partir dos recontos produzidos pelos alunos, sujeitos escreventes desta pesquisa, tive a oportunidade de acompanhar o processo de escrita e olhar para os textos sob a perspectiva enunciativa da linguagem, direcionando o olhar para o aspecto discursivo presente nos textos.

Cada texto analisado é singular, fator preponderante que compõe a essência da linguagem e do ensino. Não era objetivo, portanto, realizar uma análise de todos os aspectos linguísticos presentes nos textos, mas olhar, a partir do conceito do paradigma indiciário, o dado único e relevante presente nos textos e que apresentam indícios das singularidades do processo de aquisição da língua escrita.

A partir da leitura dos textos foi possível observar o encontro de palavras, através do qual o aluno se apropria da palavra outra no processo de escrita, cujo encontro resulta na produção de um novo texto, um novo enunciado único e irrepitível na cadeia da enunciação. Conclui-se, deste modo, que não há reprodução na atividade da linguagem, mas criação, atividade que constitui o novo.

Analisado sob a perspectiva enunciativa da linguagem, o reconto se configura como uma atividade produtiva no ensino. Considerando a psicologia infantil e o fato de que a criança gosta de ouvir as mesmas histórias, a atividade de recontar constitui um espaço enunciativo para a produção da linguagem. O reconto, portanto, não é reprodução; ponderando os aspectos criativos e constitutivos da enunciação, recontar é uma ação sobre a linguagem, com a linguagem e da linguagem. Caracteriza-se ainda como uma “tentativa de romper com concepções didáticas que tratam o texto como um todo acabado – com início, meio e fim –, autossuficiente.” (GOMES-SANTOS, 2003, p. 54). A escola espera textos homogêneos, mas o reconto, em oposição, permite a criação, a emergência das singularidades da linguagem.

A atividade de recontar permite aos sujeitos resumir, suprimir ou acrescentar fatos na enunciação. Bakhtin, sobre a questão do acabamento provisório da enunciação, considera que um texto nunca vai ser acabado, por encontrar-se na cadeia da enunciação, sempre estará em construção através do diálogo, da relação com a palavra outra.

Na análise dos textos foi possível observar o processo de apropriação da palavra outra e o encontro entre palavra própria e palavra outra na enunciação; a produção de sentidos também se constitui a partir das contrapalavras dos sujeitos em suas ações linguísticas.

Destarte, a linguagem deve permear todas as esferas sociais e não se constituir apenas como objeto de ensino. Goulart destaca “que o discurso escolar, como parte do discurso da vida, reflete-a e refrata-a, como tantos outros modos de construção de sentidos sociais que, por existirem fora da escola, habitam-na cotidianamente.” (GOULART, 2009, p. 29). A aprendizagem da língua deve ser concomitante ao seu uso e funcionamento, considerando que a dissociação entre língua e linguagem ocasionou grandes problemas no ensino, os quais, apesar de fundamentais, não são centrais nesta pesquisa, cujo foco era propor questões sobre a linguagem.

As análises aqui apresentadas não pretendem ser as únicas possíveis, considerando a heterogeneidade dos sujeitos e da linguagem. Tampouco se pretende encerrar as reflexões nestas linhas, mas possibilitar o diálogo com outras vozes, com outros professores que instanciem lugares nesta enunciação. Procurou-se no transcorrer destas linhas, proporcionar olhares sobre a linguagem através de

uma compreensão enunciativa da palavra do outro, ouvida e respondida, na atividade de recontar histórias na escola.

Diante o exposto, a relação dialógica constituída na atividade de recontar revela-se como uma importante estratégia de produção de sentidos, na qual o reconto permite uma (re)significação da escrita na esfera escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE et al. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 14 ed. – São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6ª. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 (a).

\_\_\_\_\_. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011 (b).

BARROS, D. B.; FIORIN, J. L. (orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: Em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de São Paulo, 1994.

BAZERMAN, C. **Atos de fala, gêneros textuais e Sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas**. In: Bazerman, C. Dionísio, A. e Hoffnagel, J. (orgs.). Gêneros textuais, tipificação e interação. São Paulo: Cortez, 2005.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B & SOUZA-SILVA, C. (org.) **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto [No prelo].

\_\_\_\_\_. Reflexões dialógicas: de olho no verbal, piscando para imagem. In: MACHADO, Ida Lúcia & MENDES, Emília (org.). **Discurso e Imagem**. Belo Horizonte: Ed. UFMG [no prelo].

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998/2000.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. 5. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1992.

CORRÊA, M. **Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos**. In: Trab. Ling. Aplicada, Campinas, n. 45, v.2, p. 205-224, Jul./Dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Encontros entre prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita**. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 625-648, jul./dez. 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FIGUEIREDO, J. A reprodução da enunciação indireta em narrativas infantis. In: **Revista de Letras**, n. 20 – v. 1/2, p. 91-102, jan./dez. 1998. Disponível em: [http://www.revistadeletras.ufc.br/rl20\\_pagIniciais.pdf](http://www.revistadeletras.ufc.br/rl20_pagIniciais.pdf).

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas**, n. 22, p. 9-39, Jan./Jun. 1992. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/cel/article/view/2749>

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (org.) **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 (a).

\_\_\_\_\_. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 (b).

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais – Morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, pp. 143-179.

GIOVANI, F. **O texto na apropriação da escrita**. 2006. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

\_\_\_\_\_. **A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na alfabetização**. 2010, 284f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara, Araraquara, 2010.

GOMES-SANTOS, S. N. **Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOULART, C. **A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola**. In: Cadernos de Pesquisa, nº 110, p. 157-175, julho/ 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a07.pdf>

\_\_\_\_\_. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 5-21, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501802>.

\_\_\_\_\_. Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula com base em Bakhtin. In: **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, n. 38 – v. 18, p. 15-31, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/revista/sistema/revistas/arquivos/1272645755.pdf>.

KLEIMAN, A.B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** In: **Linguagem e letramento em foco**. Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005-2010. Disponível em: [http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca\\_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf)

LEMOS, C. A função e o destino da palavra alheia. In: BARROS, D. B.; FIORIN, J. L. (orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de São Paulo, 1994.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

MARCUSCHI, L. A. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCK, I. G. V. (org). **Gramática do Português Falado**. 2ª. ed. rev., SP: Editora da UNICAMP, p. 105-41, 2002.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** In: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006, Brasília, *Alfabetização e letramento em debate*. 1 -16p. **Disponível em:**  
<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate.** Revista ACOALFAP: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em:  
<<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro 2008.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

REZENDE, L. M. **Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa.** In: Revista do GEL, S. J. do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008. Disponível em:  
[http://www.gel.org.br/revistadogel/volumes/5/RG\\_V5N1\\_06.pdf](http://www.gel.org.br/revistadogel/volumes/5/RG_V5N1_06.pdf).

\_\_\_\_\_. **Contribuições da teoria das operações predicativas e enunciativas para o ensino de línguas.** In: Versão Beta. Ano VIII – 2010 – Especial II. Jornada de Estudos Enunciativos. Org.: ONOFRE, M.; REZENDE, L.; JORENTE, J.

RODRIGUES, N. C. **A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

ROJO, R. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: KLEIMAN, B.; CAVALCANTI, M. [orgs.] **Linguística aplicada suas faces e interfaces.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SCHNEWULY, B e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola – 3 ed.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SIGNORIRI, I. (org.) **Gêneros Catalisadores, letramento & formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

SMOLKA, A. L. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. E-Book. Edição eletrônica: ed. Ridendo Castigat Moraes. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>.

## ANEXOS

### Menina Bonita do Laço de Fita<sup>15</sup>

(Ana Maria Machado)

Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos pareciam duas azeitonas pretas brilhantes, os cabelos enroladinhos e bem negros. A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra na chuva. Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laços de fita coloridas. Ela ficava parecendo uma princesa das terras da África, ou uma fada do Reino do Luar.

E, havia um coelho bem branquinho, com olhos vermelhos e focinho nervoso sempre tremelicando. O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto na vida. E pensava:

- Ah, quando eu casar quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela...

Por isso, um dia ele foi até a casa da menina e perguntou:

- Menina bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

- Ah deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenina...

O coelho saiu dali, procurou uma lata de tinta preta e tomou banho nela. Ficou bem negro, todo contente. Mas aí veio uma chuva e lavou todo aquele pretume, ele ficou branco outra vez. Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

- Menina bonita do laço de fita, qual é o seu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

- Ah, deve ser porque eu tomei muito café quando era pequenina.

O coelho saiu dali e tomou tanto café que perdeu o sono e passou a noite toda fazendo xixi. Mas não ficou nada preto.

- Menina bonita do laço de fita, qual o teu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

- Ah, deve ser porque eu comi muita jabuticaba quando era pequenina.

---

<sup>15</sup> O texto lido no livro se encontra disponível também em:  
<http://contandoradehistorias.blogspot.com/2008/01/na-espera-menina-bonita-do-lao-de-fita.html>

O coelho saiu dali e se empanturrou de jabuticaba até ficar pesadão, sem conseguir sair do lugar. O máximo que conseguiu foi fazer muito cocozinho preto e redondo feito jabuticaba. Mas não ficou nada preto. Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

- Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

A menina não sabia e... Já ia inventando outra coisa, uma história de feijoada, quando a mãe dela que era uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse:

- Artes de uma avó preta que ela tinha...

Aí o coelho, que era bobinho, mas nem tanto, viu que a mãe da menina devia estar mesmo dizendo a verdade, porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos. E se ele queria ter uma filha pretinha e linda que nem a menina, tinha era que procurar uma coelha preta para casar. Não precisou procurar muito. Logo encontrou uma coelhinha escura como a noite, que achava aquele coelho branco uma graça. Foram namorando, casando e tiveram uma ninhada de filhotes, que coelho quando desanda a ter filhote não para mais! Tinha coelhos de todas as cores: branco, branco malhado de preto, preto malhado de branco e até uma coelha bem pretinha.

Já se sabe, a filha da tal menina bonita que morava na casa ao lado. E quando a coelhinha saía de laço colorido no pescoço sempre encontrava alguém que perguntava:

- Coelha bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?

E ela respondia: - Conselhos da mãe da minha madrinha...

## Texto 1

menina bonita de laço de fita

autora: Cons. Maria Machado

ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE ERA MUITO BONITA  
 ELA TINHA CABELOS ENROLADO COMO UMA PRINCESA DA AFRICA  
 A MENINA NÃO SABIA POR QUE ELA ERA NEGRINHA ELA  
 NÃO QUERIA SER NEGRINHA ELA QUERIA SER BRANQUINHA A  
 MÃE FALOU: NÃO FAIS DIFERENÇA DE PRETO COM BRANCO.  
 A MENINA FALOU: SÉRA QUE EU SOU BONITINHA.

UM COELHO PASSOU NA CASA DA MENINA O COELHO FALOU:  
 MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA GUARDE SEU SEGREDO PRA  
 VOCÊ SE TÃO PRETINHA TEVE SER QUANDO EU ERA  
 PEQUENINA EU CAI NA TIMTA PRETA O COELHO PEGOU  
 A TIMTA PRETA E TOMOU UM BANHO DE TIMTA PRETA  
 ELE FICOU PRETO E COMESOU A CHUVE E A TIMTA  
 PRETA SAIO DO CORPO DO COELHO PERGUNTOU MENINA  
 BONITA DO LAÇO DE FITA GUARDE O SEU SEGREDO  
 E É QUE VOCÊ TAMBÉM ERA NEGRINHA.

## Texto 2

Memina bonita do laço de fita

Cuturo uma marca machado

Era uma vez uma memina linda  
que tinha a pele pretinha  
feito a lua e olho azul feito  
o céu e ainda porcina, a mãe  
aportou de fazer trançinha e colocar  
fita vermelha.

do lado traseiro um coelho  
brancoquinto feito neve e do outro  
vermelho feito a coriça. e  
o coelho admirava a beleza  
da memina e foi perguntar:

— Memina bonita do laço de fita,  
qual é o seu segredo para se  
tão pretinha?

A menina tão solta tomou enxada;

— eu acho que é porque quando eu era pequena mergulhei na lata de tinta preta.

O Coelho foi e mergulhou na lata de tinta preta, tomou depois veio uma churra forte e lavou tudo.

O Coelho veio de novo e perguntou: — menina bonita do saco de fita,

qual é seu segredo para se tão pretinha a menina tão solta

mas já ia lamentando um segredo de feijão tomou a mãe dela que é uma bela moleta dura

— e ante de uma mãe que ela tinha

o Coelho que era leslinho tomou bem tanto acreditou.

mas tão deu-se tanto ele achou uma calhumbra pretinha e se comeu ela tiveram muitos filhos.

branco com cinza

preto lustrado com branco - branco - laranja - cinza - branco com lesão preta, uma marrom já sabem oitenta da vizinha e parendo a calha

pondo todo mundo perguntava:

Coelho bonito do saco de fita

qual é o seu segredo para ser

tão pretinha - a calha responde:

— comelhou do mãe da trinta madrinha.

## Texto 3

Menina bonita do laço de fita  
 Autora: Ana Maria Machado

x

Era uma vez, uma linda linda  
 garota que tinha os olhos azuis e  
 cabelos melos com pentas cor de rosa a mãe  
 dela fazia Chapinha e escarva no meu  
 cabelo faz a minha unha.

onde ela morava tinha um coelho  
 que perguntou para a menina porquê  
 - fez a que para ficar tão pretinha?  
 a garota falou e disse:

- eu pinto a minha mãe.

O coelho viu que ele já que viu os  
 familiares dele ele disse para os parentes

- eu vou me casar.

ele e o Coelho se casou e teve uma filha  
 pretinha e os outros era brancos.

## Texto 4

Menina bonita do laço de fita

autora Ana Maria Machado

do

x

ERA UMA VEZ UMA MENINA DO LAÇO  
 DE FITA

UM DIA UM COELHINHO BEM BRANQUINHO  
 MENINADO O LAÇO DE FITA COMO

- VOCÊS PIS PARA VIDAÇÃO PRETINAA SIM

- DE VE TOMA MUITO CAFE FIM

## Texto 5

X  
 MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA  
 X  
 AUTORA: MARIA MARIA MACHADO  
 MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA  
 CHA E O COELHO DE SEGO DO DE SE  
 TEMORINA A MÃO DE LA AMARO O CABELO DE LA  
 E GLA PARECIA UMA BAIARINA E PARECEU UM  
 COELHO E PEGOU O PARA MENINA  
 BONITA DO LAÇA DE FITA E O COELHO CECEU

## Texto 6

Me nãna bobôta  
 do laço de fita  
 Autora Maria Machado  
 A NINA E O COELHO  
 O COELHO VIA CASA DA NINIM  
 NINIM DO LAÇO DE FITA COELHO SEU  
 DE SE DELHA A COELHO O MESMO  
 E UMA MÃO POQUE É A LHO QUE FOI POQUE  
 EU CAI NA TITA A O COELHO FOI LA E  
 DE MÊLHO A TITA E COELHO  
 MÃO COELHO

## Texto 7

x  
 Era uma menina tão  
 bonita os olhos dela ficava  
 azuis. Bem pretinho e  
 a sua mãe adorava fazer  
 tratinha. e um dia o coelho  
 falou:

— menina bonita do laço de  
 fita qual é seu segredo pra ser  
 tão pretinha?

— Dever ser porque eu comi  
 jabuticaba. O coelho foi  
 mais, ele comia muita e  
 mais ele conseguiu fazer  
 um monte de coco pretinho  
 como jabuticaba ele foi lá

— menina bonita do laço de  
 fita qual é seu segredo pra ser  
 tão bonita?

— A menina não sabia mais  
 já não falou: — a de ser por-  
 que eu comi muita jabuticaba, mas  
 sua mãe era a malata e  
 o coelho se apaixonou pela  
 a coelha se casou e teve um  
 monte de filhos e uma bem  
 pretinha, fim -

## Texto 8

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA  
AUTORA ANA MARIA MACHADO

HAVIA UMA MENINA NORMENA  
COMO A LUA DO ALVA É LA OS PLOS  
PARÉLE JABUTICABA.

O COELHO UMDE ISTIMAZÃO PERGUTO O QUE VOSSE  
FES PARA POPE E VEUVE AXO QUE EU TOMEI  
MUTO CAFÉ O COELHO TOMO MUTO CAFÉ  
MASI FICO FASNETO XIXI  
FOI PERGUTA A MENINA INHA FALADIRA  
NITIRA MASI A MULÉFALO FDIANODELA  
É RAQUE NEÉLA

O COELHO PRECORA UNA COELHA  
E SI CASARÃO E TEVE MUTO FILHO

## Texto 9

Menina bonita do de fita

Autora: Ana Maria Machado

X

ULULELO VIUMA MENILA PETI LA FAXOBOLITA  
UEVULLELO GOINA FAXADAMINA - MENITA BONITA

DOLA LU DELITA LALUCELITA PETILAS EUXU QELUMI

TO NIKANE EULO ELO LOVO EILODO EFAZE IVIDOLO DO EFFIQD

EUVO VOTO MENITA BONITA DO LAÇO DELITA Q AUNÉUCELE DO QO

BABUTICABA E CALO EANA INELA TANELÃO LA FANINILA JAINETA:

EALUANÉ ILASO PO QEAVO DÉLA PENONÉPETA EUVONÉLAEPETO

ELEVUNACA ZA DELEU VODELE IEILIVIUMALVELAE ULVELO EFIDDELLI

PANÉPE

## Texto 10

Memina bonita do laço de fita  
 autora: Ana Maria Machado

— Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos pareciam duas azeitonas pretas e parecia a patero-miguel que pulava na chibata e ainda por cima sua mãe adorava fazer tracinhas, que ela parecia a rainha da ápuca. Do lado que do lado da casa da menina morava um colho branco e pensou:

— ha! quando eu casar vou ter uma filha negra igual a ela.  
 Então foi até a casa da menina e perguntou:

— menina bonita do laço de fita qual o seu segredo para ser tão pretinha?

ela não sabia mas inventou o

— Eu acho que eu escorreguei e caí na lata preta.

O colho tomou um banho na lata e de repente apareceu a chuva e desapareceu aquele pretume.

Depois de alguns tempos o colho casou e teve um bichinho de filhotes tinha branco, negro e cinza e viveram felizes para sempre.

## Texto 11

Menina bonita do laço de fita  
 Autora: Ana Maria Machado

ERA NUMA VEZ UMA MENINA DE LAÇO DE FITA QUE ERA MUITO BONITA QUE SE CHAMAVA MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA UM DIA UM COELHO DE ORELHAS ROSAS ADMIROU A MENINA E DISE CANDO CASAR QUERO TEM UMA FILHA PRETENHA ENGAL A ELA

O COELHO RESOLVEU PERGUNTAR A MENINA QUAL O SEU SEGREDO PARA SER TAO PRETENHA ASSIM A MENINA NAO SABIA MAIS LOGO ENVENTOU E DISE DEVE ZER PORAVEZ QUANDO EU ERA PIQUININHA EU CAI NA NA LATE DE TINTA PRETA LA CIVO O COELHO PRECURAR UMA LATA DE TINTA PRETA E TOMOU UM BANHO DE TINTA MAIS NAO ADIANTOU NADA A CHUVA UMOLHOU VE TIROU A TINTA TODA MENINA QUAL O SEU SEGREDO PARA SEN TANO PRETENHA A SIN A

A MÃE DA MININA DISE E QUI ELA PUXU A AVO DELA

## Texto 12

✓  
 título: Menina branquita do laço de fita

Autora: Ana Maria Machado

✗  
 era uma vez uma menina linda linda  
 e os olhos como duas azuleiras. Putoso  
 daquela sen dirlhante, o cabelo era invólado  
 den negro fiapo fipos da Noite.

- Menina branquita do laço de fita  
 qual é o teu segredo de setão retinha:  
 e ela não sabia how falar e fo  
 falou: -

eu cai na lata de tinta e eu mergulho  
 eu e ficou branquinho Mas não uma brava  
 forte que ficou branquinho  
 e eu falei:

- Menina branquita do laço de fita com  
 e o teu segredo de ser tão branquinha.

e ela enventou Mas um guma coisa  
 eu tomar muito café

falou Menina branquita do laço de fita  
 qual é o teu segredo de ser tão branquinha.

e os cabelos quando comessa não para  
 e o cabelo teve uma novidade  
 de cabelo de toda cor fim.

Moim da indústria

## Texto 13

## Menina do Lago de Fita

AUTORA ANA MACHADO

ERA UMA VEZ UMA MENINA LINDA LINDA OS OLHOS

DELA PARECIA DUAS AZEITONA PRETAS DAS QUELL BRILHANTE.

OS CABELOS ERAM EMOLADO COMO A PANTERA PRETA.

NA CHUVA SUA MÃE GOSTA FAZER TRANÇASAS.

NO CABELO DA MENINA ELA PARECI A RAÍZHA DA AREIA.

DOLADO DA CASA DA MENINA UM DIA ELE FALOU:

MENINA BOMITA CALE EU CELE GREGO.

ACHO QUE CAL NATINTA PRETA QUANDO ERO PEQUENINA.

ELE TOMOU BANHO NATINTA ELE PICOU MUITO COMENTIL.

DE REPENTE PEU UMA CHUVA ELE FICOU BAUCO.

OUTRAVE.

MENINA DO LAGO DE FITA QUALE CEN CE GREGO.

ACHO QUE COMI MUITO JABUTICABA QUANDO.

COMEU BATENTE JABUTICABA PEIS COCÔ REDONDO E MQUAVE.

JABUTIGA.

MENINA DO LAGO DE FITA QUALE CEBAEM ACHO QUE BBAIO.

MUITO CAFÉ.

MENINA DO LAGO DE FITA QUAL SEU CE GREGO.

ACHO QUE COMI MUITO FEJIVADA.

MENINA DO LAGO DE FITA QUE SEU CE GREGO.

PUCHO AVO PRETINHA.

## Texto 14

x  
 Memória Leitura do Lago de Rita  
 AUTORA: ANA MARTA MACHADO

x  
 ERA UMA VEZ UMA MENINA BONITA  
 DE LAGO DE RITA OS OLHOS AZULOS  
 UMA AZEITONA PRETINHO PELOS NEGROS  
 INGUAVU UMA PARTE.

□ A MÃE DELA GOSTA DE FAZER TRALINHA  
 E PARECE UMA DANÇADA DA AFRICA.  
 — MENINA BONITA QUAV E SUA MAGICA  
 COMO FALAR PRETA ACHO QUANDO EU ERA  
 PEQUENINA EU E TREI NUMA LATADII  
 TINA PRETA ELE FOI ACHAR UMA LATA  
 DETINTA. ELE INTROU KILOU MUITO ALEGRE,  
 ME NINA BONITA QUAV E V SEU SE  
 UREDO PRAVOLER FICARAM PRETINHA AI  
 EU ACHO QUI QUANDO EU ERA PEQUENA  
 EU TOMEI MUITO LAFB.

## Texto 15

menina bremite do laco fita  
 cutaria: Uma maria mochoada

X  
 U SOELHO QUEMORA  
 PRETINHO DA CASA DALA  
 O MENINA DO LACO DE FITA?  
 PRAU UTEU CEGEDO QUE VOCA  
 É TAU PRETINHA

X  
 AMENINA JAVAIN VENTANO  
 PROQUE EU BEBI CAFE  
 ELE BEBEU CAFE  
 MUITO CAFE E FEIS CHI CHI  
 EFOI, FOI NACASA DA  
 MENINA EPREGUTOU  
 MENINA DO LACO DE FITA?  
 QUAU USEGEDO QUE VOCA  
 ETAU PRA DIA

E QUEU COMÍ ABRU  
TICABA

~~EU~~ COELINHO COMEU ABRU  
TICABA ENAU DEU CENTA  
E ELE FOI NACASA DA  
MENANA EDICE MENINA

MENANA DOLACO DE FITA

~~O~~ COELHO PRERGU TOU?

MENINA NAU, DEU CENTO

~~E~~ AMENINA JAIA FALA

UM TAU DE, FETUADA

E A MÃE IAFELA

NÃO FINHA VOSE PU CHO

O SEUS, AVOS

~~NUCAMAIS~~ EU VOU CON  
FIA NA MENENA

~~NETENDEU~~ O QUE CLA  
DISE

INTAU EU PUCHEI

UMEU A VOIS

~~ELE~~ VIU UMA COILINHA  
LINDA CON ANOTE

ELE FICOU A PACHONADA

POELA ESI CASARO ETEVE

SEIS 6 FILHO

Texto 16

Menina bonita do laço de fita  
 MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA  
 x  
 VOMLEN ANKIVDVS QMLARD  
 MUITVHAMVSHMBEFV JLDAAOLDAN  
 HVILZPJS OI LIPOFISSORRI 2AOLB  
 x

Texto 17

menina bonita do laço de fita  
 capitulo: Uma menina macho  
 e um ve man lida lida  
 a mnai mae go to de vez  
 tna sa  
 na casa de le avia um  
 gelio tin um o relia  
 lodersa,  
 - MENABONATA DO LAÇO DE FITA  
 U RIVOUEAS PUGÃO PE TINA  
 E A GU DIA E U E VOTO LA  
 A A EUTE UMOTE DE FIM  
 O DIM

## Texto 18

Memina demitê do laço de fita  
Com maria machada

ERA UMA VEZ A MENINA LIDELIDA S  
DE OULHOS ERA VEIDE BEI PRETIMHA O  
COELHO VIU A MENINA E FALOU  
E PEGUOOL MENINA BONITA DO LASO  
DE FITA CUA O CEURO DE ZESO PRAÇA  
TEM PRETIMHA É POR QUE EU CAI  
NA TITA - O COELINHO FOILA E NADA  
FICOU PRETIMHO E VOTO LANA CASA  
DA MENINA E PEGUOOL MENINA  
BONITA DO LASO DE FITA GUAL?  
É TÊU DE ZESO MAIS LELA NÃO  
SABIA MAIS INVEITO E POR EU TOMEI  
CAFÊ COMO EU ERA PEQUEMINHA  
- O COELINHO FOI LA BEBÊ. CAFÊ  
E YOUTOU NA CASA DA MENINA

MEMINA BONITA DO LASO DE FITA?  
CETIMETO É PORQUE EU COMI MOTA  
A BUTICABA O COELINHO COMEL  
MOTA ABUTICABA E NADA PICOLO  
PRETIMHO - O COELINHO YOUTO NA  
NA O COELINHO FALO SEU VOA CHA  
UMA QUELHA PRAMI MAIS MÃO DE AP  
MOROU ACHA É ASINHA A MENINA  
BONITA E SKASOU E NA MOROU  
E TINHA FILHO 73 FILHO

## Texto 19

menina bonita do lago de Rita  
 autor: Ana Maria Machado

x

É UMA VEZ UMA MENINA LINDA LINDA  
 ELA TINHA OLHO CASTANHO, E AMARELO  
 GOSTAVA MUITO DE TRANSINHAR POR UM PAR DE SEMANAS  
 PENSAVA E MORAVA DO LADO DA CASA DELA  
 UM COELHO E ELE PICOU APACHOUGADO E PEGOU  
 GOSTOU MUITO NA BONITA POLSO DE RITA QUAL SEU  
 BRINDELO. SÓ TÃO PERTINHA A MENINA QUE  
 GOSTOU DE BOMAS DE BOM PICOU DE BE  
 MUITO CAFE DEVE BOMAS DISO COELHO DINGU  
 MENINA BONITA DO LAGO DIZIA QUE O COELHO  
 GRUPO PARA TÃO PERTINHA ELA BOMAS  
 DO LAGO QUEU CUM NA TIRIA DE QUEU IN SIM  
 O COELHO LAIG NA TINTA DE QUEU VIO AM  
 PPM PDS TAI DE ELA TAMBEM LEU DE A TIRIA  
 MENINA BONITA DO LAGO DIZIA QUE UIRU SORRIDA  
 PARA SÓ TÃO PERTINHA

DO LAGO QUEU DO COMI CA BOMI CABR  
 O COELHO COMEU DE BOMAS DE COSINHO  
 BAMBANA DIDA VENDO UMA TIRIA  
 DITTA SOMA AMAS DE LA IN TROMPIDU  
 PARA LU A VIDA LA ELA DE PABIA  
 O COELHO BOMCOM TROU UMA COELHA  
 A TIRIA FICOU B TIRIA PADO  
 PRANGO EMARROM E BOMAS TAMBEM  
 QUE AMINA NA DELA TIRIA BEM

## Texto 20

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA  
 AUTORA: ANA MARIA ENCHADO

X  
 ERA UMA VEZ UMA MENINA BONITA DE LAÇO DE FITA  
 A MÃE GOSTAVA DE FAZER UMA PETINHA E O COELHO  
 MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA HAVIA SEU COELHO  
 PARA NOBIFICAR BRETINHA E POR QUE ATÁ CAI EM U  
 MA SEMIR E O COELHO SAI DE LA CORENDO E BRICI  
 CAVA E TINTA BRETÁ E SITALOU DETRO DA TINTA  
 E FICOU BRETTO MAIS A LUVA MOLHOU ELE E FICOU  
 TODO BRAGO E FOI NA CASA DA MENINA BONITA  
 DO LAÇO DE FITA FICOU O SEU COELHO E DOU  
 QUE EU COM MUITA CANTA O COELHO SAÍ CORRENDO  
 E COMEU MUITO CANTO MAS O COELHO COMEU MUITO  
 CANTO E O COELHO COMEU MUITO CANTO E NÃO SAÍ DO  
 LUGAR SO SAÍ PARA FAZER COLOZINHO E VIV UMA  
 LIDA KOELHA PETINHA E COME SOU NA MORA  
 E FEISIMOITO FILHO UMA CARRETA DO FILHO.

## Texto 21

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA  
 ERA UM VES UM MENINA QUE  
 SAMAVA MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA  
 ← UM DIA VIO UM COELHO  
 QUE USI PAELA COMO VOZE E  
 TÃO BONITA NÃO SEI E O A  
 XO QUE EU BEBI MOTO CAFÉ  
 O COELHO BEBEU MOTA CAFÉ  
 QUE FEISU TO COCO EFOT NA CASA  
 DE LA E PEGO TO PA E LA  
 COMO VOZE E TA PETINHA  
 NÃO SEI EU AXO QUE EU  
 COMI A BUTICABA O COELHO  
 E COME O MOTA A BUTICABA  
 O COELHO FEISI COCO  
 E FALO PAI MENINA QUE A  
 MENINA FALO QUE A MAE  
 QUE FALOU QUE A VO DELA  
 E O COELHO VIO UM COELHA  
 E TE VEMO TO FILHO 13 COELMO

## Texto 22

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA  
 X  
 ERA UMA VEZ: UMA MENINA QUE SE CHAMA VA  
 X  
 MENINA DO LAÇO DE FITA ELA TINHA  
 TRAVASINHA NO CABELO E TINHA PELE  
 DE PENA TERA NEGRA E SUA MENE  
 FASIA TRAVASINHA E PARECIA UMA  
 PRINCESA DA AFRICA QUANDO EU SI CASO  
 QUERO UMA MENINA PERTINHA QUANDO  
 MENINA DO LAÇO DE FITA QUANDO  
 SEGERDO EU ACHO QUE QUANDO  
 ERA CRINAÇA CAIU NATITA PERTA  
 O COELHO PULOU NATIVATA E FICOU  
 PERTO E A CHUVA MOUHO O COELHO  
 CAIU TODA TINTA PERTA E PERGUNTO  
 DINHO PARA MENINA E DICE MENINA  
 DO LAÇO DE FITA QUAL E SEU SEGRE  
  
 EU A CHO DE TOMATO TOMACAFEE  
 O COELHO BEBEU UM MOUTE DE CAFE  
 E NAO PARAVA DE FASE CHISNI  
 E ARGUTOU PARA A MENINA DINHO  
 DO LAÇO DE FITA QUAE EU A CHO  
 E PINTATO COME DA BUTICABA  
 ELE PEISQ? FICOU A DANCIONA  
 COELHA NA SEU COELHOS  
 PISA BRINCO PRETO COUQUETI  
 TODO TENEQUIC TAMPOUSE A MIGO

## Texto 23

+  
 MENINHA BONITA DO LAÇO DE FITA  
 ↓

ERA UMA VEZ, UMA LINDA MENINA

+  
 QUE USAVA UM LAÇO DE FITA

+  
 VERMELHO, UM DIA ELA FOI PASSAR

+  
 PERTO DO LAGO E O SEU LAÇO AVOU

↓  
 PARA DENTRO DO LAGO, AI A MENINA

+  
 CHOROU, CHOROU, E UM SAPO VENDO

+  
 O CHORO DA MENINA PEGOU O LAÇO

+  
 E DEU PARA A MENINA, AI A MENINA

+  
 DEU UM BEIJO NO SAPO E QUEBROU

+  
 O FEITIÇO QUE UMA BRUXA FEZ

+  
 E O SAPO VIROU UM LINDO PRINCEPE

## Texto 24

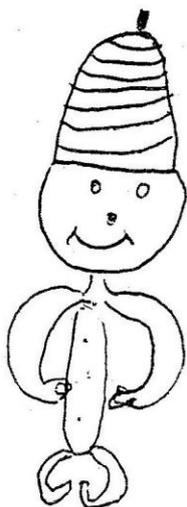
MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA  
 X  
 ERA UMA VEZ UMA MENINA LINDA  
 X  
 LINDA QUE TINHA OLHOS PARECENDO  
 X  
 DUAS AZEITONA DAS BEM BALANDEA  
 X  
 OS CABELOS É RAM NEGRO QUE NEMA  
 X  
 PANTERA NEGRA BOLANDO NE CHINA  
 X  
 E SUA MÃE VASIA TRANÇA NO CABELO  
 X  
 É PARECI UMA PRINCESA DA AFRICA  
 X  
 É UM COELHO E GOSTAVA DELA  
 X  
 - I MENINA BONITA DO LAÇO DE  
 X  
 FITA QUAL É SEU SEGREDO  
 X  
 SER TO PACTINHA? PORQUE EU  
 X  
 CAIA NA TINTA DAI O COELHO  
 X  
 MERGULHOU NA TINTA E VI COU

PARTO E CHUVEU E FICOU BRANCO  
 X  
 DE NOVO E MENINA BONITA DO  
 X  
 LAÇO DE FITA QUAL É CEGUELO?  
 X  
 PARA SERTO PRETINHA É POR QUE  
 X  
 QUANDO EU É RA PEQUEN EU  
 X  
 COM. MUITA JADUT, CABA  
 E O COELHO É COMUN A ARVO  
 X  
 INTERA E O COCO ERA UMA  
 X  
 UM COCO E JABUTI CABA E VOI DE  
 X  
 NOVO E PERGUDO AQUILO QUE  
 X  
 VIDE SABE E A NAE DELA FALOU  
 X  
 HA É BUCHA DE FAMILIA E  
 X  
 O COELHO COMEÇOU UMA COELINHA  
 X  
 E SE CASOU E TEVE MUITOS  
 X  
 FILHOS E VISITAVA ELA  
 X  
 E TEVE UMG FILHA PRETINHA QUE  
 X  
 NEM FALOU.

Texto 25

○ gênio

O gênio se chama Gêncim.  
 Ele é muito engraçado.  
 Ele faz muitas mágicas.  
 Para ele aparecer tem que lim-  
 par a lâmpada. O gênio sai e  
 faz muitas coisas.  
 Este é ele, o gênio da lâmpa-  
 da.



Texto da coletânea "Um pouco de nós" (1995).

Epígrafe da coletânea "Um pouco de nós" (1995)

Embora os mestres e os livros sejam auxiliares necessários, é do esforço próprio que se conseguem os mais completos e brilhantes resultados.<sup>7</sup>

nota: Os textos contidos nesse livro foram criados pelos próprios alunos. A correção ortográfica foi feita pela professora e o texto corrigido passado a limpo pelos alunos.

