

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

**O TEXTO NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA**

Fabiana Giovani

**SÃO CARLOS  
2006**

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

**O TEXTO NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA**

**Fabiana Giovani**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação em Metodologia de Ensino.  
Orientadora Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes

**SÃO CARLOS  
2006**

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

G512ta

Giovani, Fabiana.

O texto na apropriação da escrita / Fabiana Giovani. --  
São Carlos : UFSCar, 2006.  
137 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2006.

1. Lingüística. 2. Alfabetização. 3. Gêneros discursivos.  
4. Produção textual. I. Título.

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

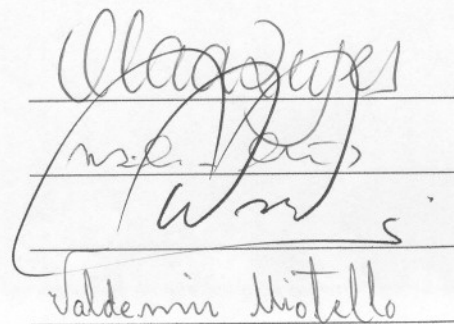
**BANCA EXAMINADORA**

Profª Drª Claudia Raimundo Reyes

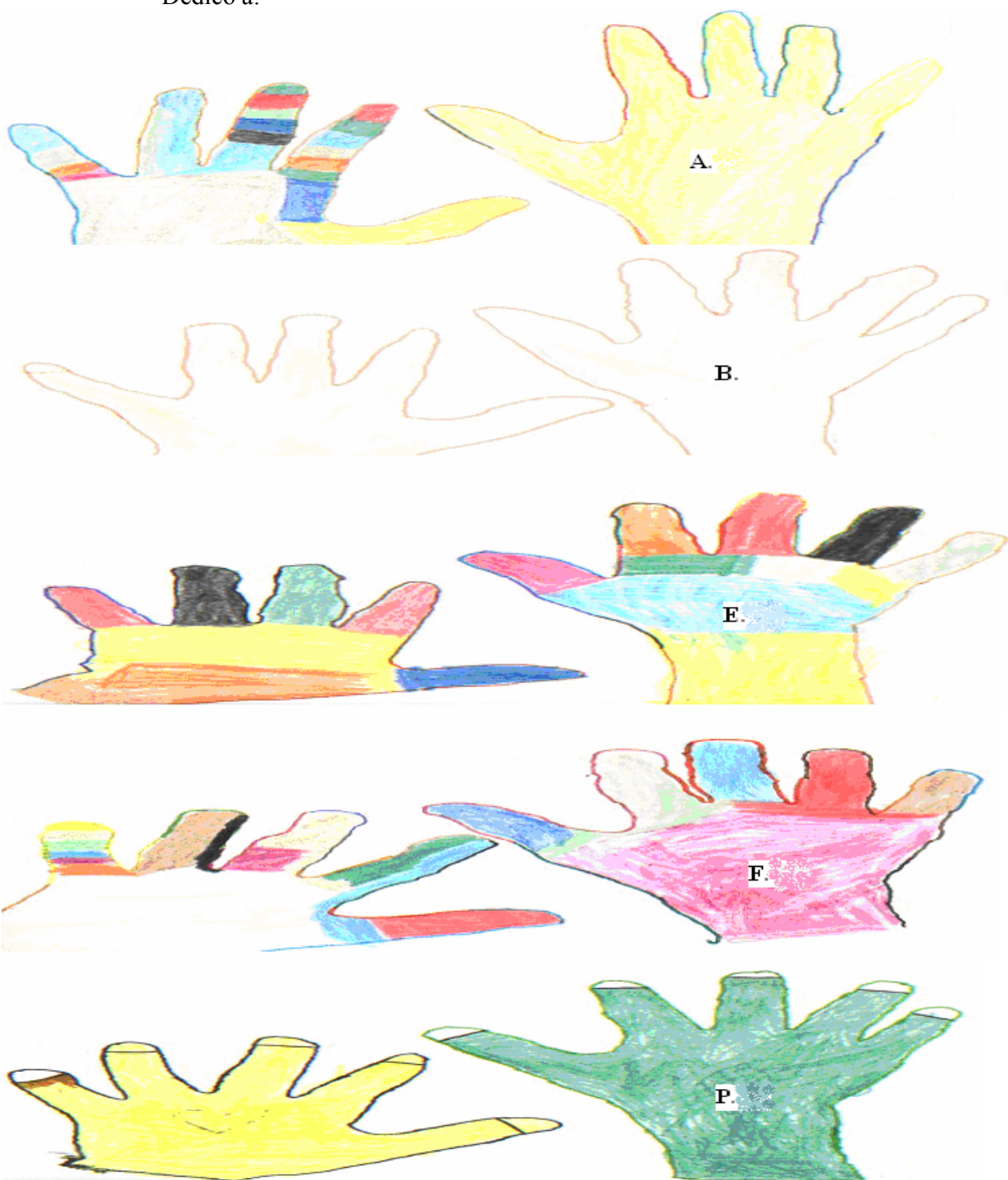
Profª Drª Maria Silvia Cintra Martins

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Prof. Dr. Valdemir Miotello

  
The image shows four handwritten signatures, each written on a horizontal line. The signatures are: 1. Claudia Raimundo Reyes, 2. Maria Silvia Cintra Martins, 3. João Wanderley Geraldi, and 4. Valdemir Miotello. The signatures are written in cursive and are somewhat overlapping.

Dedico a:



“Só eu me manifesto como indivíduo criador falante, tudo o mais são apenas condições materiais situadas fora de mim como causas, que suscitam e determinam minha palavra”  
Mikhail Bakhtin

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por mais essa conquista.

A meus pais Carlos e Lourdes, exemplos de vida, que me presentaram com muito amor, carinho, compreensão, confiança, incentivo e apoio incondicional.

Ao meu Rudy, interlocutor incansável, que além de acalentar-me com amor em todos os momentos, teve grande participação ao ouvir as idéias e escanear os textos das crianças.

Aos meus irmãos Fabio e Fernanda pelo companheirismo.

À professora Claudia Raimundo Reyes por sua confiança em meu trabalho e por suas orientações claras e honestas.

Aos professores João Wanderley Geraldi, Maria Silvia Cintra Martins, Ademar da Silva e Valdemir Miotello pelas significativas contribuições durante o exame de qualificação e defesa da dissertação. Em especial, ao professor Wanderley, cujas idéias foram alicerce da pesquisa, por aceitar o convite de ser meu interlocutor e, como tal, me ensinar o exercício de apuração do olhar, além de indicar outras possibilidades de análise dos dados.

Às amigas Adriana Bertollo Langhi, Cíntia Bartolomeu Garcia, Fernanda Nogueira e Maria Fernanda Lopes Rodrigues pela amizade e diálogo durante todo o percurso da pesquisa.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram na construção deste trabalho.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO I: O PERCURSO INICIAL.....</b>	<b>04</b>
1.1 – A cidade excludente.....	04
1.2- Apropriação da escrita.....	05
1.3- Questão de pesquisa.....	07
1.4- Objetivos.....	08
1.5- Metodologia de pesquisa.....	08
<b>CAPÍTULO II: O PERCURSO TEÓRICO.....</b>	<b>11</b>
2.1- Concepção de linguagem.....	12
2.2- Signo.....	14
2.3- Enunciado ou texto.....	19
2.4- Palavra.....	23
2.5- As condições ou o contexto de produção.....	30
2.6- Gêneros discursivos.....	36
2.6.1- Conteúdo temático ou tema.....	39
2.6.2- Estilo.....	42
2.6.3- Construção Composicional.....	44
<b>CAPÍTULO III: O PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>47</b>
3.1- Indícios da minha vida.....	47
3.2- A escola e a comunidade.....	48
3.3- Plano de trabalho e nossa rotina.....	50
3.4- As crianças.....	52
3.5- As escritas e os gêneros trabalhados.....	53

3.6- Da constituição do corpus.....	55
3.7- O paradigma indiciário.....	57
3.8- O paradigma indiciário e a pesquisa.....	62
<b>CAPÍTULO IV: O PERCURSO DE ANÁLISE.....</b>	<b>65</b>
4.1- Os sujeitos.....	65
4.2- A análise.....	65
4.3- Mais algumas palavras.....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>127</b>
<b>FONTES BIBLIOGRÁFICAS:.....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXOS:.....</b>	<b>135</b>



## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo geral compreender o processo de apropriação do sistema de escrita pelo qual percorreram crianças de uma periferia urbana durante o período de alfabetização. Trata-se de uma situação peculiar em que a professora, que utilizou como fundamento de sua prática a teoria da enunciação, torna-se pesquisadora e adota como corpus de análise os textos que as crianças foram construindo no decorrer do percurso - um material constituído sem qualquer intuito de ser transformado em pesquisa acadêmica. É uma investigação de natureza qualitativa realizada a partir de pressupostos teórico-metodológicos referentes a um paradigma “indiciário” de análise desenvolvido no âmbito das ciências humanas que permite análises a partir de indícios encontrados no material em questão. A busca de indícios refere-se às condições ou contexto em que foram produzidos os textos, ao conjunto de características estáveis do gênero discursivo trabalhado e a escrita da palavra nos mesmos. Consoante a estes pilares, que direcionam o “olhar” para os textos, está a escolha pelo referencial teórico, cujo principal representante é o estudioso Mikhail Bakhtin. A partir das pistas deixadas nos textos, pôde-se depreender que, ademais da apropriação da língua escrita, propriamente dita, houve um significativo conhecimento sobre outros elementos de grande relevância como, por exemplo, os gêneros discursivos, em especial os escritos, que circulam em nossa sociedade. Assim, ao final do ano as crianças demonstravam autonomia ao escolherem o gênero de sua opção em uma enunciação. Outro elemento que merece ser destacado, e que foi indiciado nos textos, é com relação ao processo de manipulação da palavra pelas crianças e sua relação com o contexto do qual faziam parte os sujeitos em questão. Foi possível assistir as “palavras alheias” serem reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” e em seguida transformarem-se em minhas palavras, já de índole criadora. Tudo isso evidencia que, realizar um trabalho de devolver o direito à palavra escrita a TODOS os sujeitos da sociedade é o caminho da busca do diálogo constitutivo de sujeitos únicos e livres que conheçam, desde os primeiros contatos com a escrita, o significado e sentido da palavra ‘igualdade’.

## **ABSTRACT**

The main objective of this work is to understand the process of acquiring the writing system which children from the outskirts underwent during the literacy period. It was a peculiar situation in which the teacher, by using the enunciation theory as the foundation for her practice, became a researcher and constructed a corpus of analysis from the texts written by the children – a material developed without aiming to be transformed into an academic research. The theoretical-methodological presupposition of this qualitative investigation refers to a “tracing” paradigm of analysis which was established within the ambit of Human Sciences and enabled an analysis based on the traces present in the children’s texts. The search for traces was related to the conditions or context in which the texts were produced, as well as to the set of stable characteristics of the discursive genre and the writing of the words. Consonant with these pillars – which guided the sight to the texts – is the choice for the theoretical referential mainly represented by Mikhail Bakhtin. From the traces in the texts, it was possible to comprehend that, in addition to the acquisition of the written language itself, there was a significant understanding of other relevant elements of language, such as the discursive genres which are present in our society, especially the written ones. Thus, in the end of the year, the children were shown to achieve autonomy when choosing a genre in an enunciation. Another trace which must be highlighted is the process by which the children manipulated a word and related it to the context in which they were involved. It was possible to observe that “the words of others” were dialogically reelaborated within “my words of others” through a process of utilizing different “words of others”, thus leading to the creation of “my own words”. In summary, this study provides evidence that carrying out a work aimed to guarantee the right to the written word for everyone is a viable way of establishing a dialog among unique and free subjects who understand, from the first contacts with writing, the meaning and the sense of the word ‘equality’.

## INTRODUÇÃO

Pensar em um tema para desenvolver o mestrado. Sobre o que pesquisar?

Esta pergunta, que não quis calar, surgiu justamente durante o meu último ano de graduação em Letras e da minha experiência com uma sala de primeira série – momento muito significativo em minha vida profissional - no qual os ecos da teoria apontaram-me, dentre outras coisas, que compreender a utilidade da escrita e atribuir significado a ela, só seria possível se esta fosse trabalhada na sala de aula a partir de seus usos sociais. O fato das crianças não estarem alfabetizadas não deveria ser impedimento para que participassem das atividades que envolviam a escrita e, sim, mais um motivo para isso. Afinal, quando lia um texto para um aluno não-alfabetizado, por exemplo, já tinha neste, além de meu interlocutor, um leitor, uma vez que este já atribuía livremente sentidos ao texto lido.

Diante desse universo, o que mais me encantava era olhar para as primeiras produções escritas na vida das crianças e reconhecer a minha participação direta ou indireta nesse momento ímpar na vida dos pequenos. Aparentemente, resolvia-se, então, o meu problema: poderia analisar os textos de que dispunha, ainda que estes apresentassem uma constituição que precedia qualquer interesse de torná-los corpus de uma pesquisa acadêmica.

Mas, o que analisar nos mesmos? Foi a pergunta que surgiu na seqüência e, imediatamente, foi respondida com o arcabouço teórico fornecido pelo estudioso Mikhail Bakhtin, cujas idéias tem deixado raízes nas pesquisas no Brasil, principalmente nas últimas décadas.

Assim, através do diálogo com a minha grande interlocutora, amiga e orientadora Claudia Raimundo Reyes, surgiu a idéia de encontrar, nos textos produzidos, os indícios que as crianças deixavam em sua produção escrita com relação a 1- contexto de produção; 2- conteúdo

temático, construção composicional e estilo; 3- escrita das palavras, a fim de compreender melhor o processo pelo qual passaram as crianças em fase de alfabetização.

Indícios. Palavra que merece aqui destaque e remete à decisão metodológica pelo paradigma indiciário. Através deste, evitou-se impedir que a interpretação do texto fosse inscrita a partir de determinadas marcas lingüísticas que os inscreveriam necessariamente em tipologias definidas previamente. Assim, buscou-se olhar, analisar, interpretar, como propõe Geraldi (1996), os processos indiciados nos produtos.

O paradigma de investigação, no qual se baseia este enfoque metodológico, tem por característica principal valorizar o singular, o detalhe significativo, que como afirmam Abaurre et alii. (1997), podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer...

Por este motivo, não foi necessário analisar a produção de todos os sujeitos da sala para chegar às conclusões a que se chega. Mais precisamente, a produção de cinco alunos durante todo o ano de 2004 – tempo em que estes cursaram a primeira série – constituem o corpus analisado.

As produções escritas, inscritas no interior dos gêneros discursivos – tema melhor exposto em minha perspectiva teórica – caracterizam-se pela heterogeneidade: perpassa um caminho de reproduções até produções individuais e coletivas.

O trabalho foi organizado em quatro capítulos. No primeiro, é apresentado o percurso inicial, no qual é traçado um breve panorama sobre a escrita e as correntes que tratam de sua aprendizagem. É também exposta a questão de pesquisa bem como os objetivos e a escolha da metodologia.

No segundo capítulo, é descrito o referencial teórico que está todo fundamentado nos estudos de Mikhail Bakhtin. Trata, nesse espaço, da exposição de conceitos essenciais para a

compreensão do trabalho como um todo, uma vez que esses conceitos podem aparecer concebidos de diferentes formas, de acordo com a concepção teórica a qual pertencem.

O terceiro capítulo aborda a metodologia bem como os procedimentos metodológicos, além de ser neste espaço que a pesquisadora mostra parte do trabalho que realizou como professora responsável pela constituição do corpus selecionado.

No quarto capítulo está a análise que foi propiciada pelos indícios ou pistas encontrados nos textos e, na seqüência, apresento as considerações finais a que se chega com esta investigação.

É interessante ressaltar que embora a apresentação que se segue pareça refletir um processo linear, não reflete, de fato, a forma como tudo ocorreu. Muitas foram as dúvidas, incertezas, inseguranças como muitas também foram as participações, elucidações e colaborações.

Espero enfim, que essa pesquisa seja um exemplo da realização de um trabalho com alfabetização diferenciado, significativo e muito possível e, ainda, que ultrapasse as paredes da instituição acadêmica da qual tive o privilégio de fazer parte e chegue até as mãos de professores e demais profissionais em exercício nas escolas, que estão diretamente envolvidos no processo de alfabetização e que acreditam que esse processo pode ser uma fase inesquecível na vida das crianças que estão em suas mãos.

À leitura!

## CAPÍTULO I - O PERCURSO INICIAL

“Não se preocupe em entender.  
Viver ultrapassa todo entendimento.  
Mergulhe no que você não conhece”.  
(Clarice Lispector)

### 1.1 – A cidade excludente

Pensar no domínio da técnica da escrita implica uma volta ao tempo e espaço que vai além de nossas possibilidades de interação bem como da constituição de nossas consciências.

De acordo com Geraldi (2005a), a escritura erigiu-se historicamente como o espaço da ordem e do limite dos sentidos. A imposição dessa ordem nos séculos XVI e XVII correspondeu a um momento crucial na cultura do Ocidente em que, como observou Michel Foucault, as palavras começaram a separar-se das coisas.

Tal uso da técnica da escrita pretendeu estancar a fluidez da palavra; entorpecer-lhe os poderes; impedir toda futura desordem pela fixação dos significantes e seus significados; definir, orientar e projetar as realizações humanas, enfim, reger a mutante vida dos homens e de seus signos (GERALDI, 2005, p. 25).

Angel Rama (1985) ao narrar a constituição de “A cidade das Letras” relata como a palavra escrita iniciou sua esplendorosa carreira imperial em nosso continente, sendo utilizada com a finalidade de tornar possível a aparição de uma cidade, na realidade, através de uma representação simbólica que só podia ser assegurada pelos signos: as palavras, que traduziam a vontade de edificá-la na aplicação de normas. Assim, pensar em uma cidade, competia a instrumentos simbólicos, como a escrita, que estava adquirindo sua pronta autonomia, adequá-la ainda melhor às funções que lhes reclamava o poder absoluto.

Apesar de que se continuou aplicando um ritual impregnado de magia para assegurar a posse do solo, as ordenanças reclamaram a participação de um script (...) para redigir uma escritura. A esta se conferia a alta missão que se reservou sempre aos escrivães dar fé, uma fé que só podia proceder da palavra escrita (Ibid, p. 11).

Ainda segundo Rama, essa palavra escrita viveria na América Latina como a única válida, em oposição à palavra falada que pertencia ao reino do inseguro e do precário. A escritura possuía rigidez e permanência, além de um modo autônomo que arremedava a eternidade.

Infelizmente, essa técnica transformou-se, desde o início, em objeto de desejo e instrumento de dominação além de já compor um círculo fechado antes mesmo de tornar-se acessível àqueles que habitavam as periferias das cidades e do poder.

## 1.2- Apropriação da escrita

O caminho mais eficaz para apoderar-se da letra é penetrar nessa cidade através da apropriação da língua escrita. Ainda que hoje uma expressiva quantidade de estudos siga por essa direção, o percurso dessa teorização é marcadamente heterogêneo, na medida em que as discussões emergem de concepções teóricas diversas e também divergentes sobre a linguagem, sobre o sujeito e sobre a relação desse com aquela. De acordo com Santos:

O percurso da teorização sobre a escrita apresenta um movimento que aponta para uma alteração de ordem epistemológica, caracterizada pelo interesse em tratar a produção da escrita não apenas circunscrita à ordem do cognitivo-interativo, mas também localizada no domínio do discursivo-enunciativo (SANTOS, 2003, p. 10).

Assim, o que se verifica nesse movimento teórico é atenção diferenciada com relação à natureza dos fatos observados que tem implicado, dentre outras coisas, considerá-los em

articulação às condições de produção que os engendram, como o contexto situacional e o falante e o ouvinte envolvidos no processo de produção da escrita.

Ainda que não seja objetivo desse trabalho elaborar uma análise a respeito dos rumos que têm tomado os estudos sobre apropriação e ensino da escrita no Brasil, é importante já me posicionar a favor de uma abordagem histórico-cultural no tratamento da questão da escrita, engendrada pelas reflexões de Vigotski e de Bakhtin. Ressalta-se que com essa abordagem, passa-se do conceito de texto – tomado em suas propriedades formais – para o de discurso, o que implica a consideração necessária da existência, funcionamento e circulação dos enunciados.

Segundo Rojo:

Concebido, portanto, o processo de ensino-aprendizagem como um processo social e histórico, culturalmente determinado e grandemente dependente das pautas interacionais, e re-enfocada a interação como circulação de discursos (enunciação) e a internalização como apropriação de discursos em circulação, o objeto prioritário de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa passava a ser, para nós, os discursos em circulação, enunciativamente abordados, e não mais os textos em suas propriedades formais. E o processo de ensino-aprendizagem (construção) desses discursos em circulação social continuava a enfatizar a circulação dos discursos escolares em sala de aula como viabilizadores da construção de pautas discursivas em circulação social mais ampla (ROJO, 2001, p.174).

Santos (2003) admite que, embora as reflexões de Rojo sejam carentes em termos de referências que expliquem o percurso da teorização sobre o ensino da produção escrita, já apontam para uma realidade a respeito desses estudos no Brasil nos últimos vinte anos que é a crescente propagação da abordagem histórico-cultural, por meio do recurso às reflexões vigotskiana e bakhtiniana, na investigação sobre a escrita. São as reflexões destes que será base e fundamento para o trabalho que aqui se segue. Nessa perspectiva, é importante abordar o conceito de gêneros do discurso.



A problematização do conceito de gênero discursivo nos estudos sobre aquisição e ensino da escrita parece tornar-se pertinente e adquirir maior visibilidade (...) exatamente no contexto de emergência e de estabelecimento da perspectiva sócio-histórica, inscrita, de um lado, no quadro teórico da psicologia de linha vigotskiana e, de outro, na reflexão bakhtiniana sobre a linguagem. Além disso, o conceito de gênero discursivo ganha sentido na medida em que cresce o interesse em tratar a escrita sob uma perspectiva discursiva que, em termos gerais, remete ao deslocamento (...) de uma abordagem lingüística circunscrita à descrição de fatos lingüísticos do nível da palavra e da sentença para uma outra abordagem, fundamentalmente marcada pelo conceito de discurso (SANTOS, 2003, p. 15).

São os gêneros discursivos, principalmente os escritos, que funcionaram como norte desse trabalho e é a partir do produto que se procurou indiciar o processo pelo qual passaram as crianças ao comunicarem-se a partir de um dado gênero. A abordagem teórica sobre esse assunto será melhor detalhada no interior do próximo capítulo.

### 1.3- Questão de pesquisa

Como afirma Geraldi (2005), apoderar-se da letra, e da escolaridade que ela demanda, resulta de uma sábia decisão popular, pois os excluídos logo perceberam sua significação e relevância. Diante dessa afirmação o autor apresenta o seguinte questionamento:

Mas na escola que temos e no estágio atual da estrutura de sociedade, ainda é possível apostar em políticas de construção do novo com base no instável, local, mutável e único, elegendo os acontecimentos como alavancas da reflexão sobre o múltiplo? (GERALDI, 2005, p. 26).

Minha resposta a esta questão é positiva. Penso que não só é possível apostar em políticas de construção do novo como penso ter tido a oportunidade real de já participar ativamente de sua construção. Assim, através de um outro questionamento, que passa a ser o

norteador dessa pesquisa, explicito um pouco dessa construção a partir do trabalho realizado no decorrer do ano de 2004.

**Como ocorreu o processo de apropriação do sistema de escrita por crianças da periferia urbana tendo a professora utilizado como fundamento de sua prática a teoria da enunciação?**

#### 1.4- Objetivos

Levando-se em consideração que meu trabalho em sala de aula foi guiado pela bússola dos princípios teóricos da teoria da enunciação, o presente estudo tem por finalidade verificar como ocorreu o processo de evolução da escrita através da análise dos textos escritos pelas crianças no decorrer de uma 1º série do ensino fundamental.

São objetivos específicos:

- Identificar quais indícios os alunos deixam em seu texto com relação a três categorias:

- a) contexto de produção dos textos;
- b) conteúdo temático, construção composicional e estilo;
- c) escrita das palavras

#### 1.5- Metodologia de pesquisa

Para responder essa questão foi analisado o corpus cuja construção ocorreu no decorrer do ano de 2004 em uma 1º série do ensino fundamental de uma escola da periferia urbana de São Carlos. O corpus constitui-se de produções escritas ou textos considerados por

Bakhtin (1992) como unidade real da comunicação verbal, cujas fronteiras são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes.

A análise, de cunho qualitativo, teve por pretensão observar como essas produções evidenciaram o processo de apropriação da língua escrita. Para isso, a análise foi orientada no sentido de buscar indícios no texto que comprovassem a presença de dados referentes a três categorias:

- as condições ou contexto de produção dos textos, isto é, o lugar do qual a criança fala, a comunidade a qual esta pertence;
- o conjunto de características relativamente estáveis – conteúdo temático, construção composicional (estrutura) e estilo (seleção feita pelo autor de recursos da língua, como por exemplo, lexicais, fraseológicos e gramaticais) - do gênero textual trabalhado;
- a escrita das palavras nos textos de forma a compreender como as crianças elaboraram seu repertório sobre o sistema alfabético de escrita, ou seja, como ocorreu a apropriação do conhecimento da língua.

Foram feitos o reconhecimento e compreensão dos indícios encontrados de acordo com os itens apresentados acima bem como a articulação dos mesmos para realização da análise.

Por ser tratar de pistas optei, como já dito, pelo paradigma indiciário de investigação como encaminhamento metodológico. Abaurre et al., com base em Ginzburg, definem o paradigma indiciário como:

um modelo epistemológico fundado no detalhe, no “resíduo”, no episódio, no singular, a partir do pressuposto de que, se identificados a partir de princípios metodológicos previamente definidos, os dados singulares podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer... (ABAURRE et al., 1997, p. 83).

Foram sujeitos da pesquisa cinco crianças selecionadas dentre os trinta alunos da classe<sup>1</sup>. Essas crianças pertencem, em sua maioria, a famílias de pais analfabetos que migram para essa região vindos das regiões sul e nordeste, sendo que a principal fonte econômica destas famílias provém de arrumar trabalho temporário nas colheitas da região.

As crianças não possuem muito contato com material escrito e pela sondagem realizada no início do ano, na qual foram apresentados diversos suportes textuais, foi possível detectar que o material escrito ao qual muitos tinham acesso eram a Bíblia e folhetos de propaganda. Eles até conheciam outros suportes textuais como o jornal, por exemplo, mas não o associavam a sua função social. Assim, o contato com material escrito restringiu-se às horas que passavam na escola quando a professora procurou, no decorrer do ano de 2004, trabalhar variados gêneros discursivos explorando junto com as crianças a função social dos mesmos.

Todo este trabalho foi realizado por uma professora que, como alfabetizadora, esteve, acima de tudo, preocupada com seu compromisso transformador que é, através da educação, formar cidadãos críticos e conscientes, que lutem para modificar a sociedade em que vivemos, composta por muitos analfabetos e pessoas simplesmente alfabetizadas e não letradas no sentido real da palavra.

---

<sup>1</sup> Essa seleção será explicada posteriormente no capítulo “O Percorso Metodológico”.

## CAPÍTULO II - O PERCURSO TEÓRICO

“É a teoria que sustenta a livre decisão”.  
(Tunga)

Esse capítulo tem por principal objetivo definir alguns termos cujo entendimento será essencial para compreensão do desenvolvimento do trabalho, especificamente da análise que será feita posteriormente. É importante ainda reforçar que esses termos são concebidos de diferentes formas de acordo com a teoria que se adota.

A minha tentativa de explicitá-los é baseada na teoria da lingüística da enunciação, principalmente nos estudos de Mikhail Bakhtin. Mas, é necessário um adendo para entender o que quero dizer com a palavra “explicitá-los”. Para tanto, devo estabelecer uma diferenciação entre explicação e compreensão, uma vez que na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito enquanto que, na compreensão, existem, no mínimo, duas consciências, dois sujeitos, ou seja, há uma relação dialógica entre os sujeitos autor e leitor e destes com o objeto. Como aponta Bakhtin (2003), “ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito”<sup>2</sup>.

O que será apresentado a seguir não pode ser considerado de forma alguma uma explicação; é uma compreensão resultante do diálogo que estabeleci com o referencial teórico adotado e, antes de prosseguir, deixarei uma citação que acredito ser compreendida, em sua essência, no final desse capítulo:

---

<sup>2</sup> Não se pode desconsiderar que a consciência é polifonicamente constituída, portanto, nunca se apresenta como uma: na unicidade está a pluralidade de vozes – polifonia. Com relação à explicação, as suas palavras próprias são sempre esquecimentos de suas origens.

Devemos admitir que qualquer oração, inclusive a mais complexa, no fluxo ilimitado da fala pode repetir-se um número ilimitado de vezes em forma absolutamente idêntica, mas como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação) (Bakhtin, 2003, p. 313).

## 2.1- Concepção de linguagem

Primeiramente é importante destacar que para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos que a praticam no meio social em que vivem. É indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam a uma mesma comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada e que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido, pois é apenas sobre este terreno preciso ou nesse contexto, que a troca lingüística se torna possível.

É ainda necessário destacar que para abordar um tema complexo como é o ensino de língua materna é preciso, como aponta Geraldi (2004), que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Assim, segundo este autor, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por qual optamos.

Fez-se necessário então, no início do trabalho, posicionar-me e fazer escolhas quanto à concepção de linguagem que iria nortear minha prática. Minha escolha pautou-se na lingüística da enunciação que considera a linguagem como forma de inter-ação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos atos. Dessa forma, mais do que propiciar uma transmissão de

informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana, pois é através dela que o sujeito pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando. É também com esta linguagem que o falante age sobre o ouvinte constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

De acordo com Geraldi (2002), a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer ser humano pois é esta que permite aos sujeitos a compreensão do mundo e como estes devem nele agir. O espaço onde ocorre a constituição desses sujeitos e de produção de linguagem é a interlocução, ou seja, a interação do “eu” com o “outro”. Dessa forma, é a linguagem que permeia relações importantes e necessárias como os encontros, desencontros, confrontos de posições que, ao tornarem-se públicas, evidencia toda uma carga ideológica além de revelar a posição de cada indivíduo na sociedade.

Não posso deixar de discorrer sobre a idéia de que a linguagem, concebida como tal, torna-se atividade constitutiva, sendo importante a noção de sujeito que se constrói no interior dessa concepção. É essa noção de construção do sujeito que será esboçada a seguir.

Pensemos que qualquer sujeito que vive tem um por-vir e, portanto, é um ser inacabado. Não é possível ao sujeito dominar o todo acabado de sua vida. No interior do mundo em que vive, este está exposto aos olhos que os vêem e sempre será visto com o pano de fundo que o cerca, ou seja, é impossível concebê-lo sem o seu contexto ou lugar que ocupa. Assim, o olhar que o outro lança sobre o “eu” forma um todo com um fundo, cujo domínio é impossível ao próprio sujeito. Nessa relação, o “outro” acaba por ter uma experiência do sujeito (eu) que este mesmo não tem. Pode-se dizer, então, que o outro tem, relativamente ao eu, um excedente de visão, conceito este bem exemplificado nas palavras de Bakhtin em seu estudo da relação autor e herói:

O autor não só vê e sabe tudo quanto vê e sabe o herói em particular e todos os heróis em conjunto, mas também vê e sabe mais do que eles, vendo e sabendo até o que é por princípio inacessível aos heróis; é precisamente esse excedente, sempre determinado e constante de que se beneficia a visão e o saber do autor, em comparação com cada um dos heróis, que fornece o princípio de acabamento de um todo – o dos heróis e o do acontecimento da existência deles, isto é, o todo da obra (Bakhtin, 1992, p. 32).

Tal posição implica toda a incompletude do “eu” além de constituir o outro como o único lugar possível de uma completude que, na verdade, é impossível, uma vez que, a experiência que o outro tem, ainda que seja sobre o “eu” lhe é inacessível. Como aponta Geraldi:

Se a experiência de mim vivida pelo outro me é inacessível, esta inacessibilidade, a mostrar sempre a incompletude fundante do homem, mobiliza o desejo de completude. Aproximo-me do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida. É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem (GERALDI, 2005 p. 19).

É importante reconhecer que é nessa atividade que se constrói a linguagem enquanto mediação sónica necessária, ou seja, essa é trabalho e produto do próprio trabalho. Foi no interior dessa concepção que as crianças e eu dialogamos durante todo o ano de 2004 e, parte do processo e do produto dessa vivência, serão registrados nessas páginas que se seguem.

## 2.2- Signo

O signo é um dos principais temas abordados nos trabalhos de Mikhail Bakhtin, principalmente na obra publicada sob a autoria de Volochinov, um dos integrantes de seu círculo de estudos, e compreendê-lo é de grande relevância para o desenvolvimento de meu trabalho, afinal, toda e qualquer relação entre mim e as crianças se fundou na troca de signos.



Para tentar delimitar esse conceito, começamos do princípio de que vivemos em um mundo sógnico, onde tudo o que é passível de uma leitura, é um signo. Em outras palavras, todo e qualquer objeto material do mundo que recebe uma ou mais funções no conjunto da vida social, advindos de um grupo socialmente organizado, e que passa a significar além de suas próprias particularidades materiais é um signo.

Dessa forma, um signo, ademais de fazer parte de uma dada realidade, reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior, ou seja, todo signo comporta uma dupla materialidade<sup>3</sup>: como corpo o signo é material no sentido físico e como signo é material no sentido que é um produto histórico-social, sendo que esses dois sentidos de materialidade do signo estão unidos dialeticamente. Segundo Ponzio:

Todo signo não é um simples reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade[...]. a realidade do signo é plenamente objetiva[...]. o signo é um fenômeno do mundo exterior (PONZIO, 1998, p.113).

Além disso, o signo também representa a realidade a partir de um lugar, comportando um ponto de vista valorativo (verdadeiro/falso, bom/mau, etc) que o faz pertencer ao plano ou domínio do ideológico. Esse ponto de vista valorativo faz com que o signo ideológico não seja simplesmente expressão de uma idéia, mas expressão de uma tomada de posição determinada, de uma práxis concreta, que não está, como já foi dito anteriormente, apenas sendo refletida, mas também refratada. A refração se dá com a inserção de interesses sociais orientados diferentemente em uma mesma comunidade sógnica, ou seja, se dá em meio a uma luta de classes.

---

<sup>3</sup> Essa materialidade refere-se ao sentido físico-material e ao sentido sócio-histórico.

Legitimando esses dizeres com as palavras de Bakhtin (2004), *tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia*<sup>4</sup>. E, ainda falando sobre o ponto de vista, Ponzio (1998) observa que este, juntamente com o contexto situacional e a perspectiva prática-valorativa do signo, estão determinados socialmente, ou seja, o ideológico, que coincide com a signicidade, é um produto inteiramente social. O social não é para Bakhtin nem abstrato nem genérico, mas historicamente especificado, com relação às diferentes formas de produção material e, portanto, pertence à organização cultural além de ser diversificado com respeito à divisão do trabalho em dada realidade.

Penso ser importante reforçar que o signo e a situação social em que se insere estão, segundo Bakhtin, indissolúvelmente ligados. Assim, o signo não pode ser separado da situação social sem ver alterada sua natureza semiótica. Compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos, ou seja, a compreensão torna-se uma resposta a um signo por meio de outros signos. Nas palavras do autor (2004), o signo deve ser esclarecido por outros signos.

Segundo o que vimos até aqui, é possível, compreender o signo apontando duas de suas características que o diferenciam de itens postos em nossa realidade como um objeto, um fenômeno natural ou um instrumento, seja de produção ou um bem de consumo: o primeiro é que o signo faz parte de um processo de interação social e o segundo é que o signo torna-se o reflexo da realidade a partir de um ponto de vista ideológico. Dessa forma, a existência de um signo ideológico, bem como sua recepção e interpretação, pressupõe a existência de vínculos sociais. Em outras palavras, este processo é socialmente determinado.

---

<sup>4</sup> Ponzio aponta que a única definição de ideologia dada por alguém do Círculo em forma direta e explícita encontra-se no texto de Voloshinov “Que é a linguagem”: Por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas signicas (Ibid Ponzio, p. 107).

Nos estudos bakhtinianos, atribui-se aos signos e às ideologias uma função ativa em relação à práxis, ao material sógnico- ideológico, e a função constitutiva da consciência dita real e prática. Assim, constata-se que para o círculo de Bakhtin, a estrutura e a superestrutura relacionam-se de forma dialética, e que os signos são o elemento mediador entre ambas.

Nesse sentido, Ponzio (1998) apresenta uma demarcação muito esclarecedora do que é o signo no interior dos estudos de Bakhtin:

O signo caracteriza-se por sua pluralidade, por sua indeterminação semântica, por sua possibilidade expressiva e porque se adapta a situações sempre novas e diferentes. O signo não requer uma mera identificação, mas sim estabelece uma relação dialógica que comporta uma tomada de posição, uma resposta: o signo requer, ademais da identificação, o que Bakhtin chama de “compreensão responsiva”. O signo é algo mais que um sinal. Contém também o fator de sinalidade com tudo o que comporta, o fator da auto-identidade, da reiteração, mas não se reduz a eles: sinalidade e auto-identidade estão presentes no signo, mas não são fatores constitutivos, e se superam dialeticamente nas características específicas do signo: a variabilidade, a ambivalência, a acentuação valorativa (Ibid, p. 80).

Fica claro que Bakhtin entende o signo como toda a “mensagem” transmitida por ele e não somente por seus elementos morfológicos que podem ser divididos em uma palavra, por exemplo. Considerando-o verbalmente, o signo é uma enunciação<sup>5</sup> completa que não pode ser isolada de seu contexto social e do terreno ideológico ao qual pertence desde o princípio. É também uma enunciação que responde a um diálogo, é parte constitutiva de uma relação de interação social, é um texto vivo e não uma expressão monológica isolada, que pode ser interpretada simplesmente com base na pura relação entre as unidades lingüísticas que a compõem e na língua entendida como um sistema fechado, como um código definido. Em

---

<sup>5</sup> Termo que será explicado posteriormente neste capítulo.

resumo, o signo compreende como partes integrantes o eu- produtor, o outro- interpretante<sup>6</sup>, e o contexto situacional em que se realiza e que já está colocado em uma cadeia ininterrupta de signos.

Assim, o processo de compreensão de um signo não é um mero processo de identificação, que consistiria em reconhecer apenas elementos constantes, que se repetem, que permanecem iguais a si mesmos com relação a um código estabelecido e dado. Tampouco o processo de formulação signica reduz-se ao emprego, a expressão, de significados estáveis e definidos, pré- constituídos e fixos com relação a dada língua. Como aponta Ponzio:

Produzir e compreender signos significa participar de processos comunicativos que se realizam em condições sociais continuamente diferentes, em relações de hierarquia, em registros diferentes, segundo diferentes ideologias, segundo perspectivas individuais, de ambiente, de grupo, de classes diferentes[...] (Ibid, p. 114).

Como já enfatizei fortemente até aqui, o signo e a situação social estão intimamente relacionados; todo signo é ideológico; e os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. Finalizando esse item, retomo a afirmação de Bakhtin de que a palavra é o signo ideológico por excelência. Segundo Bakhtin, ela registra as menores variações das relações sociais e ainda:

A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (Bakhtin, 2004, p. 36).

---

<sup>6</sup> Entendido o interpretante não simplesmente como o “outro”, mas sim como as contrapalavras com que o outro constrói sua compreensão, o que envolve mais do que uma relação “eu/tu”, já que “eu” e “tu” têm consciências significativamente constituídas, o que traz para o jogo uma relação plural.

### 2.3- Enunciado/ enunciação/ texto

Início esse item ressaltando que, como também é próprio do pensamento bakhtiniano, a concepção de enunciado/ enunciação/ texto não se encontra pronta e acabada numa determinada obra ou num determinado texto. O sentido e as particularidades vão sendo construídos ao longo do conjunto de suas obras implicando entender outras noções que também são paulatinamente construídas. Aqui será apresentado o sentido e as particularidades que são relevantes para o entendimento do trabalho por ora desenvolvido. Deve-se ainda ser levado em conta que esses termos têm lugar garantido em diferentes teorias lingüísticas e, portanto, partem de epistemologias diferentes que precisam ser respeitadas.

Primeiramente parto de uma reduzida distinção entre enunciação e enunciado para depois abordá-los conforme as palavras do autor russo, que também estabelece uma relação do enunciado com o texto.

Os estudos da lingüística clássica<sup>7</sup> costumam definir enunciação como sendo o ato de dizer enquanto que enunciado seria aquilo que se diz, ou seja, o dito. Essa tentativa de enquadramento torna-se incoerente no interior dos estudos de Bakhtin.

Na perspectiva dos estudos bakhtinianos não é possível estabelecer uma separação ou uma dicotomia entre a enunciação e o enunciado. Para explicar esse fato utilizo um exemplo concreto: “Estou numa sala de aula. Num determinado momento, olho para meu

---

<sup>7</sup> Especificamente a lingüística estruturalista representada, principalmente pelo teórico Saussure, reconhece apenas o dito o que pode ser reconhecido nas seguintes palavras: “entre todos os indivíduos assim unidos pela linguagem, estabelecer-se-á uma espécie de meio-termo; todos reproduzirão – não exatamente, sem dúvida, mas aproximadamente – os mesmos signos unidos aos mesmos conceitos (SAUSSURE, 2004, p. 21)”. Esta citação evidencia o reconhecimento apenas do enunciado, o produto, e desconsidera a situação de enunciação, ou seja, o contexto social mais amplo.

Benveniste (1995), avança os estudos e já apresenta em sua obra a relação entre enunciado e enunciação. Além disso, chama a atenção para as marcas da enunciação presentes no enunciado.

No entanto, o diferencial nos estudos de Bakhtin está em não só dicotomizar enunciação e enunciado, mas chamar a atenção também para as macro-estruturas sociais.

interlocutor e digo “Está frio!”. Imediatamente ele levanta-se e fecha a porta”. Nessa situação não se pode dicotomizar esses conceitos porque o que está dito, do ponto de vista formal da linguagem, é “Está frio!”. Assim, ninguém, olhando para esse enunciado, diria que significa “Feche a porta!”. No entanto, implicitamente, aquilo que eu disse foi “Feche a porta!” e, portanto, está dentro do dito. Através desse exemplo, nota-se que, fazer uma separação entre a enunciação e o enunciado é supor uma separação entre o ato de dizer e o dito como se eles fossem simplesmente dois eixos paralelos quando, na verdade, não são: os dois conceitos estão todo o tempo um deslizando sobre o outro<sup>8</sup>.

Feito esse esclarecimento, utilizo as próprias palavras do teórico russo para apresentar o que este compreende por enunciado:

[...] é a unidade real da comunicação verbal: o enunciado. A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades de comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas (BAKHTIN, 1992, p. 293)

Essa citação demonstra claramente que as fronteiras do enunciado - unidade da comunicação verbal - são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, na interação do “eu” com o “outro”. O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou mesmo para dar espaço à compreensão responsiva deste. Dessa forma, o enunciado não é uma unidade convencional, mas sim uma unidade real, exclusivamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes.

---

<sup>8</sup> Refiro-me a partir de agora a esse termo utilizando a nomenclatura enunciado.

Todo enunciado comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão) (Ibid, p. 294).

Além da alternância dos sujeitos falantes, o enunciado apresenta uma outra particularidade que é o seu acabamento ou conclusibilidade. Trata-se do fato de que o locutor escreve ou diz tudo o que quer dizer num determinado momento e em condições precisas. Ao ler ou ao ouvir, é possível sentir claramente o fim de um enunciado, fato que abre a possibilidade de responder.

A última particularidade, vale ressaltar, são as formas relativamente estáveis de gênero do enunciado. O querer- dizer do locutor se realiza, segundo Bakhtin (2003), acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Escolha esta determinada, dentre outras coisas, em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática, do “outro com quem se fala”, etc.

Por ora, foi apresentado apenas um recorte sobre o enunciado. Muitas características sobre o mesmo não foram contempladas. Apresentei o suficiente para compreender que todas as manifestações infantis que serão posteriormente apresentadas e analisadas por mim nada mais são do que enunciados, especificamente, textos escritos produzidos pelas crianças.

Sobre o texto, trago, na íntegra, as palavras de Bakhtin (2003 p. 307):

[...]

*O texto (escrito ou oral) enquanto dado primário de todas essas disciplinas, do pensamento filológico-humanista no geral (inclusive do pensamento teológico e filosófico em sua fonte). O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas*

*disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento.*

*O texto “subentendido”. Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos. Nisto reside a diferença essencial entre as nossas disciplinas (humanas) e naturais (sobre a natureza). Embora aqui não haja fronteiras absolutas, impenetráveis. O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos, etc.). o inventário, por assim dizer, cientificamente exato dos textos e a crítica dos textos são fenômenos mais tardios (trata-se de toda uma reviravolta no pensamento das ciências humanas, do nascimento da desconfiança). A princípio era a fé, que exige apenas compreensão – interpretação. O apelo aos textos profanos (o aprendizado de línguas, etc.). Não é nossa intenção um aprofundamento na história das ciências humanas, particularmente da filologia e da lingüística – estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de texto. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida.*

*Todo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve). Os possíveis tipos, modalidades e formas de autoria. Em certos limites, a análise lingüística pode até abstrair inteiramente a autoria. A interpretação de um texto como modelo (os juízos modelares, os silogismos na lógica, as orações na gramática, a “comutação” na lingüística, etc.). Textos imaginários (modelares e outros). Textos a serem construídos (com fins de experimento lingüístico ou estilístico). Aqui, manifestam-se em toda parte tipos especiais de autores, inventores de exemplos, experimentadores com sua peculiar responsabilidade autoral (aqui existe também um segundo sujeito: quem poderia dizer dessa maneira).*

*O problema das fronteiras do texto. O texto como enunciado. O problema das funções do texto e dos gêneros do texto.*

*Dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua idéia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto. A divergência entre eles muita coisa pode sugerir [...]*

*O texto como enunciado incluído na comunicação discursiva (na cadeia textológica) de dado campo. O texto como mônada original, que reflete todos os textos (no limite) de um dado campo do sentido. A concatenação de todos os sentidos (uma vez que se realizam nos enunciados).*

*As relações dialógicas entre os textos e no interior de um texto. Sua índole específica (não lingüística). Diálogo e dialética.*

*Dois pólos do texto. Cada texto pressupõe um sistema universalmente aceito (isto é, convencional no âmbito de um dado grupo) de*



*signos, uma linguagem (ainda que seja linguagem da arte). Se por trás do texto não há uma linguagem, este já não é um texto, mas um fenômeno das ciências naturais [...]*

*Portanto, por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. Em relação a esse elemento, tudo o que é suscetível de repetição e reprodução vem a ser material e meio. Em certa medida, isso ultrapassa os limites da lingüística e da filologia. Esse segundo elemento (pólo) é inerente ao próprio texto mas só se revela numa situação e na cadeia dos textos (na comunicação discursiva de dado campo). Esse pólo não está vinculado aos elementos (repetíveis) do sistema da língua (os signos) mas a outros textos (singulares), a relações dialógicas (e dialéticas com abstração do autor) peculiares.*

*Esse segundo pólo é indissoluvelmente ligado ao elemento da autoria e não tem nada em comum com a singularidade natural e casual; é inteiramente realizado com recursos do sistema de signos da língua. é realizado por um contexto genuíno, embora seja acrescido de elementos naturais [...]*

*[...] O principal é não se desligar do texto (ao menos do eventual, imaginário, a ser construído).*

*A ciência do espírito. O espírito (o meu e o do outro) não pode ser dado como coisa (objeto imediato das ciências naturais) mas apenas na expressão semiótica, na realização em textos tanto para mim quanto para o outro [...]*

Penso serem essas palavras as que melhor traduzem a compreensão profunda, rica e sutil que suscita qualquer tipo de texto, especificamente no caso dessa pesquisa, os primeiros textos escritos produzidos na vida dos sujeitos em questão.

#### 2.4- Palavra

Já mencionei anteriormente o modo diferenciado pelo qual a linguagem é concebida e tratada na perspectiva teórica dos estudos de Mikhail Bakhtin e espero ter ficado claro até o momento que, no interior desta, considera-se, e muito, a sua historicidade (a

importância da linguagem em uso). Esse item tem por principal objetivo evidenciar que o mesmo também ocorre com a palavra.

É importante ainda recordar que finalizei o item signo citando que, segundo Bakhtin (2004), a palavra é o signo ideológico por excelência e, como tal, registra toda e qualquer variação que ocorra nas relações sociais. Em outras palavras, seria dizer que a palavra funciona como indicador das mudanças ocorridas na sociedade.

Começamos explicitando que, se é a palavra o modo mais puro e sensível de relação social, é nela que se revelam as formas básicas e ideológicas da comunicação humana. Assim, sendo um produto ideológico vivo, funcionando em qualquer situação social, acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em seu bojo, como já foi dito, as lentas modificações ocorridas na base da sociedade e, ao mesmo tempo, pressiona, fato de muita relevância, a uma mudança nas estruturas sociais estabelecidas.

Bakhtin aponta que, além dessas, há uma outra característica da palavra que é interessante conhecermos: ela é um signo neutro. Para explicar essa característica citada, valho-me, primeiramente das próprias palavras do autor:

Mas a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo neutro. Cada um dos demais sistemas de signos é específico de algum campo particular da criação ideológica. Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa (BAKHTIN, 2004, p.37).

A neutralidade da palavra se estabelece no sentido de que esta pode assumir qualquer função ideológica, dependendo da maneira em que aparece em uma situação de comunicação concreta. Dessa forma, a palavra pode ser entendida como um signo neutro, não no

sentido de que não tenha carga ideológica, mas no sentido de que, como signo, como conjunto de virtualidades disponíveis na língua, recebe carga significativa a cada momento de seu uso.

Para ficar mais didático, pode-se afirmar que a palavra apresenta vitalidade apenas no interior de um dado contexto. Como diz o autor:

Se nós perdermos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida a sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é sua significação (Ibid, p. 49).

Assim, enquanto signo, a palavra é plurissignificativa sendo o contexto o responsável por fechar os seus sentidos possíveis. Dessa forma, quando o contexto fecha um sentido da palavra, esta não deixa de possuir os seus vários outros sentidos, pois estes estarão presentes como uma aura da palavra que não cabem em dada situação, mas que não deixam de existir. Em outras palavras, imaginemos que, de acordo com a situação, um sentido aparece enquanto os outros ficam dormindo esperando a sua vez de aparecer em outra ou outras situações. Segundo o autor, *a multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra (130)*.

Até o momento, procurei enfatizar a neutralidade que deixa a palavra livre para funcionar em diferentes sistemas ideológicos, mas como pode se perceber, não é possível compreender essa propriedade sem fazer menção direta à situação ou ao contexto em que a mesma aparece. Por isso, penso ser de grande importância mostrar um pouco mais da relevância do contexto para a existência da palavra. Elucido esse fato com o seguinte excerto:

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. Evidentemente, essa unicidade da palavra não é somente assegurada pela unicidade de sua composição fonética; há também uma unicidade inerente a todas as suas significações (o que já foi mencionado anteriormente) (Ibid, p. 106 grifos meus).

Uma palavra, virtualmente “preenchível” (opta a significar no contexto) do ponto de vista semântico, como aponta Bakhtin (1976, p.7), não pode em nenhuma hipótese predeterminar a significação através de seu próprio conteúdo e, assim, de sua utilização até a sua compreensão, tudo dependerá do contexto no qual ela ocorra. Dessa maneira, para realizarmos uma comunicação inteligível, selecionamos palavras não do dicionário, lugar onde elas significam tudo abstratamente e nada concretamente, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor. Em outras palavras, o que está sendo dito aqui é que são julgamentos de valor, antes de tudo, que determinam a seleção de palavras de um autor e a recepção desta seleção por um ouvinte. É importante termos consciência desse aspecto para entendermos o fato já mencionado anteriormente de que a palavra é responsável por mudanças nas práticas sociais. Para enfatizar esse fato faço minhas as palavras de Bakhtin:

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 2004, p. 66).

É evidente que as palavras que usamos não são retiradas simplesmente de um dado vocabulário, como já foi dito anteriormente. Elas provêm de um discurso alheio (já dito) e, ao contrário de serem palavras isoladas, são peças que formam parte de dizeres completos, de textos, ou seja, não são palavras neutras, vazias de valores, uma vez que já apontam para uma

direção ideológica determinada. Dito de outra forma, as palavras não são retiradas de uma língua entendida de uma forma abstrata, mas de determinadas linguagens, registros, que circulam a todo instante em nossa sociedade, com os quais estabelecemos interação a todo o momento.

Mas, dizer que falamos sempre através da palavra de outros, ainda que isso comporte diferentes níveis de distanciamento da palavra alheia é apenas uma primeira fase pela qual passa um indivíduo socialmente organizado. A apropriação lingüística é um processo que vai desde a mera repetição da palavra alheia, passando por sua reelaboração, até conceder à mesma uma nova perspectiva e expressá-la de um ponto de vista diferente, no qual já podemos considerar o trabalho de criação do sujeito falante. Bakhtin descreve essas fases da seguinte forma:

As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras, e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente?) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora (BAKHTIN, 2003, p. 402).

Através dessa citação, ressalto novamente a importância do contexto (as influências extratextuais) na formação do homem na sociedade. Os contextos apresentam as condições materiais situadas fora de mim, em outras palavras, condições, que suscitam e determinam minha palavra e fazem com que me manifeste como indivíduo criador falante<sup>9</sup>. Assim não falo com coisas, mas reajo e respondo a elas.

---

<sup>9</sup> É interessante observar que muitas vezes se negligencia essa dimensão da reflexão de Bakhtin, considerando que em sua obra houvesse um apagamento do “eu” em função do “outro”. Patrick Dahlet (2005), por exemplo, concebe que, se o sujeito modifica o seu discurso em função das intervenções dos outros discursos, já não é a fonte primeira do sentido.

Bakhtin (1976) considera que o “eu” pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do “nós”. Na perspectiva de seus estudos, ter palavras próprias não significa ser fonte primeira dos sentidos, uma vez que estes são sempre sociais. Assim, o “eu” é polifônico bem como são polifônicas suas palavras de criação própria.

É possível notar ainda que as palavras da língua não são de ninguém, porém nós a ouvimos apenas em determinadas manifestações individuais, sendo que os seus significados lexicográficos neutros, asseguram a elas a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, ainda que o emprego destas na comunicação discursiva seja de ordem individual-contextual.

Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto do contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual (Ibid, p. 294).

Vale reiterar que há muito que pensar sobre a palavra, mas optei por fazer esse recorte principalmente porque penso ser de grande relevância não olhar apenas palavras e as inter-relações de seus fatores abstratos (fonéticos, morfológicos, sintáticos, etc.). A análise da palavra, que penso ser ideal é aquela que revela as relações entre *pessoas*, relações que, no meu trabalho podem ou não estar refletidas e fixadas no material verbal escrito que será analisado. Em outras palavras, penso em analisar a apropriação ou aprendizagem da palavra escrita no interior da comunicação social viva, uma vez que o falante, ao dar vida à palavra, dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores. São estes que devem ser entendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor.

Ainda nesse item atenta-se para o fato de que a compreensão da palavra não pode ser entendida como um ato passivo que exclui, de antemão e por princípio, qualquer réplica ativa,

fato já explicitado na opção pela concepção de linguagem adotada no trabalho realizado em sala de aula.

Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra equivalente na própria língua. É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro (BAKHTIN, 2004, p. 132).

Utilizando a significativa analogia do autor, a compreensão da palavra é como *uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos*: o falante de um lado e o ouvinte do outro.

A orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na verdade, toda palavra comporta duas faces; procede de alguém e dirige-se a alguém. Constitui justamente o produto da interação entre o locutor e o 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 apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Ibid, p. 113).

As palavras escolhidas pelo sujeito falante, além de considerar o contexto e os seus interlocutores, trazem, de sua história de usos, traços que permitem sua utilização de acordo com determinado gênero, em determinada situação. É importante notar que a escolha das palavras possíveis em um contexto de utilização só é possível porque elas já foram experimentadas por

outros falantes em situações semelhantes. Isso significa que as palavras mostram-se extremamente dinâmicas, uma vez que podem funcionar imediatamente ou possuir uma historicidade que evolui e se adapta às novas condições de utilização<sup>10</sup>.

## 2.5- As condições ou o contexto de produção

Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação (BAKHTIN, 1976 p. 4).

Todo e qualquer dizer concreto é passível de considerações e avaliações imbricadas de juízo de valor como verdadeiro/falso, bonito/feio, pobre/rico, dentre outros. Tais valores advêm de vários lugares e são formulados com vários critérios como ético, político, econômico, etc, sendo que os julgamentos e avaliações referem-se a um determinado todo, dentro do qual o discurso verbal envolve diretamente um evento da vida, e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel. Esse todo nada mais é do que o contexto de produção do dizer e que, qualquer discurso, tomado isoladamente como um fenômeno puramente lingüístico, não pode, naturalmente, ser verdadeiro ou falso, ousado ou tímido.

Não se trata de recusar a importância de fatores como fonéticos, morfológicos e semânticos que são possíveis reconhecer ao olhar para o discurso como sistema abstrato. O que quero dizer é que, se não for considerado o contexto no qual o discurso foi produzido, não se avançará um simples passo para o entendimento de seu sentido total, uma vez que as condições de produção são um dos elementos responsáveis por tornar uma locução plena de significado para o ouvinte.

---

<sup>10</sup> O mesmo se aplica aos gêneros de discurso, só relativamente estáveis. Aos gêneros retornarei detalhadamente no item 2.6 deste trabalho.



Assim, é possível perceber que o reconhecimento do contexto de onde é produzido qualquer discurso fornece ao interpretante uma série de elementos interpretativos para a sua compreensão que não necessitam ser articulados ou especificados verbalmente. Em outras palavras, está se afirmando que conhecer as condições de produção é uma forma de relacionar o dito e o não dito presentes em um dizer.

Nesse sentido, deve-se tomar o cuidado para a generalização de que o discurso reflete a situação extraverbal do modo como um espelho reflete um objeto. De forma alguma isso ocorre mesmo porque nunca podemos deixar de reconhecer o outro para quem o discurso está sendo produzido. Este tem fundamental importância no processo de produção do dizer e, como afirma Bakhtin:

Qualquer que seja a espécie, o enunciado concreto, sempre une os participantes da situação comum como co-participantes que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual. O enunciado, conseqüentemente, depende de seu complemento real, material, para um e o mesmo segmento da existência e dá a este material expressão ideológica e posterior desenvolvimento ideológico comuns (Ibid, p. 5).

Pode-se dizer que o contexto de produção está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ele não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. Exemplificando, pode-se falar que o que eu conheço, vejo, quero, gosto, etc. não pode ser presumido de um discurso. Apenas o que todos nós falantes sabemos, vemos, amamos, reconhecemos – apenas estes pontos nos quais estamos todos unidos podem se tornar a parte presumida de um enunciado. Segundo Bakhtin:

Da unidade das condições reais de vida que geram uma comunidade de julgamentos de valor – o fato de os falantes pertencerem à mesma família, profissão, classe, ou outro grupo social, e o fato de pertencerem ao mesmo período de tempo [...]. Julgamentos de valor presumidos são, portanto, não emoções individuais, mas atos sociais regulares e essenciais. Emoções individuais podem surgir apenas como sobretons acompanhando o tom básico da avaliação social. O “eu” pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do “nós” (Ibid, p. 6).

Dessa forma, cada enunciado, nas atividades da vida, funciona como uma “senha” conhecida e abre as portas da compreensão apenas para aqueles que pertencem ao mesmo campo social, sendo que a característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma rede de conexões com o contexto da vida e, uma vez separados deste, perdem quase toda a sua significação e assim, uma pessoa ignorante do contexto pragmático imediato não compreenderia seus enunciados, por exemplo.

Saliento ainda que o espaço comum entre mim e o outro, proporcionado por um enunciado, pode se expandir tanto no espaço como no tempo e, assim sendo, o “presumido” do mesmo, pode ser aquele da família, do clã, da nação, da classe, do grupo regional ou até mesmo nacional, além de poder abarcar dias, anos ou épocas inteiras. Quanto mais amplo for o campo dividido por seu correspondente grupo social, mais constantes se tornam os fatores presumidos em um enunciado. Daí vem a compreensão para as palavras de Bakhtin:

O fato é que todas as avaliações sociais básicas que derivam diretamente das características distintivas da vida econômica de um grupo social dado, usualmente não são enunciadas: elas estão na carne e sangue de todos os representantes deste grupo; elas organizam o comportamento e as ações; elas se fundiram, por assim dizer, com os objetos e fenômenos aos quais elas correspondem, e por essa razão elas não necessitam de uma formulação verbal especial. Parece que ao mesmo tempo em que percebemos a existência do objeto, percebemos seu valor como uma de suas qualidades; por exemplo, ao mesmo tempo em que sentimos seu calor e luz, sentimos também o valor do sol para nós. Todos os fenômenos que nos cercam estão do mesmo modo fundidos com julgamentos de valor. Se um julgamento de valor é de fato condicionado pela existência de uma dada comunidade, ele se torna uma matéria de crença

dogmática, alguma coisa tida como certa e não submetida a discussão. Ao contrário, sempre que um julgamento básico de valor é verbalizado e justificado, nós podemos estar certos de que ele já se tornou duvidoso, separou-se de seu referente, deixou de organizar a vida e, conseqüentemente, perdeu sua conexão com as condições existenciais do grupo dado (Ibid, p. 7).

Segundo as concepções de que tenho tratado aqui, falar, tanto em sua forma escrita quanto oral, significa empregar peças que são obtidas desmontando discursos, que podemos considerar alheios, para rearticulá-los segundo um querer dizer ao outro, com quem se fala ou de quem se fala. Saliento ainda que, não estamos nos referindo a peças como fonemas, morfemas, etc, pertencentes a língua como um sistema abstrato, mas sim, referimo-nos a dizeres produzidos em situações concretas, que estão ligados a contextos situacionais e lingüísticos reais. Assim, falamos de um material já manipulado entre os falantes de um dado grupo e, portanto, carregado de ideologia que só pode ser entendido, em seu âmago, analisando o seu contexto de produção. Nas palavras de Bakhtin:

O enunciado concreto (e não a abstração lingüística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação. Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é uma casca lingüística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato – duas abstrações que não são passíveis de união mútua porque não há chão concreto para sua síntese orgânica (Ibid, p. 9).

Para nossa reflexão não ficar demasiado abstrata, proponho-me a falar um pouco sobre o “como” isso tem ocorrido em minha área de pesquisa e atuação, que é a escola ou, mais diretamente, a sala de aula.

Sabe-se que um dos objetivos da escola é ensinar a língua materna ou o de criar condições para que ela seja aprendida. Sabe-se ainda que é considerada para este fim apenas a

variedade “padrão” sendo ignoradas pela escola as outras formas de falar ou os muitos dialetos existentes no Brasil.

Isso decorre do fato de que, na situação escolar, existem relações rígidas e bem definidas nas quais o aluno é obrigado a escrever dentro de padrões estipulados previamente pela instituição escolar, além de saber antecipadamente que seu texto será julgado, avaliado.

Nesta perspectiva de trabalho, a linguagem, como já vimos, perde seu caráter interlocutivo e o interlocutor que poderia ser como propõe Britto (2004 p.118) “real ou imaginário, individual ou coletivo, pode estar mais ou menos próximo” acaba sendo anulado e torna-se o professor o principal para não dizer o único leitor do texto produzido.

Tentei, através de minha prática em sala de aula, fazer com que cada aluno se tornasse, nas diferentes oportunidades de escrita, sujeitos do seu próprio discurso, evitando assim, que a presença forte da escola como interlocutora privilegiada e avaliadora anulasse a heterogeneidade dos alunos para fazer deles seus meros porta-vozes.

Estudos apontam que a interlocução – interação do eu com o outro – é o espaço onde ocorre a constituição de sujeitos e de produção de linguagem porque permeia todas as relações importantes e necessárias - os encontros, desencontros, confrontos de posições - que, ao tornarem-se públicas, evidenciam toda uma carga ideológica além de revelar a posição de cada indivíduo na sociedade.

Assim, sabemos que a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu contexto e de seu conteúdo ideológico e, a forma lingüística (signos) sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, como apontam os estudos de Bakhtin (1992), já enfatizados anteriormente, não são

palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, etc. Observamos ainda que o sentido da palavra não pode ser desvinculado de seu contexto, caso contrário, perde o seu real significado.

Partindo do princípio de que não se aprende nem se domina esta língua - viva, concreta e constituidora de sujeitos em sua heterogeneidade - por meros exercícios, mas por práticas efetivas, significativas e contextualizadas, é que tentei realizar esse trabalho diferenciado.

É importante ressaltar que a alfabetização não implica apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras ou orações. Tampouco envolve simplesmente uma relação da criança com a escrita. Assim, a criança pode escrever para si mesma, palavras soltas ou listas para não esquecer ou para organizar o que já sabe. Pode ainda tentar escrever um texto, mesmo que fragmentado, para narrar, registrar ou apenas dizer. O importante é saber que essa escrita necessita ser, incondicionalmente, permeada por um sentido, por um desejo, além de implicar ou pressupor, sempre, um interlocutor. Como tão bem explicita Smolka:

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 da escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê (SMOLKA, 1993, p. 69)

Nesse sentido, trabalhei em uma perspectiva de que a linguagem tem um caráter dialógico e interacional: dizer algo pressupõe um interlocutor próximo ou distante – que determina o quê e como vamos dizer. Por ser fruto desse processo, é essencial recordar o que já escrevi anteriormente que é o fato de que a língua deve ser entendida não como um todo uniforme e acabado, presa a regras fixas, mas como o próprio processo de interação verbal, oral

ou escrito, por meio do qual ela se constitui, como aponta Bakhtin (1992), flexível e mutável, pelo uso que dela fazem seus interlocutores.

## 2.6- Gêneros discursivos

Como já foi dito anteriormente, a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados- orais ou escritos- concretos e únicos, oriundos de sujeitos pertencentes a inúmeras esferas da atividade humana. Ainda que o caráter e os modos dessa utilização sejam variados, como as próprias esferas da atividade humana, a unidade da língua não é comprometida mantendo-se una e assim, possibilitando a interação entre os sujeitos falantes, mesmo que estes ocupem ou representem diferentes lugares da sociedade.

O que abordarei nesse item é o fato de que cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, o que Bakhtin denomina gêneros do discurso.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1992, p. 279).

A diversidade e riqueza dos gêneros são infinitas e suas possibilidades de criação e mudança estão diretamente ligadas ao desenvolvimento e heterogeneidade da atividade humana que possui sua gama de gêneros discursivos. Assim, conforme uma sociedade transforma-se, desenvolve-se ou complexifica-se, mais mudanças ocorrerão no repertório disponível de gêneros.

Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são, nas palavras do autor, as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua e, muito importante para mim, será construir, através dos gêneros, a compreensão do processo de apropriação da língua escrita pelas crianças ao se alfabetizarem.

Parto do princípio de que qualquer querer-dizer de um locutor é moldado, primeiramente, na escolha de um gênero do discurso. Escolha esta que é determinada em função da especificidade de cada esfera da comunicação verbal e adapta-se a algumas necessidades como, por exemplo, à temática, aos objetivos dos parceiros do discurso, etc. Entretanto, essa escolha não significa a renúncia à individualidade e à subjetividade do indivíduo porque estas duas características adaptam-se e ajustam-se ao gênero escolhido, sendo composto e desenvolvido na forma do gênero determinado.

Assim, o trabalho do autor a partir de um dado gênero pressupõe um certo conhecimento do gênero, pois nas palavras de Bakhtin:

A maior parte dos gêneros se presta a uma reestruturação criativa (de um modo semelhante aos gêneros literários e, alguns deles, num grau ainda mais acentuado), mas um uso criativo livre não significa ainda a recriação de um gênero: para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros (Ibid, p. 303).

Objetivo, como já foi dito, estudar os gêneros discursivos, mas para tal, penso ser essencial no âmago da heterogeneidade dos mesmos mencionar a diferença que existe entre eles de ser primário (simples) ou secundário (complexo), ainda que essa diferenciação não seja o foco do trabalho por ora apresentado.

A melhor forma de entendimento das categorias acima apresentadas é compreender que os gêneros primários são aqueles constituídos em circunstâncias de uma

comunicação verbal espontânea, imediata, ou seja, nascem na relação imediata com a realidade existente. A melhor forma de dizer isso tudo é que o gênero primário pertence diretamente à vida cotidiana.

Já os gêneros secundários aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita. No seu processo de formação, o gênero secundário absorve e transmuta os primários de todas as espécies e perde a sua relação imediata com a realidade, ou seja, torna-se complexo.

Ressalto, antes de continuar, que compartilho com a leitura feita por Geraldi (2005b) de que gêneros primários e secundários são essencialmente categorias processuais e não ontológicas. Isso significa que um nasce a partir do outro e ambos estão inter-relacionados não podendo ser vistos de pontos de vista estanque. Compreendê-los dessa forma implica considerar que, para construir uma reflexão pertinente, é necessário que a natureza do enunciado seja descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades. Como afirma o teórico russo:

Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (Ibid, p. 282).

Ainda que haja alguma referência à possibilidade do gênero ser primário ou secundário no interior da análise, este não é o principal objetivo da mesma. Para pensar no objeto de análise é preciso lembrar que, para pensar ou falar sobre os gêneros discursivos, é necessário abordar as condições específicas e as finalidades de cada enunciado que são, como já explicitados anteriormente, o conteúdo (temático), o estilo da linguagem - seleção dos recursos lexicais,



fraseológicos e gramaticais da língua - e sua construção composicional. Lembremos que todos esses três elementos estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. São exatamente esses três elementos que serão foco direcionador da análise posteriormente apresentada.

### 2.6.1- Conteúdo temático ou tema

Parto do princípio de que um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo. Bakhtin chama o sentido da enunciação completa o seu tema, ou unidade temática. Em sua elucidação, propõe ainda que o tema deveria ser único porque senão não teríamos nenhuma base para definir a enunciação.

O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação (BAKHTIN, 2004, p.128).

Significa dizer que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição como as palavras, as entoações, mas também e igualmente pelos elementos não verbais da situação, que nada mais é que o contexto de produção o qual já foi apreciado no interior deste trabalho. Assim, se perdermos de vista os elementos da situação na qual a enunciação foi produzida, não estaremos aptos a compreender a produção como se perdêssemos suas palavras mais importantes. Segundo o autor:

O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação (Ibid, p. 129).

Utilizo-me de um exemplo concreto de Bakhtin para elucidar a questão do tema. Diante da enunciação “Que horas são?” tem-se um sentido diferente a cada vez que é usada o que depende única e exclusivamente da situação histórica concreta onde foi pronunciada. Assim, essa enunciação terá um sentido se for pronunciado por um noivo no altar, outro sentido se for pronunciada por um professor na sala de aula ou por um sujeito que se encontra em um ponto de ônibus. Como já foi dito no início desse capítulo, *como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado*. O tema ou a unidade temática nada mais é do que os diferentes sentidos que a enunciação assume nas situações históricas concretas nas quais é realizada.

Mas, ainda pensando sobre esse exemplo não posso deixar de reconhecer que essa enunciação possui além de seu tema, algo que é reiterável e idêntico a cada nova enunciação. Refiro-me aos elementos abstratos, que não tem existência concreta independente, mas que não os impede de formar uma parte inalienável e indispensável da enunciação<sup>11</sup>. A essa parte comum do enunciado Bakhtin denomina significação. Conforme o autor:

O tema da enunciação é na essência irredutível a análise. A significação da enunciação, ao contrário, pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos lingüísticos que a compõem. O tema da enunciação: “Que horas são?”, tomado em ligação indissolúvel com a situação histórica concreta, não pode ser segmentado. A significação da enunciação: “Que horas são?” é idêntica em todas as instâncias históricas em que é pronunciada; ela se compõe das significações de todas as palavras que fazem parte dela, das formas de suas relações morfológicas e sintáticas, da entoação interrogativa, etc (Ibid, p. 129).

---

<sup>11</sup> Essa parte pode ser a significação de cada palavra individualmente bem como a ordem das palavras, ou a entoação interrogativa como evidencia a citação que se segue: “ Pode-se dizer que a significação é um aparato técnico para a realização do tema” (BAKHTIN, 2004, p. 129).

É importante ressaltar que, como já é característico na obra de Bakhtin, é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Como diz o autor, no enunciado não há tema sem significação e vice-versa. Dessa forma, não é possível designar a significação de uma palavra isolada sem fazer dela o elemento de um tema, ou seja, sem construir uma enunciação. No entanto, o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação para não perder seu elo com o que precede e o que segue, ou seja, o seu sentido. Assim, o tema é um atributo apenas da enunciação completa e ele pode pertencer a uma palavra isolada com a condição que esta opere como uma enunciação global.

A maneira mais correta de formular a inter-relação do tema e da significação é a seguinte: o tema constitui o estágio superior real da capacidade lingüística de significar. De fato, apenas o tema significa de maneira determinada. A significação é o estágio inferior da capacidade de significar. A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto. A investigação da significação de um ou outro elemento lingüístico pode, segundo a definição que demos, orientar-se para duas direções: para o estágio superior, o tema; nesse caso, tratar-se-ia da investigação da significação contextual de uma dada palavra nas condições de enunciação concreta. Ou então ela pode tender para o estágio inferior, o da significação: nesse caso, será a investigação da significação da palavra no sistema da língua, ou em outros termos a investigação da palavra dicionarizada (Ibid, p. 131).

O entendimento do tema e da significação implica, bem como o entendimento da palavra, diretamente o problema da compreensão. Mencionei no item sobre a palavra que qualquer tipo de compreensão deveria ser ativo e conter o germe de uma resposta. O mesmo ocorre com o tema. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, porque esta ocorre somente com a ajuda de um outro ao assumir uma posição responsiva.

Finalizo com a idéia de que compreender a enunciação do outro (tema) significa, como afirma Bakhtin (2004), orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente, pois:

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão [...] Cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo (Ibid, p. 132).

### 2.6.2-Estilo

Como afirma Bakhtin, o estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado. A separação entre o estilo e o gênero repercute, nas palavras do autor, de modo nefasto sobre a elaboração de uma série de problemas históricos.

As mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso. A língua escrita corresponde ao conjunto dinâmico e complexo constituído pelos estilos da língua, cujo peso respectivo e a correlação, dentro do sistema da língua escrita, se encontram num estado de contínua mudança (BAKHTIN, 1992, p. 285).

Conforme a explicação do autor russo, quando há estilo, há gênero e, quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, mas sim, destruimos e renovamos o próprio gênero.

Há no interior dos gêneros discursivos, um pouco ou muito do sujeito que o utiliza na interação com o outro. A isso Bakhtin chama estilo individual.

O enunciado - oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal - é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual (Ibid, p. 283).

Nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, em outras palavras, nem todos são propícios ao estilo individual. Um exemplo disso está na diferença de autonomia que se tem diante da escrita de uma história qualquer, que oferece uma gama de possibilidades variadas de expressão à individualidade e da escrita de um documento oficial, que requer uma forma mais padronizada de escrita.

Pode-se dizer ainda que o estilo individual não entra na intenção do enunciado e, portanto não serve exclusivamente às suas finalidades, sendo apenas seu produto complementar. No entanto, Bakhtin afirma que o estilo individual pode relacionar-se de diferentes maneiras com a língua comum.

O problema de saber o que na língua cabe respectivamente ao uso corrente e ao indivíduo é justamente problema do enunciado (apenas no enunciado a língua comum se encarna numa forma individual). A definição de um estilo em geral e de um estilo individual em particular requer um estudo aprofundado da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros do discurso (Ibid, p. 283).

Não nos esqueçamos que cada esfera da sociedade conhece seus gêneros, e os adequam de acordo com a sua especificidade e a finalidade desejada, sendo que estes já possuem determinados estilos.

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, as unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.) (Ibid, p. 284).

O estilo nasce e é resultante da relação que se estabelece entre uma pessoa e outra ou até mesmo dessa e seu grupo social. É preciso explicitar um pouco mais sobre a posição ocupada pelo ouvinte, pois este tem efeito determinativo no estilo de um enunciado. Em outras

palavras, o ouvinte é uma entidade considerada fator essencial de uma obra uma vez que constitui a força viva que determina o estilo. Com base nessa reflexão, apresentamos uma definição de estilo proposta por Bakhtin, que segundo a autora Beth Brait (2005) pode ser uma das mais instigantes do ponto de vista teórico:

“O estilo é o homem”, dizem; mas poderíamos dizer: o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte – o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa (BAKHTIN, 1976, p. 16).

### 2.6.3- Construção Composicional

Primeira observação importante sobre a forma ou composição é apontar que esta não será compreendida aqui apenas como “técnica” que, como tradicionalmente tem se preocupado a escola, consiste em ensinar ao aluno tipos textuais, isto é, ensina como esses tipos se estruturam, fornecendo-lhe modelos relativamente fixos de escrita. Busco como Bakhtin (1993), examinar a forma num plano estético, como forma artisticamente significativa, no caso do corpus a ser analisado, os textos elaborados pela criança em seu processo de apropriação da língua escrita<sup>12</sup>.

Tomo como ponto de partida a idéia de que, afirmar que sempre me utilizo dos gêneros dos discursos para falar, implica considerar que todos os enunciados que são produzidos na sociedade dispõem, segundo Bakhtin (1992 p. 301), de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Assim, posso considerar que possuímos um rico repertório

---

<sup>12</sup> Não nos esqueçamos de que se trata de autores iniciantes e, portanto, devemos redimensionar as palavras “forma artisticamente significativa”.

dos gêneros do discurso, seja orais ou escritos, e que, na prática, utilizamo-los com relativa segurança e destreza sem necessariamente conhecer a sua existência teórica.

Nesse sentido, a aprendizagem e utilização da estrutura de um enunciado não se aprende em dicionários e gramáticas da língua. Nos apropriamos dessas estruturas mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. As formas da língua e as formas típicas de enunciados introduzem-se em nossa experiência de acordo com a interação que vamos travando com os gêneros discursivos. Como afirma Bakhtin:

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume, a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo de fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um dos nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1992, p. 302).

A variedade dos gêneros discursivos é muito grande e sua diversidade deve-se ao fato de que eles variam conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos sujeitos envolvidos, na esfera da comunicação.

Há ainda, ao lado de gêneros mais padronizados<sup>13</sup>, os gêneros mais livres e mais criativos da comunicação verbal, como por exemplo, os gêneros da intimidade familiar. No entanto, apesar desses gêneros poderem sofrer uma reestruturação criativa, não significa que há uma recriação de um gênero, porque para alcançar uma autonomia e usá-los livremente faz-se necessário um bom conhecimento e domínio dos mesmos. Assim, uma pessoa que tenha pleno

---

<sup>13</sup> Um exemplo de um gênero mais padronizado pode ser os documentos oficiais.

domínio da língua pode sentir dificuldades em expressar-se em certas esferas da comunicação verbal justamente por não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera.

Os gêneros do discurso são, em comparação com as formas da língua, muito mais fáceis de combinar, mais ágeis, porém, para o indivíduo falante, não deixam de ter um valor normativo: eles lhe são dados, não é ele que os cria. É por isso que o enunciado, em sua singularidade, apesar de sua individualidade e de sua criatividade, não pode ser considerado como uma combinação absolutamente livre das formas da língua, do modo concebido, por exemplo, por Saussure(...) (Ibid, p. 304).

Pode-se dizer que a forma de um enunciado nada mais é senão a direção que guia, que norteia todo o processo discursivo. Quando opto por um determinado tipo de oração, não faço essa escolha somente em função do que quero expressar. A seleção é feita em função de um todo do enunciado completo que se apresenta à minha imaginação verbal e determina minha opção. Segundo o autor:

O intuito de nosso enunciado, em seu todo, pode não necessitar, para sua realização, senão de uma oração, mas pode também necessitar de um grande número delas e o gênero escolhido dita-nos o seu tipo com suas articulações composicionais (Ibid, p. 305).



## CAPÍTULO III - O PERCURSO METODOLÓGICO

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.  
Todos nós sabemos alguma coisa.  
Todos nós ignoramos alguma coisa.  
Por isso aprendemos sempre”.  
(Paulo Freire)

### 3.1- Indícios da minha vida

No início de 2004, depois de um ano de efetivo exercício como professora I na Prefeitura Municipal de São Carlos, tive a oportunidade de escolher uma primeira série para desenvolver um trabalho.

Considerando que o contexto social seja o responsável pela atribuição de sentido à vida individual e que esta relação permite a compreensão de nossa posição e escolhas diante da vida, procurei buscar indícios em minha vida pessoal que me permitissem entender essa escolha não casual, pautada no interesse que há alguns anos estava presente em meu consciente: desvendar os mistérios da alfabetização.

Talvez um dos motivos dessa preferência tenha surgido pelo fato de ter minha professora de primeira série inconformada por eu apontar que no baile dos animais, o galo iria com a gala e o boi com a bóia. Mais tarde, fui compreender que as repreensões que sofri por causa deste incidente deveriam ser dirigidas a ela (professora) que, além de trabalhar a língua como um sistema fechado preso a regras, foi incapaz de entender que estava, ao dar a referida resposta, seguindo o raciocínio lógico da língua no qual se constrói o feminino de uma palavra trocando a letra final “o” pela letra “a”. Pensando melhor no assunto, concluí que esta professora deveria ter ensinado que boi é uma palavra masculina e que não tem feminino sendo a vaca a “fêmea” do boi e não o seu feminino.

Ainda que as reflexões no curso de Letras me fizessem entender este fato e outros relacionados com a linguagem, a alfabetização se apresentou como um grande desafio, principalmente porque recebi 30 crianças que não poderiam esperar pela resolução de minhas angústias e incertezas para começar a aprender sua língua materna escrita.

### 3.2- A escola e a comunidade

A descrição a seguir utiliza como fontes de informação o relatório de MELLO, R. R. & PALOMINO, T. (1999 e 2003), ademais da observação direta do ambiente e relatos de pessoas da escola e dos moradores.

A escola teve sua construção iniciada em 1996. Anteriormente a isto, a Delegacia de Ensino de São Carlos realizou um levantamento acerca da necessidade de escolas em regiões da cidade e constatou que o bairro em questão contava com uma demanda excedente de cerca de 300 alunos e que as escolas de bairros vizinhos não conseguiriam abarcar todas essas crianças, além de serem distantes demais. Após esse levantamento foi encaminhado à Delegacia de Ensino o pedido de construção da escola.

Uma vereadora da cidade e também membro do Rotary Clube, uma entidade filantrópica de São Carlos, sabendo do impasse quanto à construção da escola e do interesse daquela entidade em construir uma escola na cidade, propõe que o Rotary Clube assumia a construção do prédio da escola.

O objetivo do Rotary Clube era, por meio de campanhas e da conscientização de toda a população da cidade, conseguir levantar fundos para a construção da escola, mas a

primeira tentativa de construí-la foi interrompida após a estruturação dos alicerces e estacas, porque a entidade não conseguiu custear sozinha todo o projeto.

Em 1997, o então prefeito reiniciou as obras e levantou as paredes da escola, sendo que somente em 2 de março de 1998, a escola entrou em funcionamento. O prédio ainda não estava totalmente construído, a área externa da escola não contava com as quadras do projeto e nem era murada e, de acordo com informações do próprio corpo da escola, nos primeiros dias de aula o mobiliário ainda não havia chegado e todos, professores, alunos e funcionários ajudaram a arrumar a escola para que tudo ficasse no seu devido lugar.

A escola localiza-se num dos bairros mais afastados do centro da cidade de São Carlos. As ruas do lugar não têm nome, são apenas numeradas de um a sete; são asfaltadas, mas há alguns pontos problemáticos que chegam a dificultar a passagem de automóveis ou mesmo dos moradores do bairro. Não há sinais de trânsito, faixa de pedestre, semáforos, placas indicativas, etc. A área urbanizada é mínima e não existem áreas de lazer ou praças. As casas são de tijolos ou madeira e, em sua maioria, têm água encanada, rede de energia elétrica e a coleta de lixo é realizada em pontos específicos, de duas a quatro vezes por semana.

O bairro é recortado por várias linhas de ônibus da empresa de transportes coletivos do município. No local, também podem ser vistos os caminhões que levam moradores do bairro para fazendas próximas para trabalharem no corte de cana, cavalos, carroças, carros, caminhões, bicicletas e outros.

Há nesta região estabelecimentos comerciais como: lanchonete, bicicletaria, padaria, bazar, mercado, borracharia, quitanda, cabeleireira, depósito de materiais de construção, além do bar que é o ponto de encontro para algumas pessoas. Podem ainda ser observados alguns templos de diferentes segmentos religiosos.

A maior parte das famílias sofre as conseqüências da economia excludente, sobrevivendo do emprego informal e de ajudas de entidades assistenciais ou voluntários, por meio da própria escola.

Quanto à clientela escolar, MELLO, R. R. & PALOMINO, T. (1999), caracterizam que o nível de escolaridade dos pais dos alunos que freqüentaram a escola em seu primeiro ano de funcionamento era extremamente baixo: 20,7% são analfabetos, 66,1% tinham primeiro grau incompleto e apenas 0,36% concluiu o segundo grau.

Os próximos dados revelam o número de pessoas, além da criança, que residem no mesmo domicílio. Cerca de 44,3% moravam com mais cinco ou seis pessoas, apenas 3,6% com mais uma ou duas pessoas e 24,92% das casas abrigam de oito a doze pessoas.

Com a relação à ocupação dos pais, a maioria (25,5%) era de operários e comerciários; os autônomos somavam 24,3%; 13,8% trabalhavam na zona rural e 21,1% estavam desempregados.

Esses são alguns dados que permitem traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa e da comunidade local como um todo.

### 3.3- Plano de trabalho e nossa rotina

No início das aulas, fiz um diagnóstico para conhecer o nível de contato e relação que meus alunos possuíam com material escrito. Diante de uma das perguntas “Quem tem livro em casa?”, a maioria respondeu que não os tinham. No entanto, ao ser perguntado quem tinha Bíblia em casa, a maioria respondeu que sim.

Todos os dias procurava levar um tipo de material escrito para a sala e discutíamos sobre ele, sendo que as crianças manifestavam seu conhecimento ou não sobre o mesmo.

Conversávamos, dentre outras coisas, a respeito da função social do gênero apresentado. Depois dos primeiros dias, as crianças começaram a levar todo o tipo de material escrito que buscavam em suas casas. É importante ressaltar que era a própria criança que apresentava o seu material para a sala.

Faziam parte desse material - tanto levado por mim quanto pelas crianças - livrinhos de histórias (alguns haviam ganhado na formatura da pré-escola), jornais (diziam utilizar os mesmos para embrulhar coisas em casa), revistas (alguns diziam ter ganhado da patroa da mãe), a Bíblia, o novo testamento e livros evangélicos como os de testemunha de Jeová. Porém, o gênero que se mostrou mais acessível aos alunos foram os folhetos propagandísticos, principalmente o das Casas Bahia e do Hipermercado Extra, dentre outros.

Paralelamente a isto, tracei um plano de trabalho conjuntamente com os demais professores de primeira série e estabelecemos alguns gêneros que seriam trabalhados bimestralmente, procurando estabelecer uma ordem de trabalho de acordo com o conhecimento prévio que as crianças possuíam sobre os mesmos.

Saliento que não segui o planejamento como se este fosse uma cartilha e sempre que havia oportunidade, trabalhava outro gênero que, até então, não havia sido previsto. Dentre os previstos estavam os escritos: lista de palavras, contos de fadas, fábulas, poemas, trovas, parlendas, música, propagandas, cartas, bilhete e histórias em quadrinhos. Ressalto ainda que, de acordo com a concepção teórica adotada desde o início de meu trabalho, dei muita importância também aos gêneros discursivos orais, mas não vou entrar nessa questão por não ser esse gênero objeto dessa pesquisa.

Em um canto da sala estendi uma colcha de retalhos e dispus vários materiais escritos como gibis, livros didáticos, livros de histórias infantis, panfletos, jornais infantis, catálogos de livros, lista telefônica, revistas, cruzadinha, caça palavras e jogos. Na medida em

que as crianças terminavam as atividades diárias se dirigiam àquele espaço e manuseavam os materiais. Essa medida foi muito positiva, uma vez que me deixava disponível para atender as crianças que apresentavam mais dificuldade para realização das atividades.

Todos os dias, além do contato que cada um estabelecia individualmente com material escrito, eu fazia uma leitura para a sala. Esta era diversa, mas a que eles mais gostavam, esperavam e pediam eram as histórias infantis. Às vezes, principalmente no início do ano, eles pediam para eu reler a história assim que terminava. Eu atendia aos pedidos e alguns textos foram relidos mais de duas vezes. É importante ressaltar que a leitura vinha sempre acompanhada de opiniões, discussões, reflexões e algumas eram reescritas.

#### 3.4- As crianças<sup>14</sup>

A sala era inicialmente composta por 30 alunos, mas um dos pontos negativos é que, devido ao interesse e necessidade da família, entra e sai criança durante o ano todo. Assim, dos trinta matriculados, que iniciaram, terminaram 19; desistiram, transferiram para outra escola ou mudaram de período 11, entraram 09 e, ao final do ano letivo havia 28 crianças.

No início do trabalho eles se mostraram muito resistentes com relação à escrita, porém, quebrada a barreira, e ao sentirem que suas escritas não causavam repreensões, pediam, nos últimos meses de aula, para inventarem histórias e disputavam entre eles quem iria escrever a maior.

---

<sup>14</sup> Analiso no interior desse trabalho o percurso de alfabetização de cinco dos sujeitos da sala. No entanto, devo dizer que algumas crianças não passaram para a segunda série alfabetizadas no mesmo nível dos sujeitos analisados.

### 3.5- As escritas e os gêneros trabalhados

Ainda que a análise contemple apenas uma produção representativa no interior de cada mês, não posso deixar de comentar que muitas foram as produções realizadas pelos sujeitos ao longo do ano. Houve, portanto, grande variedade na abordagem de gêneros, bem como do tipo de atividade proposta.

No primeiro bimestre<sup>15</sup>, foram desenvolvidas muitas atividades que partiram do nome das crianças. Neste contexto, vimos algumas músicas que envolviam os nomes, como por exemplo, “A canoa virou”. Nesta atividade, a criança recebeu a letra da música em uma folha com o espaço em branco para preencher com o nome que quisesse. Trabalhamos também com poemas que envolviam rimas e as crianças pintavam as mesmas, em alguns casos, substituíam palavras por outras palavras que mantivessem as rimas. Textos dos mais variados gêneros eram lidos todos os dias, mas a preferência das crianças, desde o início, foi pelos narrativos. Sempre havia uma reflexão sobre a leitura e alguns textos, principalmente os preferidos das crianças, eram escolhidos para reescrita na íntegra, outras vezes, lhes era sugerido que escrevessem a parte que mais gostaram e outras ainda, que escrevessem apenas o nome das personagens.

No segundo bimestre<sup>16</sup>, as crianças tiveram muito contato com parlendas, trovas e cantigas. Alguns dos textos analisados foram escolhidos para reescrita, outros, foram entregues em folha mimeografada para que as crianças completassem as palavras que faltavam e

---

<sup>15</sup> Algumas das histórias lidas e trabalhadas neste bimestre foram: “Pedro e Tina (uma amizade muito especial)” de Stephen M. King; “Os colegas” de Lygia Bojunga; “A maior flor do mundo” de José Saramago; “A joaninha rabugenta” de Eric Carle; “A velhinha maluquete” de Ana Maria Machado; “Maria vai com as outras” de Sylvia Orthof; “A casa sonolenta” de Audrey Wood e “Zé Descalço” de Leonardo Mendes Cardoso.

<sup>16</sup> Alguns dos livros lidos foram: “Armazém do folclore” e “Dezenove poemas desengonçados” de Ricardo de Azevedo; “Boi da Cara preta” de Sérgio Caparelli; “Giroflê giroflá” de Maria Dinorah; “O jogo das palavras” de Elias José; “O batalhão das letras” de Mario Quintana; “O tesouro das cantigas para crianças” de Ana Maria Machado; “Poemas para brincar” de José Paulo Paes, “A galinha ruiva” e outras.

descobrissem a rima. Dentre os vários textos trabalhados estavam “Rei, Capitão”, “Hoje é domingo”, “Um, dois, três indiozinhos”, “Se essa rua fosse minha” e trovas de Ricardo Azevedo, e de Mario Quintana. As crianças produziram trovas individuais e coletivamente. Neste bimestre também, as crianças travaram maior contato com o gênero carta e bilhete. Havia a produção de bilhetes que eram trocados entre as salas de primeira série e um exemplo de produção de carta, que teve como motivação a Páscoa.

O terceiro bimestre foi fortemente marcado pelo contato com fábulas<sup>17</sup>, ainda que outros gêneros narrativos não deixaram de ser abordados. No que se refere este gênero, eles discutiram a moral, compararam as versões, reescreveram e criaram suas próprias fábulas individuais e coletivas. Nessa época, também desenvolvemos um trabalho com história em quadrinhos em que eles não só criaram histórias no interior desse gênero como transformaram em quadrinho a fábula “A cigarra e a formiga”. Muitas foram as produções criadas a partir da observação e da discussão de uma figura, como é o caso de um dos gêneros apresentados na análise no mês de Agosto.

O quarto bimestre<sup>18</sup> foi caracterizado por atividades envolvendo notícias de jornal, propagandas, contos de fada e, principalmente, por textos livres que eles pediam para produzir.

A escrita de listas de palavras no interior de um mesmo campo semântico esteve presente em todos os bimestres.

Saliento que foi muito difícil eleger, diante desta diversidade, os textos que fizeram parte da análise e ressalto que os textos escolhidos não tiveram minha interferência durante a sua construção.

---

<sup>17</sup> Algumas das fontes bibliográficas foram: “Fábulas de Esopo”; “Contos de Grimm”; “Fábulas de La Fontaine” e “Fábulas” de Monteiro Lobato.

<sup>18</sup> Algumas das histórias lidas foram: “Chapeuzinho Vermelho”; “O patinho feio”; “Os três porquinhos” e “Branca de Neve”.



### 3.6- Da constituição do corpus

O trabalho em sala de aula sido guiado, como já foi dito anteriormente, pela lingüística da enunciação, abriu um grande espaço para que seu desenvolvimento ocorresse a partir de gêneros discursivos orais bem como escritos. São estes os elegidos como material a ser analisado.

Assim, o corpus é constituído por textos inscritos em diversos gêneros discursivos escritos construídos no decorrer do primeiro ano do ensino fundamental – fase de alfabetização.

Não cabe nesta pesquisa discutir ou até refletir sobre a ordem dos gêneros trabalhados, pois este fato está relacionado com o planejamento da professora o qual não está aqui em questão. Dessa forma, a função da análise será encontrar, a partir dos textos selecionados, os indícios com relação às categorias que foram propostas, refletir sobre eles, afim de compreendê-los.

O critério de seleção dos textos foi feito a partir da produção mais significativa no interior de cada mês. Antes de apresentá-los é necessário um adendo com relação ao número de textos selecionados em cada mês sendo necessário explicitar o número de sujeitos.

Estava à disposição a produção textual de todos os sujeitos que cursaram esta série, mas, como um dos objetivos propostos era analisar o processo pelo qual as crianças passaram, através de sua produção, não seria possível analisar a produção de todos os sujeitos.

Foram selecionados então, os textos produzidos de cinco sujeitos, cujo desenvolvimento foi mais significativo no decorrer do primeiro ano do ensino fundamental.

A fim de não tornar a análise exaustiva, foram selecionados, a cada mês<sup>19</sup>, textos de três sujeitos dentre os cinco que faziam parte da pesquisa. Esta seleção foi feita intencionalmente e o critério utilizado para a seleção foi a presença dos indícios deixados nos textos com relação à:

- a) contexto de produção do qual essas crianças faziam parte;
- b) características relativamente estáveis que compõem um gênero: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo;
- c) escrita das palavras - da mera repetição até a criação de índole própria.

A seleção configurou-se da seguinte forma:

<b>MESES<sup>20</sup></b>	<b>GÊNERO DISCURSIVO</b>	<b>SUJEITOS<sup>21</sup></b>
Fevereiro	Lista de palavras	A., B., E., F., P.
	Reprodução de uma narrativa Infantil “Zé Descalço”	A., E., P.
Março	Letra da canção/Música	A., E., P.
Abril	Parlenda	A., B., E.
Junho	Reprodução de um conto infantil	E., F., P.
Agosto	Criação de uma história a partir de uma figura	A., F., E./P.
Setembro	Relato	A., B., E.
Outubro	Texto de opinião	A., F., P.
Novembro	Texto livre	A., B., E., F., P.

<sup>19</sup> Com exceção o mês de fevereiro e novembro, fase inicial e final respectivamente, em que são apresentados os textos de todos os sujeitos.

<sup>20</sup> Não há produções analisadas no mês de maio porque neste período estas não se diferenciaram muitos das produções do mês de abril; julho as crianças tiveram férias.

<sup>21</sup> Os sujeitos A. e E. têm seus textos analisados no interior de quase todos os gêneros apresentados. Isso ocorre não só porque os indícios que busco estão fortemente marcados em seus textos, mas também porque foram alunos assíduos que participaram de todas as atividades propostas durante o percurso da primeira série.

Devido à pretensão de encontrar indícios nos textos com relação aos elementos do gênero trabalhado – tema, estilo e estrutura composicional – ao contexto de produção e a escrita da palavra, foi escolhido como encaminhamento metodológico o paradigma indiciário, cujo assunto será foco de interesse nas linhas que se seguem.

### 3.7- O paradigma indiciário

Carlo Ginzburg (1989) busca, em seus estudos, elucidar como emergiu no século XIX, no âmbito das ciências humanas, um modelo epistemológico, por ele chamado de paradigma. Trata-se de um modelo voltado para análises qualitativas, cujas raízes se encontram na história de algumas práticas humanas como as de caça e de adivinhação. O autor aponta que tais habilidades foram desenvolvidas pelo homem durante milênios por motivos de sobrevivência.

Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (GINZBURG, 1989, p. 151).

Esse conhecimento, transmitido de gerações a gerações, ainda que de uma forma tardia e deformada, teve como veículo a oralidade, especificamente, as narrativas de fábulas. O saber<sup>22</sup> transmitido caracterizava-se pela capacidade de a partir de dados, aparentemente negligenciáveis, permitiam retratar uma realidade complexa e não experimentável diretamente. Assim, os dados são dispostos pelo observador, através de uma seqüência narrativa, o que permite ocorrer a decifração de pistas. “O caçador teria sido o primeiro a “narrar uma história”

---

<sup>22</sup> Esse tipo de saber é nomeado por venatório.

porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos”(152).

É possível que dessa capacidade de articular pistas, de decifrar ou ler nos sinais uma série coerente de eventos, que tenha surgido, depois de muito tempo, a escrita.

No entanto, abandonando o âmbito dos mitos e hipóteses, encontra-se uma análise do autor a respeito do que estaria implícito nos textos divinatórios mesopotâmicos, redigidos a partir do terceiro milênio a.C.. Nestes, haveria algo não perceptível a um observador comum, mas reconhecível aos adivinhos, através de uma minuciosa análise da realidade.

Ginzburg (1989), entretanto, aponta para uma divergência temporal: a adivinhação estaria voltada para o futuro, enquanto que a decifração se voltaria ao passado. Porém, “a atitude cognoscitiva era, nos dois casos, muito parecida; as operações intelectuais envolvidas – análises, comparações, classificações –, formalmente idênticas” (153).

Ainda segundo o autor, não se pode deixar de levar em conta que apesar de idênticas, ocorriam em contextos sociais distintos e que, por trás do paradigma indiciário, permanecia a figura do caçador buscando suas presas ademais de sua influência histórica para o aparecimento de “uma constelação de disciplinas centradas na decifração de signos, de vários tipos, dos sintomas às escritas” (154).

Ao passar das civilizações mesopotâmicas às gregas, essa constelação mudou profundamente, surgindo novas disciplinas que excluía a intervenção divina, sendo “o corpo, a linguagem e a história dos homens submetidos pela primeira vez, a uma investigação sem preconceitos” (155). Desempenhou o paradigma indiciário, nesse contexto, um papel muito importante, principalmente porque possibilitou acrescentar à medicina, a noção de sintoma<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Os hipocráticos afirmavam que era possível elaborar “histórias” precisas de cada doença apenas observando atentamente e registrando com extrema minúcia todos os sintomas.

Dessa forma, havia se instaurado uma contraposição entre a imediatez do conhecimento divino e a conjecturalidade do humano<sup>24</sup>.

É certo que isso tenha influenciado a noção de rigor e ciência que durante quase 2500 anos passaram por profundas transformações, principalmente após o aparecimento do paradigma científico centrado na física galileana. No entanto, é evidente que o grupo de disciplinas chamadas indiciárias, inclusive a medicina, não entrava absolutamente nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano.

Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade: basta pensar no peso das conjecturas (o próprio termo é de origem divinatória) na medicina ou na filologia, além da arte mântica (Ibid, p. 156).

Ressalta-se que a ciência galileana tinha uma natureza completamente diversa uma vez que não utilizava o individual como parâmetro em suas análises. Por conseguinte, o emprego da matemática e o uso do método experimental implicavam o uso de elementos como a quantificação e a repetibilidade dos fenômenos, para que se pudesse alcançar a veracidade. O autor afirma que é justamente por esse motivo que a história nunca conseguiu tornar-se uma ciência galileana. Mesmo que o historiador não possa deixar de fazer referências a fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva bem como os seus códigos expressivos permanecem individualizantes<sup>25</sup>. “Nesse sentido, o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros

---

<sup>24</sup> O autor diz que “os médicos, os historiadores, os políticos, os oleiros, os carpinteiros, os marinheiros, os caçadores, os pescadores, as mulheres: são apenas algumas entre as categorias que operavam, para os gregos, no vasto território do saber conjectural. Os confins desse território, significativamente governado por uma deusa como Méti, a primeira esposa de Júpiter, que personificava a adivinhação pela água, eram delimitados por termos como “conjetura”, “conjeturar”. Mas esse paradigma permaneceu, como se disse, implícito – esmagado pelo prestigioso (e socialmente mais elevado) modelo de conhecimento elaborado por Platão” (155).

<sup>25</sup> Mesmo que o indivíduo seja talvez um grupo social ou uma sociedade inteira – complementa o autor.

nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjetural” (157).

Entretanto, o que constituía um verdadeiro obstáculo à aplicação do paradigma galileano nas ciências humanas era a centralidade maior ou menor do elemento individual. Quanto mais eram considerados os traços individuais, mais se esvaía a probabilidade de um conhecimento científico rigoroso. Desse ponto, abriam-se duas vias:

...ou sacrificar o conhecimento do elemento individual à generalização (mais ou menos rigorosa, mais ou menos formulável em linguagem matemática), ou procurar elaborar, talvez às apalpadelas, um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico (mas de toda uma cientificidade por se definir) do individual. A primeira via foi percorrida pelas ciências naturais, e só muito tempo depois pelas ciências humanas. O motivo é evidente. A tendência a apagar os traços individuais de um objeto é diretamente proporcional à distância emocional do observador (Ibid, p. 163).

Vale reiterar que houve tentativas de introduzir o método matemático também nos estudos dos fatos humanos através de uma nova ciência, a estatística, porém, o conjunto das ciências humanas permaneceu profundamente ancorado no eixo qualitativo, principalmente por causa da presença marcante do individual. Toma-se, por exemplo, o caso da medicina.

A impossibilidade de a medicina alcançar o rigor próprio das ciências da natureza derivava da impossibilidade da quantificação, a não ser em funções puramente auxiliares; a impossibilidade da quantificação derivava da 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 (Ibid, p. 166).

A medicina sempre se manteve como uma ciência plenamente reconhecida do ponto de vista social. No entanto, nem todas as formas de conhecimento indiciário se beneficiavam ou se beneficiam de tal prestígio. Esse tipo de conhecimento qualitativo tem uma

ligação com o conhecimento denominado cotidiano: nasce da experiência, da concretude da experiência e nesta concretude está toda a força e o limite desse tipo de saber que é a incapacidade de servir-se do forte instrumento da abstração. E ainda,

Essas formas de saber eram mais ricas do que qualquer codificação escrita; não eram aprendidas nos livros mas a viva voz, pelos gestos, pelos olhares; fundavam-se sobre sutilezas certamente não-fomalizáveis, freqüentemente nem sequer traduzíveis em nível verbal; constituíam o patrimônio, em parte unitário, em parte diversificado, de homens e mulheres pertencentes a todas as classes sociais (Ibid, p. 167).

Aburre et al. (1997) afirmam que adotar o paradigma indiciário pode ser muito produtivo em investigações concernentes à relação sujeito/linguagem. Assim, os dados da escrita inicial, por sua freqüente singularidade, são indícios importantes do processo como um todo através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem. A maior visibilidade de alguns aspectos do processo podem criar dados que contribuam de forma significativa para uma discussão mais profunda da relação sujeito/linguagem no interior da teoria lingüística. Como dizem as autoras:

Uma reflexão fundada na adoção de um paradigma indiciário e voltada para a discussão do estatuto teórico dos comportamentos singulares, pode vir a contribuir para uma melhor compreensão da relação que se instaura, a cada momento, do processo de aprendizagem, entre as características eventualmente universais dos sujeitos e as diversas manifestações de sua singularidade (ABAURRE et al., 1997, p. 17).

### 3.8- O paradigma indiciário e a pesquisa

Como já apresentado, o paradigma indiciário concede rigor metodológico para análises do tipo qualitativas, em que se busca compreender realidades não percebidas diretamente.

Sendo este um procedimento que tem como um dos princípios buscar indícios e olhar para tudo, até mesmo para dados considerados sem importância, além de reconhecer que estes podem fornecer a chave para compreensões e interpretações, foi a metodologia de pesquisa escolhida para procurar as pistas sobre o gênero, contexto de produção e escrita das palavras que as crianças deixavam em seu texto durante o seu percurso de alfabetização.

Feita esta escolha, foi preciso delimitar o número de sujeitos que teriam seus textos expostos a um olhar mais apurado na busca de indícios. Decidiu-se fazer a opção por analisar a produção textual, no decorrer de um ano, de cinco sujeitos que não são identificados, mas que representam tanto meninos como meninas da sala.

Buscou-se analisar o percurso de alfabetização buscando algumas pistas com relação a itens que foram pré-determinados anteriormente a análise. As marcas procuradas nos textos seriam com relação ao contexto de produção ao qual os sujeitos pertenciam, ao conjunto de características relativamente estáveis que determina um gênero e à escrita das palavras nos textos.

Dessa forma, iniciei a análise apresentando uma produção textual de cada um dos sujeitos da pesquisa, desenvolvida no mês de fevereiro, para que se tivesse uma idéia de como eles ingressaram na primeira série. Nesta produção não há busca pelos indícios previamente determinados mesmo porque se tratou de uma avaliação diagnóstica que serviu para ter uma idéia do nível de conhecimentos que os sujeitos apresentavam com relação à escrita.



A partir do mês de março até o mês de novembro (exceto maio e julho, conforme já foi explicado anteriormente) foram analisadas três produções com variações dos sujeitos dentre os cinco.

O que se apresenta na análise de todas as produções textuais é a busca por pistas infinitesimais que, segundo Ginzburg (1989 p. 150), permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível.

Ressalto que em se tratando de indícios, não há como estabelecer um grau de rigor.

Como aponta o próprio autor:

Este tipo de rigor é não só inatingível mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos (Ibid, p. 178).

Dessa forma, o que será apresentado na análise é uma das muitas possibilidades de indícios que poderiam ser encontrados nos textos e que fazer a escolha por apresentar um indício não significa negar a existência de outros.

Chamo a atenção para o fato de que eu, pesquisadora, fui a professora responsável pela ação na qual o corpus de análise foi produzido. Vou procurar indícios no produto para reconstruir um processo pelo qual também passei.

A ânsia de pesquisar, saber e conhecer fez com que eu, professora, não abandonasse meus alunos para aprender. Ao contrário, as lições que aqui aparecem resultam muito mais da continuidade do meu trabalho de olhar para os alunos e construir com eles e para eles um ensino de qualidade. Dessa forma, aqui nesse trabalho não só aprendo, mas sou também a responsável pela produção do que se aprende.

Debruço-me sobre o meu próprio fazer não simplesmente para torná-lo exemplo a ser seguido, mas para disponibilizá-lo à análise e construção coletiva de sentidos e assim dialogar com a concepção teórica que adoto não só neste espaço, mas na forma de ver a vida.

## CAPÍTULO IV - O PERCURSO DE ANÁLISE

“Para compreender as pessoas devo tentar escutar o que elas não estão dizendo, o que elas talvez nunca venham a dizer”.  
(John Powell)

### 4.1- Os sujeitos

Primeiramente é preciso tecer algumas considerações a respeito do autor do texto antes da apresentação da análise propriamente dita. Utilizo, então, um excerto retirado da obra bakhtiniana:

O autor de uma obra está presente somente no todo da obra. Não será encontrado em nenhum elemento separado do todo, e menos ainda no conteúdo da obra, se este estiver isolado do todo. O autor se encontra no momento inseparável em que o conteúdo e a forma se fundem, e percebemo-lhe a presença acima de tudo na forma. (...) O autor, em pessoa, não pode tornar-se uma imagem, pois é o criador das imagens e do sistema de imagens da obra. (BAKHTIN, 1992, p. 403).

### 4.2- A análise

A primeira produção escrita individual realizada pela turma em fevereiro tratou-se de uma lista de palavras sobre o material escolar de que precisariam para desenvolver as atividades escolares durante o ano. Foi feito, oralmente, um levantamento dos materiais com as crianças e posteriormente, a professora selecionou alguns e lembrava para cada um dos alunos, individualmente, para que estes registrassem em uma folha para não esquecerem-los.

Apesar de ser um enunciado incompreensível para o leitor<sup>26</sup>, foi uma produção de grande importância, uma vez que funcionou como diagnóstico para evidenciar um pouco como

---

<sup>26</sup> Mas, que deixa de sê-lo quando se tem acesso às condições de produção.

era o nível das crianças ao ingressarem na primeira série além de apresentar indícios que a alteridade dos sujeitos está em construção já nessas primeiras tentativas de escrita.

Segue o produto final dessa atividade:

01/03 Lista de palavras	<b>A.</b>	<b>B.</b>	<b>E.</b>	<b>F.</b>	<b>P.</b>
COLA	QLA	ABI	COI	AO	AO
CADERNO	CDLO	OA	CIO	AEO	EEFO
LAPISEIRA	LAIPZILA	BAE	ONO	ALIAE	AQÍÃ
CANETA	CNA	AIB	CIM	AELOU	CUX
LÁPIS	LAPZ	OOB	IN	AIUE	NHKA
GIZ	GI	EOR	IO	IAUEOH	OX
O GIZ É COLORIDO	OGEQOLI	OIB	ONIMRS	OIAHMUO	AERHP

É importante um olhar cuidadoso para esta escrita, uma vez que já revela descobertas parciais explicitadas pelas crianças a respeito de seu conhecimento, em construção, sobre a escrita. As crianças já representam a escrita utilizando letras. Em alguns casos, repetem as letras do nome enquanto que, em outros, já estabelecem a relação som/grafia.

Neste sentido, é importante referenciar os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) que revelam um ponto de vista construtivo da escrita infantil seguindo uma linha de evolução regular e universais, cujas fases serão resumidamente apresentadas a seguir.

No primeiro período há a distinção ou diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as não-figurativas. Em outras palavras, há a distinção entre o desenhar e o escrever. O passo seguinte se caracteriza pela busca de diferenciações entre as escritas produzidas. Nessa fase as crianças exploram critérios que lhes permitem variações sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, no intuito de obter escritas diferentes) e sobre o eixo qualitativo (variam o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para outra). Nestes dois períodos a escrita não está regulada por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros.

É a atenção às propriedades sonoras do significante que marca o ingresso ao terceiro grande período da evolução denominado período silábico. A criança começa descobrir que as partes da escrita (letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (sílabas). Esse período evolui até chegar a uma exigência de utilizar uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras.

Esse período causa uma série de conflitos<sup>27</sup> que vão desestabilizando progressivamente a hipótese silábica, o que leva a criança a entrar em um novo processo de construção marcado pelo período silábico-alfabético. Nesta fase a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é “reanalizável em elementos menores” (Ferreiro, 1987 p.27). Esse período culmina no alfabético no qual a criança enfrentará os problemas ortográficos, uma vez que a identidade do som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons.

A partir desta breve exposição, pode-se indiciar, através das pistas deixadas nas produções, que F. e P. estão no domínio da escrita silábica, ainda que apresentem conflitos na escrita do monossílabo “giz”. Já, a criança A. indicia, com a sua enunciação, que está entre a escrita silábica e a alfabética.

Especificamente, no caso do P. percebe-se que sabe que a escrita, além de letras, utiliza-se de diacríticos, como acentos em marcas de nasalidade. Esses indícios são reveladores do contato que cada um vinha estabelecendo com a escrita.

No trabalho inserido no interior da linha discursiva, partindo do princípio de que a criança aprende a escrever agindo e interagindo com e sobre a escrita, mesmo que ainda não saiba escrever, foi feita, desde o início do trabalho, a problematização das atividades, incluindo

---

<sup>27</sup> Ver sobre os conflitos em Ferreiro, 1987.

discussão/reflexão sobre o tipo de gênero discursivo trabalhado sendo a criança incentivada a experimentar, ousar, levantar hipóteses, fazer uso dos conhecimentos prévios que possuía tanto com relação ao conteúdo quanto à forma. Considero, como Geraldi

a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica (...) porque no texto que a língua - objeto de estudos - se revela em sua totalidade (...) (GERALDI, 2002, p. 135).

Nesta perspectiva, as crianças foram incentivadas a registrar no papel a história infantil *Zé Descalço*<sup>28</sup>, cuja leitura provocou interesse e discussão na sala sobre os hábitos higiênicos apresentados na história e os seguidos pelos alunos. Estes manifestaram ter gostado muito da história.

Na época dessa escrita, muitas crianças apresentavam uma resistência forte em escrever alegando que não sabiam fazê-lo, fato este que torna mais interessante analisar alguns produtos desse trabalho. Ressalto que a comanda dessa atividade foi escrever a história para que nos lembrássemos dos hábitos higiênicos abordados pela história.

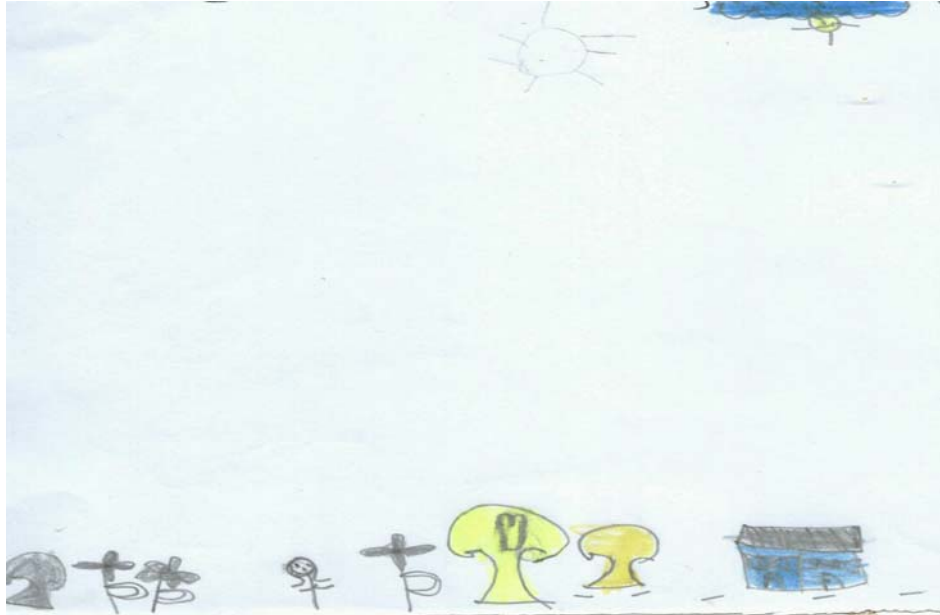
Foram distribuídas para cada criança duas folhas: uma pautada, para escrever a história e outra não-pautada para fazer o desenho.

Vejamos algumas das produções:

---

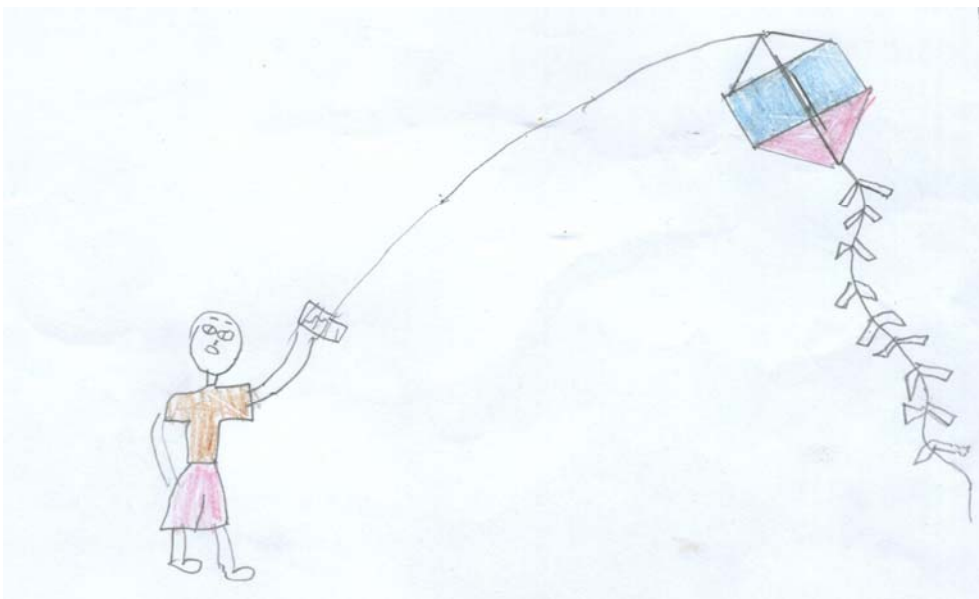
<sup>28</sup> CARDOSO, Leonardo Mendes. *Zé Descalço*. São Paulo: Editora do Brasil, 1998.

A.



ALAINÉ DANILLE LIM. AFERREIAK  
ADREMA ON'S R/OME  
DADDD

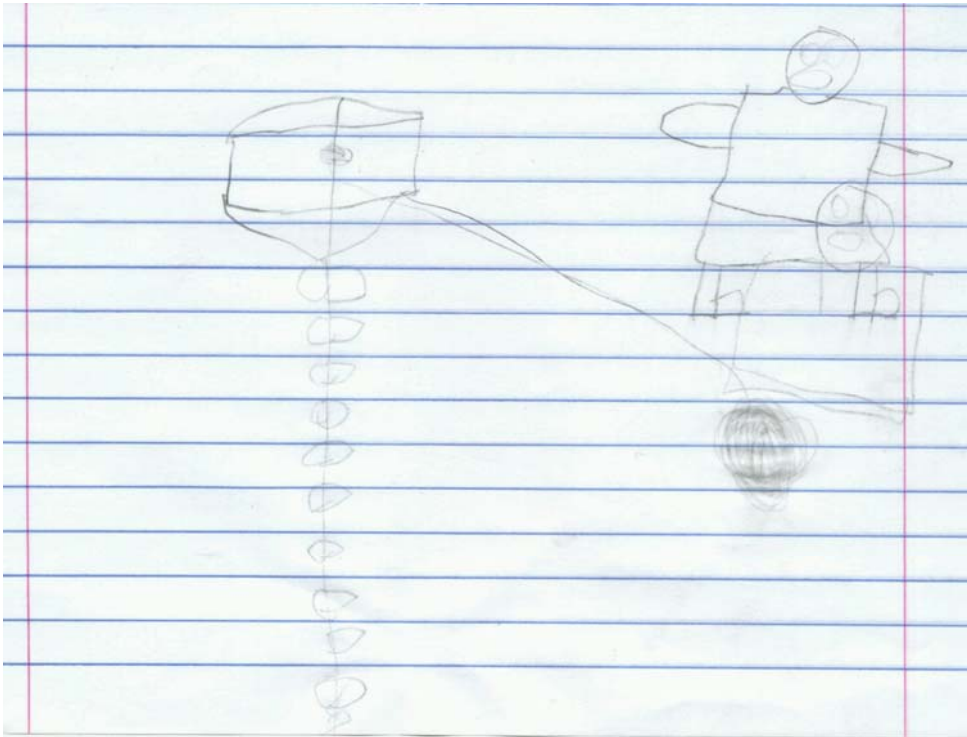
P.



PABLO  
AQÍFH OĂ  
RPVU  
SMCINT EF



E.



Pode-se notar que A. e P. arriscam-se a escrever seus textos, ainda que não de uma forma convencional. Utilizam as letras, mas não é possível o reconhecimento da palavra bem como do gênero.

É interessante notar que, no caso do texto produzido por P., já há indícios de uma preocupação com a forma, uma vez que dispõe a seqüência de letras em linhas distintas. Percebe-se que ele mantém o uso de diacríticos e demonstra isso ao grafar as letras Í e ã de seu texto.

Já no texto de A., é possível reconhecer o seu conflito com a escrita observando as marcas de apagamento do que teria escrito na segunda linha de seu texto. É interessante que o seu segundo nome e sobrenome vem ocupar na folha um espaço que mais se parece com um título. O fato de estes virem separados, por um espaço, de seu primeiro nome, pode ser um sinal de que a criança já tenha preocupações com relação à forma de seu texto.

Mas, a produção que merece atenção especial é a de E.. Ele representa o seu texto com uma linguagem diferente dos demais, utilizando o desenho. Esse fato revela-se surpreendente porque, para esse tipo de linguagem, já havia uma orientação específica (folha não pautada). O curioso é que ele utiliza a linguagem do desenho nas duas folhas com a diferença que o desenho na folha destinada para tal há uma produção pintada e mais caracterizada enquanto que, na folha do texto, o desenho aparece feito com o lápis preto. Esse fato indicia que E., neste momento, considera o desenho o único texto possível para expressar o que deseja. Apesar de já conhecer algumas letras do alfabeto (o que nos mostra a produção anterior) apresenta uma resistência em escrever, e mesmo optando pelo desenho, evidencia um certo medo de reprovação por parte da professora, uma vez que seu traçado de desenho na folha de texto é bem claro<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Segundo Luria (2001), a criança passa por uma fase no desenvolvimento da escrita chamada pictográfica. Baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis e constitui-se condição necessária para o surgimento da escrita.

É interessante notar que E. não apresentou resistência ao fazer a lista de palavras sobre os materiais escolares. Talvez a justificativa para esse fato seja que a lista de palavras é um gênero muito dependente do contexto, sem a exigência de qualquer eixo norteador. Diferentemente, o gênero narrativo apresenta uma complexidade maior, exigindo condições de textualidade, como por exemplo, coerência, coesão, etc, que acaba por produzir a resistência de algumas crianças, como foi o caso de E., em utilizar a linguagem verbal escrita.

No início de março, dentre os constantes trabalhos com o texto escrito, as crianças reescreveram a letra da música “A casa” de Vinicius de Moraes<sup>30</sup>. A turma não teve acesso à letra da música escrita. Tínhamos cantado vários dias a música antes da proposta de escrita.

Nessa fase do processo de apropriação da escrita, não é possível encontrar convencionalmente nas produções as características relativamente estáveis de um enunciado – conteúdo temático, estilo e construção composicional – as quais Bakhtin (1992) reconhece como constituidoras de um gênero, que no caso é a letra da música. No entanto, há nas produções alguns indícios que permitem tecer alguns comentários.

Eis as produções:

---

<sup>30</sup> Conferir a letra da música em anexo 1.

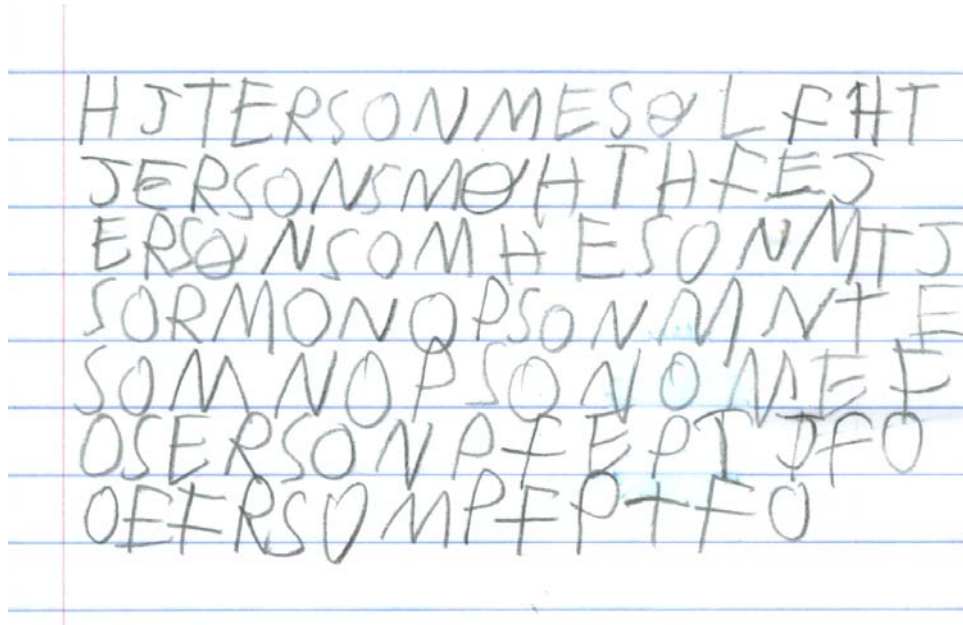
A.

ELACAZSIANMI  
 LANMLS  
 NOIEF  
 PUBAI  
 LIVSZEF  
 ILNESMR  
 NELINGS

P.

ERAUMS  
 AJUTMOWV  
 BLRFIE  
 ABFEA  
 BLORCH  
 PAEMRF  
 AASMB  
 AFSSNB  
 BEFITF

E.



Ainda que os enunciados não apresentem os três elementos indissoluvelmente ligados a um todo, fato este que determina a especificidade e o pertencimento dos mesmos a um dado campo da comunicação humana, há nas produções, uma das características já se mostrando presente no que se refere à construção composicional ou à forma. Conforme Bakhtin:

A forma não deve ser interpretada de modo algum como forma de um material, o que deturparia radicalmente a compreensão, mas apenas como forma realizada no material e com a sua ajuda, e, nesse sentido, é determinada não só pelo seu objetivo estético, mas também pela natureza do material dado (BAKHTIN, 1993, p.57).

De fato, os indícios dessa produção evidenciam que as crianças preocuparam-se com a forma da escrita do texto poético, ou seja, os dados levam a crer que não escreveram nas várias linhas porque acharam bonito, mas evidenciam, com esse posicionamento, sinais dessa preocupação.

Dessa forma, os indícios nos levam a supor que já tentaram escrever separando em versos da mesma forma como cantam, comprovando, assim, as palavras acima do teórico russo, que diz ser a forma orientada pela natureza do material dado. Porém não se pode desconsiderar que eles também extraíram os versos segundo a pauta melódica. Como apontam Abaurre et al. (1997):

As hipo e hipersegmentações da escrita infantil espontânea registram de forma evidente a manifestação de uma certa plasticidade semântica, por elas freqüentemente explorada em seu espaço virtual com base em parâmetros rítmico-entonacionais previamente estabelecidos. Assim, a exploração que fazem desse espaço semântico virtual é, muitas vezes, guiada pela percepção de um ritmo que elas “sentem” como subjacente à organização do material fônico da língua (ABAURRE et al., 1997, p. 22).

É importante ressaltar que, com relação à orientação da atividade, nada foi dito as crianças sobre como deveriam distribuir sua produção na folha. A comanda foi apenas para escrever a letra da música que já tinha sido várias vezes cantada por eles na sala de aula.

Os indícios revelam que no caso da produção do E., a troca de linhas não seja intencional, uma vez que ele ocupa primeiramente todo o espaço da linha para depois efetuar a troca. No entanto, A. e P. colocam apenas alguns caracteres em cada linha indiciando, talvez, que a mudança da mesma, ou seja, a preocupação com a forma, tenha sido uma atitude consciente.

Com relação à escrita das palavras, percebe-se nesta produção, o reconhecimento de algumas delas que se aproximam da escrita convencional ou ainda o estabelecimento da relação som/grafia apenas na primeira linha do texto de A. e na primeira e segunda do texto de P.:

A.

ELACAZSIANMÍ

P.

ERAUMS  
AJUTMOINU

Os indícios demonstram que a criança A. tentou escrever “ERA UMA CASA MUITO ENGRAÇADA” em um só verso enquanto que P. escreve “ERA UMA CA<sup>31</sup>” na primeira linha e “SA MUITO ENGRAÇADA” na linha seguinte. P. deixa pista de que tentou grafar a palavra “muito” da forma “UTMO” que pode revelar também um espelhamento – a escrita marcada pela ordem inversa. Seguindo o raciocínio, constata-se que ele registra a palavra “engraçada” por “INU” que ao ser comparada ao primeiro verso no qual A. escreveu “NMÍ” para “muito engraçada”, revela que ambas crianças registraram a nasalidade da palavra “muito” adicionando um “I” para engraçada.

Ainda sobre a escrita das palavras, é interessante notar a escrita de E. que utiliza e muito as letras de seu nome, reproduzindo, às vezes, parte dele como, por exemplo, na primeira linha:

**HJTERSON MESOLFHT**

Sobre o contexto de produção dos textos, não foi possível indiciar marcas nas produções, até o presente momento. Entretanto, não posso deixar de já mencionar esse ponto, uma vez que o processo de apropriação, cujo olhar é foco de minha análise, é moldado pela interação dialógica com o mundo e, segundo as considerações de Bakhtin sobre o contexto, o

---

<sup>31</sup> O “CA” nesta situação está representado pela letra S.

discurso verbal envolve diretamente um evento na vida. Tornar a letra de uma música em gênero escrito foi um evento muito ligado ao contexto social das crianças, pois possibilitou um significativo envolvimento do grupo no interior desse gênero de maneira igualitária, espontânea e verdadeira, considerando-se que essa situação discursiva vivenciada na escola, estava conectada com o contexto das crianças, envolvendo tempo e espaço, fora da escola.

Nesse sentido, pensando na grande importância do contexto para a constituição do texto, visto que este não pode ser constituído no vácuo, continuamos nosso percurso explorando os gêneros no interior do contexto de situação e social. Assim, além de ser muito trabalhado o gênero letra de música – incluindo nestas as cantigas infantis tradicionais que têm atravessado gerações sendo ensinadas às crianças também pelos familiares – foi, na seqüência, feito um trabalho com a parlenda. Esse gênero constitui-se de versos infantis com rimas, criados com as mais diferentes finalidades como divertir, acalmar, memorizar palavras e números, escolher quem inicia uma brincadeira, etc. Além disso, por serem textos de tradição oral, de domínio público, universalmente conhecidas, na maioria das vezes, esse gênero propicia o desenvolvimento da linguagem oral e da consciência fonológica, ajudando as crianças a relacionar sons e grafias e fazer progressos na apropriação do sistema alfabético de escrita, de um jeito bastante agradável.

No mês de abril, fizemos, como já dito, um intenso trabalho resgatando parlendas e trovas populares que poderiam ser utilizadas pelas crianças em suas brincadeiras. Escolhi para a análise uma das parlendas que as crianças transformaram em enunciado escrito com o intuito de não esquecermos da mesma ao brincarmos de pular corda fora da sala de aula. Trabalhamos com essa parlenda<sup>32</sup> de diferentes formas, mas apenas na oralidade: todos recitaram, só as meninas, só os meninos, cada fila recitou um verso e dividimos versos entre meninas e meninos.

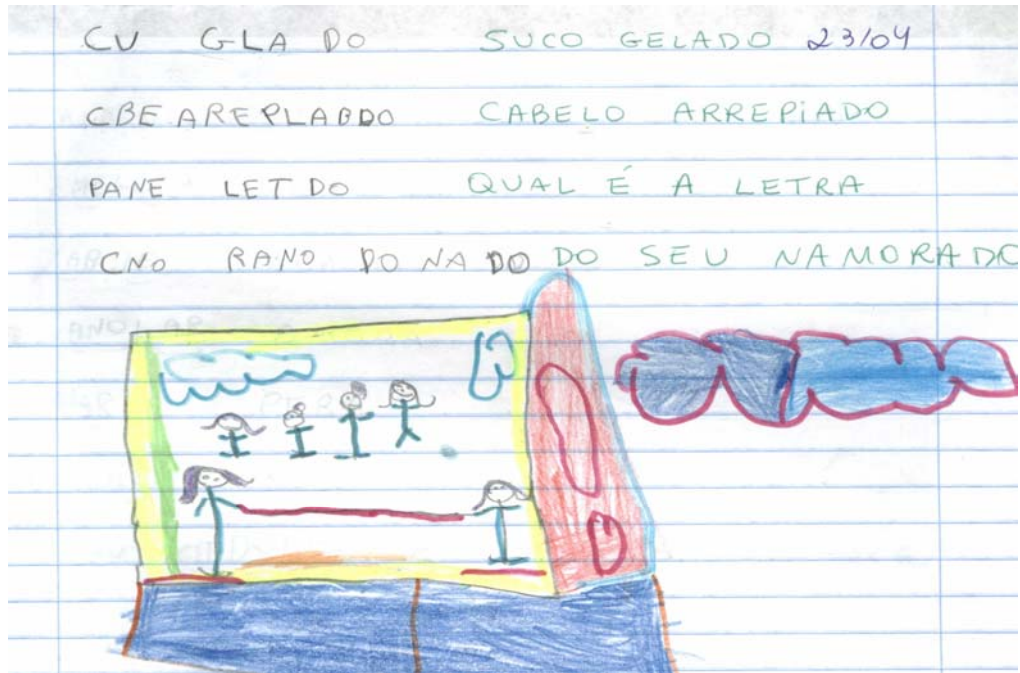
---

<sup>32</sup> A letra da parlenda encontra-se no anexo 2.

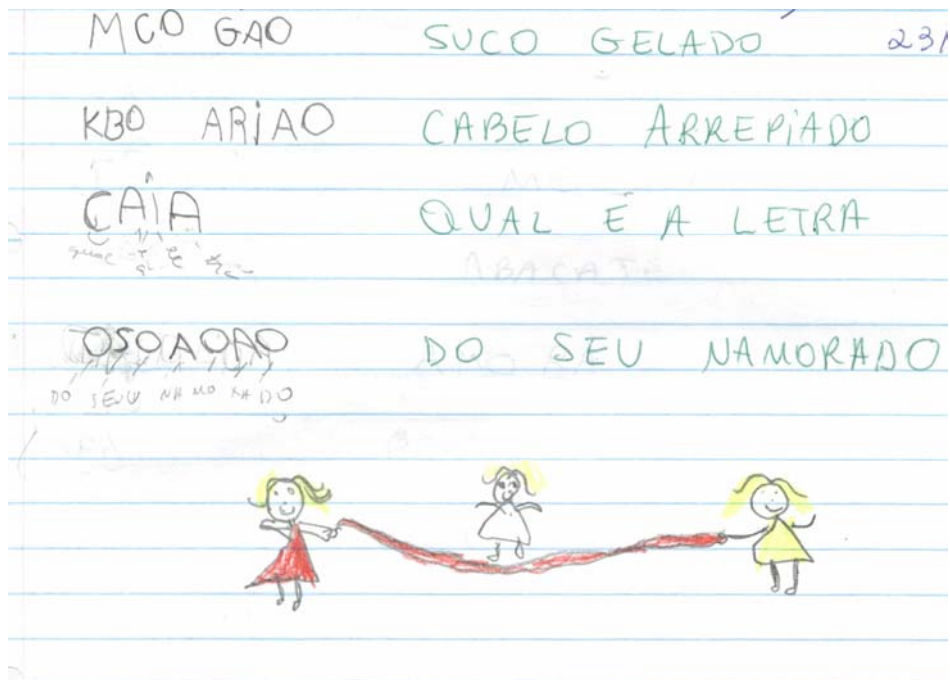


Seguem as produções<sup>33</sup>:

A.

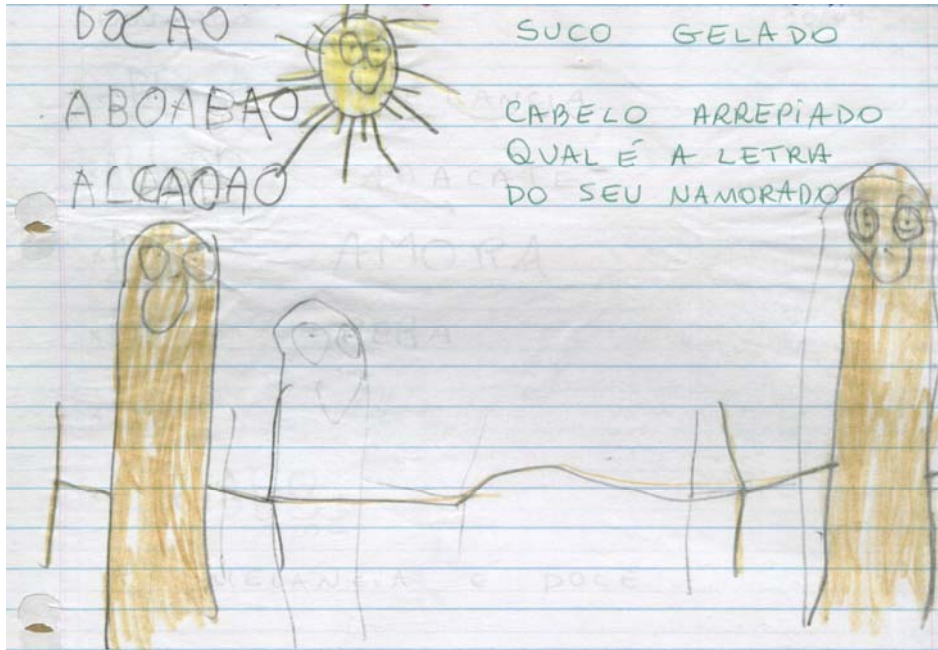


B.



<sup>33</sup> A escrita da parlenda na folha da produção das crianças foi feita por mim posteriormente.

E.



Para fazer as observações sobre os indícios presentes nos enunciados acima, é de grande relevância relembrar as palavras de Bakhtin, mencionadas no capítulo teórico, de que os gêneros do discurso são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. De fato, esta produção escrita já está inscrita no gênero parlenda que, como já foi dito, é um gênero que se identifica com a história do grupo social em questão. Aqui não me refiro apenas à situação contextual imediata de sala de aula. Refiro-me a algo maior que é esfera social a qual pertencem as crianças. No entanto, não posso afirmar que esse gênero possui uma circulação ampla nesta comunidade. As crianças sabiam uma ou outra parlenda, alguns ditos populares, principalmente regionais, ditadas por seus pais, mas penso que este não é o mesmo cotidiano familiar de uma classe média por exemplo, no qual é comum ter muito conhecimento sobre este gênero.

No que diz respeito à categoria gênero pode-se observar nas produções, uma certa estabilidade que garante a inscrição dos textos em dado gênero, e que lhe permite a

identificação enquanto tal. Nota-se que, como na produção anterior, as crianças fazem a divisão em versos, provavelmente guiadas pelo ritmo entonacional da parlenda, mas há uma variação de quantidade e escrita dos versos, provavelmente causadas pelas diferentes fases da apropriação da escrita em que estas encontram-se.

Com relação ao estilo, esse gênero não deixa espaço para a manifestação do estilo individual, visto que as crianças escrevem versos rimados que já foram decorados previamente. É interessante notar que apesar de estarem em níveis diferentes com relação ao domínio da escrita, todas acabam deixando as rimas finais nos versos:

A.  
 CU **G LA DO**  
 CBE **AREPLABDO**  
 PANE LET **DO**<sup>34</sup>  
 CNO RANO **DO NA DO**

B.  
 COM **GAO**  
 KBO **ARIAO**  
 CAIA  
 OSO**AOAO**

E.  
 DO**CAO**  
 ABO**PAO**  
 ALCA**AOAO**

Quanto à escrita das palavras, nota-se que estas não se encontram ainda na forma convencional, mas os indícios apontam que as crianças testam suas hipóteses e estão muito próximas de alcançá-la. Seria pertinente observar que tanto E. como a A. e B. utilizam uma letra para representar cada sílaba da palavra estabelecendo com esta uma relação sonora. De acordo

---

<sup>34</sup> A. escreve “do” no terceiro verso ainda que na parlenda apareça no quarto verso. Talvez isso seja um indício de que o sentido sobrepõe-se a forma.

com as fases propostas por Ferreiro (1987), as crianças estão entre o período silábico e silábico alfabético.

Dando continuidade à análise, é importante salientar que, com essa forma de trabalho, a escrita mostrou-se para as crianças, desde o início, como uma prática comum e corriqueira. Aos poucos foram abandonando a resistência em arriscarem-se em suas escritas e a espontaneidade foi soberana a qualquer tipo de artificialidade. Assim, os sujeitos que se inscreviam em práticas de linguagem já estabelecidas, eram sujeitos únicos, singulares em sua própria história de inserção nessas práticas. De acordo com Bakhtin:

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles (...), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos (BAKHTIN, 1992, p. 304).

Em junho foi feita uma atividade de reescrita bastante significativa e que merece aqui destaque. Tratou-se da história “A galinha ruiva”<sup>35</sup> pertencente ao gênero contos infantis. Esse gênero, bem como a parlenda, caracteriza-se por serem textos de tradição oral, de domínio público e, portanto, também estão diretamente ligados ao novo contexto do qual fazem parte as crianças que é a sala de aula. Repito: não que essas crianças não conhecessem histórias ou parlendas anteriormente a essa experiência da primeira série. Havia uma ou outra criança que reconhecia uma história ou um versinho dito em casa pela mãe ou pai, mas penso que ter contato com parlendas e ouvir histórias diariamente veio com a vivência nesse novo ambiente, principalmente pelo contato com portadores de textos escritos.

---

<sup>35</sup> Ver a versão trabalhada em anexo 3.

Vale salientar que todos os dias eram lidas histórias infantis para as crianças e estas pediam que algumas delas fossem lidas mais de uma vez. A história “A galinha ruiva”, por exemplo, foi lida por mim, no mínimo quatro vezes, no intervalo de uma semana<sup>36</sup>. Uma ou outra história eu escolhia previamente para sugerir a reescrita e esta história foi um desses casos.

Seguem os produtos desta produção:

---

<sup>36</sup> As crianças não tiveram o texto em mãos, apenas ouviram a leitura.

E.

## A GALINA RUA

ERA UMA VEZ UMA GALINA LEVOU UMA SEMENTINHA DE TRIGO

ELA É TA QUE É A JUDA ENÃO DICO O CACORO. ENÃO DICO GATO

ENÃO DICO POCINO ENÃO DIU PILU. ETÃO VO PÃO TA COZINA

TA VALE NO FICOU NÃO ME AJUDA QUE ENÃO DICO O CASO RO

ENÃO DICO GATO ENÃO DICO POCINO ENÃO DICO PILU

ME AGUDA O CAÇA ENÃO DI CE O CAGORRO ENÃO DICO GATO

ENÃO DICO POCINO ENÃO DICO PILU

QUE QUE AGUDA A SAO PÃO QUE QUE DO ME O PÃO QUE RO DICO O CACORO

QUE RO DICO GATO QUE RO DICO POCINO QUE RO DICO PILU

ENÃO VO DA PÃO VO NA GUDARO

F.

A GALINA RUVA

E MU VEZ MU GALINA RUVA QE  
ERA UMA UMA QUE

A CO MU MU MÃO DE TIDO  
ACHOU UM GRÃO TRIGO

LEA VALO PACE AMIGO Q QEA ME  
ELA FALOU PARA SEUS QUEM QUER

AGU DA APÃO TA O TIDO ME NÃO DICO  
PLANTAR TRIGO EU DICE

CAORRO ME NÃO DICO GATO ME NÃO  
CACHORRO EU EU

DICO PORQUINO ME NÃO DICO PERU  
PORQUINHO EU

NE TÃO ME PÃO CO ZI NA I FO SI ME QE  
ENTÃO EU PLANTO SOZINHA E FOI ISSO MESMO QUE

LEA FE QE ME AGUDA A CO LE O TIDO  
ELA FEZ QUEM COLHER

ME NÃO DICE O CAORRO NÃO DICE O GATO  
EU

E NÃO DICO PORQUINO E NÃO DICE O PERU  
EU EU

A NOLE O TIDO FITAO TIDO  
A MOER TRIGO FRITAR O TRIGO

QE CO ME E CE PÃO E QE RO DICE O  
QUEM QUER ESSE EU

CAORRO ME QE RO DICE O GATO ME  
EU EU

QE RO DICE O POCO ME QE RO DICE O  
EU

PERU I CO RE QE NÃO COE QE VO  
ISSO É QUE NÃO SOU EU QUEM VOU

QO ME CE TE PÃO  
COMER ESTE

P.

A GALINHA RRUIVA

ERA UMA VIS A GALINHA RRUIVA

E LA A LO MU UM LICO E FALO POR A CSA  
A CHOU TRIGO PARA SEUS

ALI COS QUE RI A A TUS E O CACHORRO  
AMIGOS QUEM QUERIA AJUDAR

FALO Q ELE NE QRI A TUS  
FALOU QUE ELE NÃO QUERIA AJUDAR

AGALINHA FALO UN GATO C LE Q RINHA  
PRO SE ELE QUERIA

AJUTAS O GATO FALO Q E Q RIA AJUTAS  
AJUOAR NÃO QUERIA AJUDAR

AGALINHA FALO O POLINHO E O POLINHO  
PRO PORQUINHO

RRA O DE Q NÃO I A AJUTAS AGALINHA  
RESPO NDEU QUE

FALO O PO PRU O PRU RRE PO DE Q NÃO INHA  
PRO PERU IA

AJUTAS

A GALINHA FALO Q INHA AJUTAS A DE BUAO  
QUEM QUERIA AJUDAR DEBULHAR O

O LIO O CACHORRO FALO Q E INHA AJUTAS  
TRIGO NÃO IA AJUDAR

AGALINHA RRE PO DE O GATO O GATO FALO Q  
RESPO NDEU PRO QUE

E INHA AJUTAS AGALINHA FALO PO PO CO  
NÃO IA AJUDAR PRO PORCO

SE Q RINHA A AJUTAS O PO CO FA SE Q RINHA  
SE ELE QUERIA PORCO FALOU QUE NÃO QUERIA

AJUTAS AGALINHA FALO PO PRO C E Q RINA  
AJUDAR PRO PERU SE ELE QUERIA

AJUTS PERU FALO Q E Q RITAS AJUTAS AGALINHA  
QUE NÃO QUERIA

FALO Q INHA FAZ MU PONHO PI E O DO AGALINHA  
IA UM BOLO BEM GRANDE

FALO Q RIA A JU A CO MA O BOLO O CACHORRO  
QUEM QUERIA AJUDAR COMER

FALO Q Q RIA CO MA O BOLO A I O GATO  
QUE QUERIA COMER AI O

FALO Q Q RIA CO MA O BOLO AGALINHA FALO  
FALOU QUE QUERIA COMER O FALOU

Q Q RIA CO MA A Q BOLA I C E LA  
QUEM QUERIA COMER AQUELE BOLO IA SER É ELA



Inicia-se a análise olhando para a palavra. Os indícios revelam claramente as passagens pelas quais passam as palavras de acordo com Bakhtin (1992). Há uma mera repetição da palavra alheia quando F. utiliza em seu texto construções idênticas ao texto lido como, por exemplo, “e foi isso mesmo que ela fez” e “isso é que não”<sup>37</sup>. Outro indício que aponta para a manipulação da palavra alheia é P. utilizar, em seu texto, a palavra “debulhar” o trigo tal como na história lida. No entanto, há indícios também de palavras que passam por uma reelaboração, por parte da criança, que concede à mesma uma nova perspectiva e a expressa de um ponto de vista diferente, no qual já podemos considerar o trabalho de criação do próprio sujeito falante. Isso fica evidente quando F. diz que a galinha pede ajuda para fritar o trigo bem como quando E. diz que a galinha achou uma sementinha de trigo e, posteriormente, pede ajuda para descascar. A criação própria pode ser observada também quando P. diz que a galinha ia fazer um lindo bolo ao invés de um lindo pão.

Esses indícios de reelaboração da palavra alheia até torná-la palavra própria estão diretamente ligados ao contexto de produção, uma vez que qualquer discurso verbal nasce, segundo Bakhtin, de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. No caso de nosso exemplo, as palavras utilizadas pelas crianças, foram retiradas e mantém relação com a comunidade social a qual pertencem.

Ainda com relação à palavra, vale notar que havia, paralelamente à produção, todo um trabalho sistemático com relação à escrita, visando a apropriação também da norma culta, principalmente na escrita. O importante é que não havia punições para os tipos de manifestações que surgiam, o que penso ser o responsável pelo progresso das crianças no processo de apropriação da escrita.

---

<sup>37</sup> Encontra-se no texto na forma: “I FO SI ME QE LEA FE” nas linhas 7 e 8. “ICO RE QE NÃO” na linha 15.

Quanto ao gênero, os indícios também permitem traçar alguns diagnósticos. Iniciamos olhando para o tema. De acordo com os estudos bakhtinianos (2004, p.129), se perdermos de vista os elementos da situação na qual a enunciação foi produzida, corremos o risco de não estarmos aptos a compreender a produção como se perdêssemos suas palavras mais importantes. Ao já se conhecer todo o contexto de produção, constata-se que, apesar de algumas mudanças como, por exemplo, trocar o pão por bolo, os textos são produzidos no interior de um mesmo tema que é não dividir o produto final com os amigos, uma vez que estes não ajudaram em sua produção. Especificamente, no caso da troca do pão pelo bolo, podemos reconhecer uma atualização do tema e isso propiciado pelo uso da palavra própria.

Com relação ao elemento estilo, é importante recordar que há, no interior dos gêneros discursivos, um pouco ou muito do sujeito que o utiliza na interação com o outro o que, como explicitarei na concepção teórica, Bakhtin chama estilo individual. E, que ainda, nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado. Os indícios presentes nesse texto apontam para a liberdade que seus autores tiveram para manifestar seu estilo individual. E. e F. constroem seu texto dando voz aos seus personagens repetindo o estilo do texto reproduzido. Assumem uma posição de narrador nas primeiras linhas do texto quando dizem:

E.

ERA UMA V A GALINA LE ACO UMA CMETINA D TIGO ELA E  
PTA  
ERA UMA VEZ A GALINHA ELA ACHOU UMA SEMENTINHA DE TRIGO ELA IA  
PLANTAR

F.

E UM VEZ UM GALINA RUVA QE ACHOMU UM MÃO DE TIDO  
LEA VALO PA CE AMIGO  
ERA UMA VEZ UMA GALINHA RUIVA QUE ACHOU UM GRÃO DE TRIGO ELA  
FALOU PARA SEUS AMIGOS

Posteriormente, aparecem enquanto narradores, apenas para trocar os turnos das personagens que estão com direito a voz tal e qual o texto original:

E.

E NÃO **DIC O** CACORO. E NÃO **DIC O** GATO E NÃO **DIC O**  
POCINO E NÃO **DI U** PILU  
EU NÃO DISSE O CACHORRO. EU NÃO DISSE O GATO EU NÃO DISSE O PORQUINHO  
EU NÃO DISSE O PERU

F.

ME NÃO **DIC O** CAORRO ME NÃO **DIC O** GATO ME NÃO **DIC O**  
POQINO E NÃO **DIC O** PERU  
EU NÃO DISSE O CACHORRO. EU NÃO DISSE O GATO EU NÃO DISSE O PORQUINHO  
EU NÃO DISSE O PERU

No entanto, os indícios apontam que P. utiliza a liberdade que esse tipo de gênero possibilita para manifestar seu estilo individual e, assim, posiciona-se como narrador, em terceira pessoa, no decorrer de toda a história. Reitero que não houve nenhuma orientação para que as crianças utilizassem formas específicas de narrar em seu texto e, diante dessa informação nota-se que P. demonstra um domínio surpreendente da posição que opta por assumir ao narrar o texto todo sem dar voz diretamente aos personagens da história como fizeram os seus outros amigos autores:

**E FALO PORA CS ALICOS QUERIA ACUTUS E O CACHORRO  
FALO Q ELE NE QRI AJUTAS**  
E FALOU PARA SEUS AMIGOS QUEM QUERIA AJUDAR E O CACHORRO FALOU QUE  
ELE NÃO QUERIA AJUDAR

Devo salientar que a maior ou menor manifestação do estilo individual está diretamente relacionada com a progressiva apropriação de discursos alheios. Assim, as crianças apresentam essas diferenças na forma de narrar porque estão em diferentes graus de assimilação dos discursos sociais. No caso apresentado, por exemplo, E. e F. reproduzem uma forma de narrar semelhante à forma da história lida, mas P. já revela um estilo individual ao narrar o seu texto em terceira pessoa e isso vem de sua interação com outros discursos, ou seja, provavelmente ele já se apropriou dessa forma narrativa através do contato com outras histórias que deve ter ouvido.

Passemos então, para o último elemento do gênero: construção composicional. Para identificar pistas que as crianças deixam com relação a este é importante relembrar as palavras de Bakhtin:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica (BAKHTIN, 1992, p. 301).

Essa citação nos permite compreender os indícios que as crianças deixam em seus textos com relação à estrutura composicional. Vejamos a forma como os três autores iniciam suas histórias:

E.  
ERA UMA V...

F.  
E UM VEZ...

P.  
ERA UMA VIS...

Esse indício comprova as palavras de Bakhtin de que na prática, fazemos usos dos gêneros com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. Não só estes, mas a maioria dos autores da sala, iniciaram sua história com a expressão “Era uma vez” quando, na verdade, o texto lido pela professora iniciava-se com a expressão “Um dia”. A hipótese mais provável para justificar esse fato é o grande convívio que as crianças passaram a ter nas aulas, ouvindo muitas histórias de contos de fadas iniciadas com a expressão “Era uma vez”. Dessa forma, elas transferiram esse conhecimento para a escrita.

Ainda pensando sobre a estrutura é interessante um olhar para o que segue depois da expressão “Era uma vez” nos textos de E. e P.:

**ERA UMA V A GALINA LE...**  
ERA UMA VEZ A GALINHA ELA...

**ERA UMA VIS A GALINHA RRIVA ELA...**  
ERA UMA VEZ A GALINHA RUIVA ELA...

Nota-se, nos dois casos, que na verdade, eles não estão “apresentando” a personagem galinha, pois se assim fosse, teoricamente deveriam utilizar “Era uma vez **uma** galinha”. No entanto, utilizam “a galinha” depois da expressão “Era uma vez”. Isso indicia para o fato de que a galinha já foi apresentada a eles durante a leitura da história e estes já iniciam seu texto escrito falando ao interlocutor de uma personagem conhecida: estão falando da galinha

ruiva e não de uma galinha ruiva qualquer. É interessante notar a retomada da personagem pelo pronome “ela” como se falar somente “a galinha” não fosse suficiente.<sup>38</sup>

Na seqüência, em agosto, mês em que as crianças retornaram à escola, depois das férias de julho, as produções escritas continuaram a ser feitas de forma intensa. Dentre elas, a que mais merece destaque é uma história produzida em duplas a partir de uma figura de revista. Justamente neste mês estava ocorrendo a festa do Peão de Barretos e muitas eram as notícias sobre este evento na TV. Baseada neste evento, a figura escolhida para produção retratava um peão em cima de um boi ao lado de uma arena, cujas arquibancadas estavam tomadas por público, em menor proporção. Antes da atividade de produção, conversamos um pouco a respeito do que eles viam na figura e depois foi lançada a comanda que, em duplas, deveriam criar uma história a partir do que viam na figura, que foi fixada na lousa para que todos tivessem acesso a ela. Seguem abaixo a figura e as produções:



<sup>38</sup> Essa análise já não se aplica ao caso do texto de F. que já inicia o seu texto apresentando a personagem através da expressão “E UM VEZ UM GALINA RUVA QE ACHOMU...” (Era uma vez uma galinha ruiva que...). Além de utilizar o pronome indefinido “uma” para apresentar a personagem ao interlocutor, utiliza com perfeição o conectivo “que” para dar seqüencialidade a sua narrativa.

A.<sup>39</sup>

O TORO E O OME

AUTORES?

UM DIA UM TORO TAVA NORODELHO  
RODEIO

E FOE O OME MECHE COM O TORO E O TORO

DERUBO ELE E ELE CAIU E CHAMAROA  
AMBULANCIA E LEVARO O OME POESPITAU

E O OME VOUTO PARA CASA VELIZ

QUANDO ELE VOUTOU PARA CASA A MULE

TAVA LANA CASA DELE E A MULE

PEPARO UM BOLO PARA ELE  
PREPAROU



O BOLO ERA RECHERADO DE CHO COLATE

MORAL: NÃO DEVEMOS MECHE COM O  
TORO QUE O TORO E PERIGOS

FIM

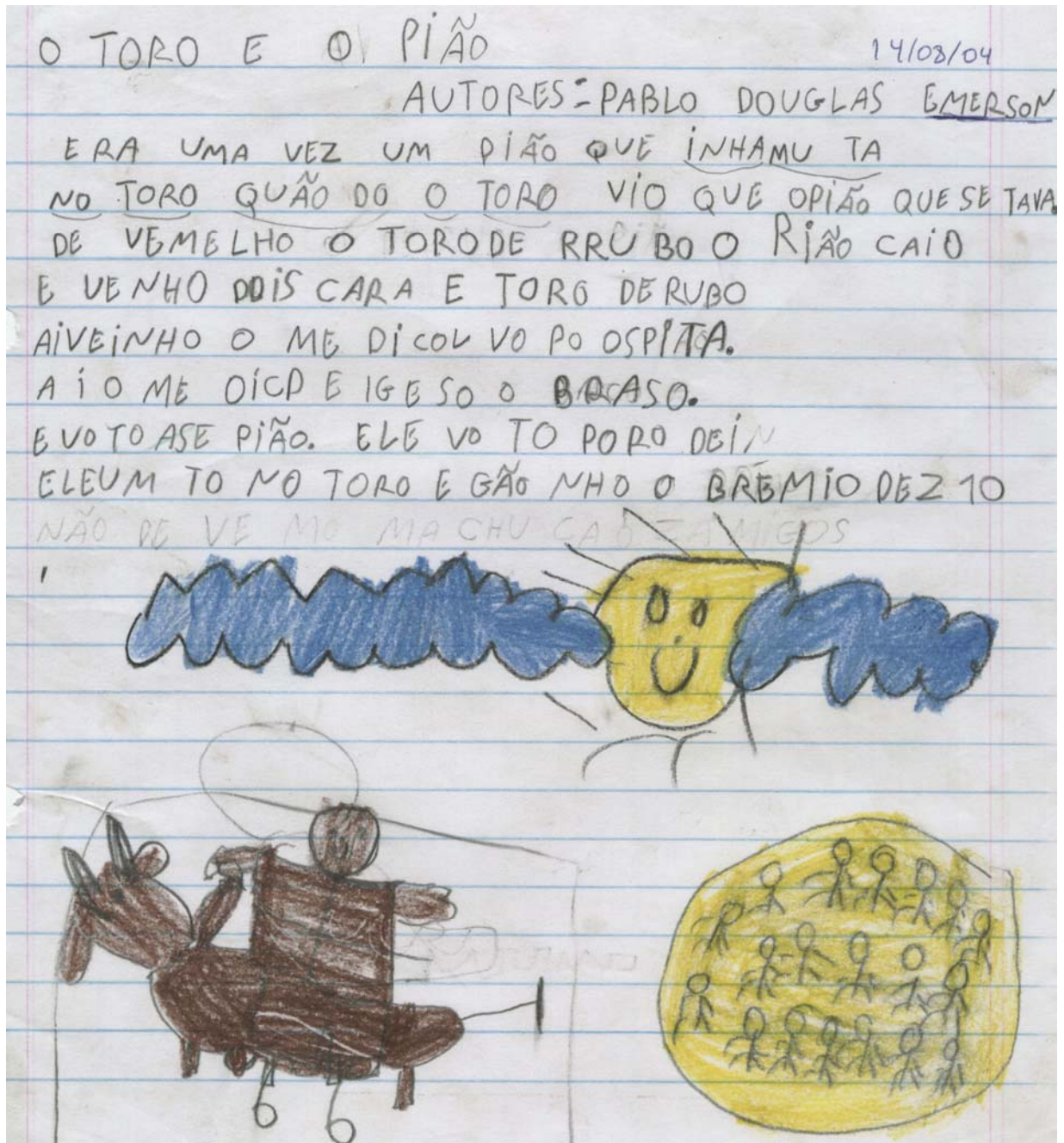
<sup>39</sup> A. construiu seu texto coletivamente com os sujeitos S., M. e J..

F.<sup>40</sup>

O BOI E O CARRO 14/08/04  
 O TOVI  
 UM DIA UM CARRO TAVA PARADO NA RUA E OS  
 BOI SAIU CORREDO DE PRESSA.  
 O CHOME PRA NÃO A-MA SA O CARRO SAU  
 O RENDO O TORO TAN BEM  
 O HOME PARO NO BAR PARA BEBER  

 CEVEJA E O TORO SUBIU EM CIMA  

 DO CARRO  
 FIMA

<sup>40</sup> F. construiu seu texto coletivamente com os sujeitos B., P. e DA..



E. e P.<sup>41</sup>

<sup>41</sup> E. e P. construíram seu texto com o sujeito DO..

Antes de iniciar a análise desses textos é necessário salientar que em termos do processo - que vai desde a mera repetição da palavra alheia, passando por sua reelaboração, até conceder à mesma uma nova perspectiva e expressá-la de um ponto de vista diferente, no qual já podemos considerar o trabalho de criação do sujeito falante - nota-se que essa é a primeira produção em que, de fato, as crianças manipulam livremente a palavra na criação de seu texto. Nos textos anteriores foi diagnosticado casos de transformação da palavra alheia em própria, mas se olharmos amplamente, verificamos que os demais textos tinham um “modelo” para ser seguido enquanto que, esse é o primeiro de criação própria.

Assim, olhemos primeiramente para a palavra que, sendo manipulada livremente pelos sujeitos autores, começa revelar os seus valores sociais. A. e P. deixam evidente em seus textos o valor que dão à premiação diante de alguns fatos. No texto de A., o homem é premiado pela mulher depois de sofrer um acidente no rodeio e no texto de P. o peão recebe o prêmio “10”<sup>42</sup> depois de sofrer um acidente na primeira tentativa:

A.

...A MULE PREPARO UM BOLO PARA ELE...

P.

ELEUM TO NO TORO E GÃO NHO O BREMIO DEZ 10

No texto de P. aparece um outro valor diretamente relacionado com o mencionado acima que é a persistência. Assim, o peão foi premiado porque foi persistente: sofreu um acidente, foi medicado no hospital, mas não desistiu de ser peão e sua persistência levou-o a ganhar o melhor prêmio oferecido.

---

<sup>42</sup> É interessante notar que já reconhece o valor “10” muito valorizado, inclusive, na vida escolar.

Ainda no texto de A. encontramos um outro tom valorativo com relação ao bolo.

Esta faz questão de mencionar o tipo de recheio do bolo:

O BOLO ERA RECHERADO DE CHOCOLATE.

No texto de F. aparece claramente a importância que dá ao fato do carro não ser amassado:

O HOME PRAI NÃO A MA SA O CARRO SAIU CO RENDO O TORO TAN BEM...

Além disso, aparece a valoração do castigo diante de coisas que considera “errada”:

O HOME PARO NO BAR PARA BEBER CEVEJA E O TORO SUBIU EM CIMA DO CARRO.

F. deixa claro em seu texto que de nada adiantou o homem fugir do touro para não amassar o carro. Este sobe em cima do carro. Não seria um castigo para o homem que pára no bar para beber “CEVEJA”?

Há ainda um outro valor que os indícios apontam com relação ao perigo. Tanto no texto de A. como no de P. existe a presença de ambulância, médico e hospital diante das situações apresentadas:

A.  
...CHAMARO A AMBULANCIA E LEVARO O OME POESPITAU

P.  
AI VEINHO O ME DICO LVO PO OSPITA

Feita a análise sobre a palavra que está diretamente relacionada com o contexto de produção, vejamos o que os textos indiciam com relação ao gênero discursivo. Iniciando pelo elemento tema percebe-se que os textos circulam pelo mesmo tema de uma tragédia, com a diferença que os de A. e P./E., apresentam no final a resolução da mesma enquanto que no texto de F. a tragédia finaliza a história como castigo para o dono do carro que foi beber. O fato dos sujeitos pertencerem ao mesmo grupo social e circularem no interior de um mesmo tema legitima a seguinte afirmação de Bakhtin:

O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação (Ibid, p. 129).

A respeito do elemento estilo, os indícios revelam que de fato, quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, mas sim, destruimos e renovamos o próprio gênero. Para a compreensão dessa afirmação é necessário esclarecer que, na época da produção desse texto, as crianças estavam fortemente em contato com o gênero fábulas<sup>43</sup>. Daí, é possível reconhecer a ressonância deste gênero nas produções. Olhamos para os títulos:

A.  
O TORO E O OME

F.  
O BOI E O CARRO

---

<sup>43</sup> Ressalto que, ainda que estivéssemos em grande contato com o gênero Fábulas, a comanda para essa atividade foi criar uma história baseada no desenho e não criar propriamente uma fábula.

E. e P.  
O TORO E O PIÃO

Estes se assemelham aos títulos das fábulas com que vínhamos travando diálogo como “A cigarra e a formiga”; “O leão e o ratinho”, “A coruja e a águia”, dentre outras.

Além disso, esses títulos revelam também os julgamentos de valores dos sujeitos com relação à cultura urbana mesclada com a cultura rural. F. introduz o carro – elemento urbano – convivendo com o touro – elemento rural<sup>44</sup>:

O BOI E O CARRO

A. e P. trazem a dualidade “peão x homem”:

O TORO E O OME

O TORO E O PIÃO

É necessário aqui que relembremos da citação do teórico russo:

Da unidade das condições reais de vida que geram uma comunidade de julgamentos de valor – o fato de os falantes pertencerem à mesma família, profissão, classe, ou outro grupo social, e o fato de pertencerem ao mesmo período de tempo [...]. Julgamentos de valor presumidos são, portanto, não emoções individuais, mas atos sociais regulares e essenciais. Emoções individuais podem surgir apenas como sobretons acompanhando o tom básico da avaliação social. O “eu” pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do “nós” (BAKHTIN, 1976, p. 6).

---

<sup>44</sup> Devo ressaltar que muitos dos moradores desse bairro onde se localiza a escola criam vacas e bois e alguns destes são encontrados andando livremente pelas ruas, fato que acaba atrapalhando a passagem dos carros que por ali circulam.

Entretanto, a circularidade pelo gênero fábulas não está presente somente no título. Há um indício muito presente na finalização do texto de A. o que também revela um julgamento de valor:

**MORAL: NÃO DEVEMOS MECHE COM O TORO QUE O TORO E PERIGOS**

Conforme exposto na concepção teórica, cada esfera da sociedade conhece seus gêneros, e os adequam de acordo com a sua especificidade e a finalidade desejada, sendo que estes já possuem determinados estilos. Uma hipótese possível para justificar o uso no texto de elementos do gênero fábula pode ter sido suscitada pela presença de um animal<sup>45</sup> na história.

Saliento que, nas considerações acima, acabou falando-se também da estrutura do texto. E isso é perfeitamente natural, pois segundo Bakhtin (1992, p. 279), os três elementos de um gênero (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado e nem sempre é possível separá-los, ainda que seja para fins didáticos.

Complementando o elemento estrutura composicional, lembremo-nos de que, a aprendizagem e utilização da estrutura de um enunciado não se encontra disponível em dicionários e gramáticas da língua. Nos apropriamos dessas estruturas mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. As formas da língua e as formas típicas de enunciados introduzem-se em nossa experiência de acordo com a interação que vamos travando com os gêneros discursivos.

Pensando sobre isso, encontramos indícios que comprovam a interação que os

---

<sup>45</sup> Elemento essencial nas fábulas.

sujeitos estão travando com os vários gêneros que estão em contato. Veja a forma como iniciam seu texto:

A.  
UM DIA...

F.  
UM DIA...

E. e P.  
ERA UMA VEZ...

Percebe-se que A. e F. já estão mostrando conhecimento de outras formas de gêneros e estão fazendo uso deste, enquanto E. e P. continuam, como em produções anteriores<sup>46</sup>, utilizando a expressão “Era uma vez” para iniciarem o seu texto.

Ainda sobre a estrutura composicional, os indícios nos revelam que todos seguiram a mesma seqüência para a construção de sua narrativa:

SITUAÇÃO INICIAL – CRISE – SOLUÇÃO DA CRISE – DESFECHO

Vejamos essas fases nos textos:

**SITUAÇÃO INICIAL** (de não conflito):

A.: UM DIA UM TORO TAVA NO RODELHO  
F.: UM DIA UM CARRO TAVA PARADO NA RUA  
P.: ERA UMA VEZ UM PIÃO

**CRISE** (conflito):

A.: O homem mexe com o touro e é derrubado:

O OME MECHE COM O TORO E O TORO DERUBO ELE E ELE  
CAIU

---

<sup>46</sup> O texto “A galinha ruiva”, por exemplo.

F.: O homem foge correndo porque está sendo perseguido pelo boi:

O HOME PRAI NÃO A MA AS O CARRO SAIU CORENDO O  
TORO TAN BÉM

P.: O peão é derrubado pelo touro por vestir vermelho:

O TORO VIO QUE OPIÃO QUE SE TAVA DE VE ME LHO O TORO  
DE RRU BO O RIAO CAIU

**SOLUÇÃO DA CRISE** (consequência do conflito):

A.: O homem foi levado ao hospital

F.: O homem achou-se livre e parou para beber cerveja

P.: O peão foi levado ao hospital

**DESFECHEO:**

A.: Premiação – o bolo em casa

F.: castigo – o boi amassou o carro

P.: Premiação – nota 10 no rodeio

Dentre as atividades de produção escrita que ocorreram no mês de setembro, há uma que merece especial atenção. Tratou-se de um relato escrito sobre o que haviam feito no final de semana, especificamente domingo, um dia anterior à atividade. Essa foi a primeira produção escrita que pode ser considerada no interior do gênero relato escrito. Até então, as crianças estavam acostumadas a relatarem o seu final de semana, mas sempre oralmente.

Dessa forma, antes de olhar para a produção propriamente dita, é importante ressaltar que, diferentemente do que vinha ocorrendo, as crianças não tinham muitos exemplos escritos desse gênero para basearem-se em sua produção individual.

Como pesquisadora, penso que a proposta para essa atividade, ainda que desenvolvida sem grandes pretensões acadêmicas, foi de grande relevância para compreender as afirmações presentes no interior dos estudos bakhtinianos (1992) de que a diversidade e riqueza dos gêneros são infinitas e suas possibilidades de criação e mudança estão diretamente ligadas ao

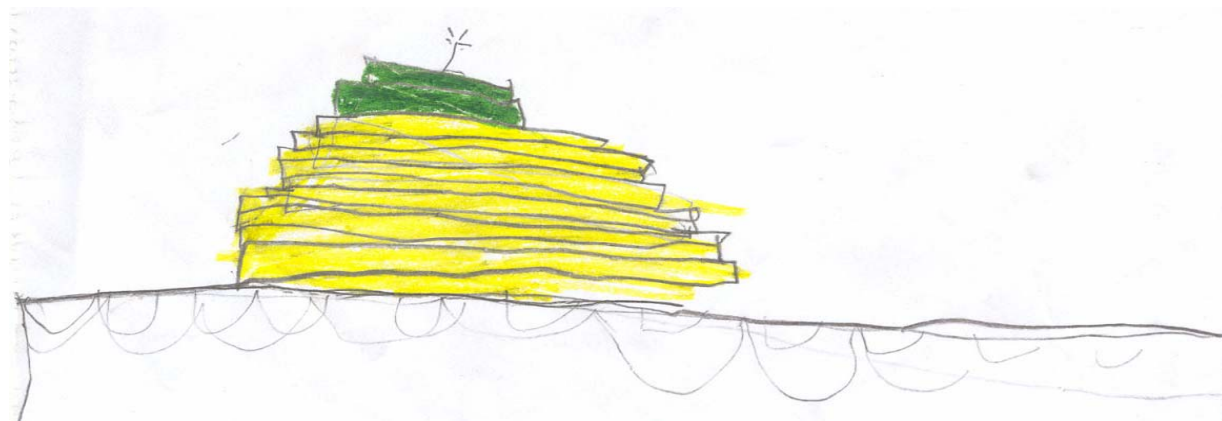


desenvolvimento e heterogeneidade das atividades humanas.

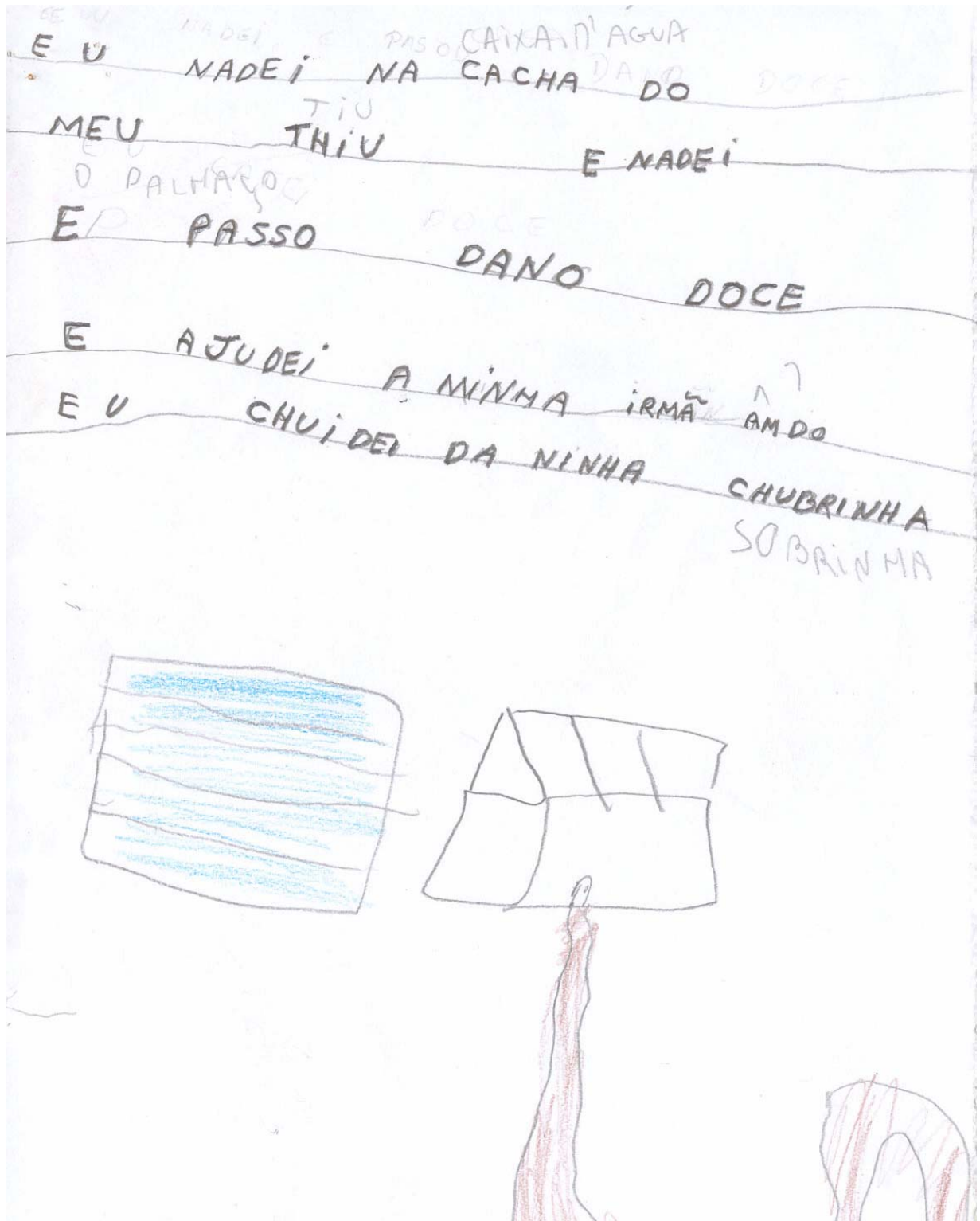
Seguem as produções:

A.

EU FUI NONAVESARO DO LEU EU COMI BOLO E BOLO  
TAVA GOSTOSO  
EU COMI COXINHA E BEBI GUARANA  
E EU GUAEI BETIGA  
EU FUI NA CASA DA MINHA TIA  
PORQUE TAVA A SANDO CARNE  
A I A I I I I



B.



E.

EU COMI COMIDA EU FUI MO A MIVESA  
 RO EU COMI BOLO CO XINHA TOTA <sup>TORTA</sup>  
 EU COMI CANE <sup>BRAINQUEI</sup> EU BIQE ME  
 DE PEGA PEGA EU MÃO DE IRA DE BICICLE <sup>TA</sup>  
 EU A CITI TELEVISÃO DE ZENHO <sup>ANDEI</sup>



Os indícios nos revelam que a palavra já se encontra muito próxima da escrita convencional.

A presença da oralidade está marcada no texto escrito, como por exemplo:

B.  
... E PASSO ... **DANO DOCE**...

E.  
... FUI NO **ANIVERSARO**

Esse fato relembra a consideração que Bakhtin faz sobre a palavra, a qual é comprovada, uma vez que ela apresenta-se como um fator de identificação de classes sociais além de revelar preconceitos já enraizados na sociedade em que vivemos.

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 2004, p. 66).

Ademais, há também nestas produções a manipulação individual da palavra o que, talvez por falta de exemplos a serem seguidos, justifique a semelhança dos três textos entre si que apresentam uma enumeração de ações realizadas pelos sujeitos. O diagnóstico que se pode traçar através desses indícios é que, devido a esse incentivo à criação própria, as crianças deixaram um pouco em pensar na forma como escreviam as palavras<sup>47</sup> e produziram um texto tal e qual a linguagem oral. Daí a hipótese justificativa desse texto escrito, ser uma réplica de um texto oral. Também não podemos desconsiderar que o próprio gênero relato é um texto que se aproxima e muito da oralidade.

---

<sup>47</sup> Preocupação que já havia sido demonstrada por indícios em produções anteriores.

O relato apresenta um pouco do contexto do qual as crianças fazem parte e revela algumas atividades que realizam fora do ambiente escolar. A. e E. relatam que estiveram em uma festa de aniversário e ressaltam o que comeram:

A.  
EU COUMI BOLO... EU COMI COXINHA...

E.  
EU COMI BOLO COXINHA...

No caso do texto de B. há revelações da grande responsabilidade que estas crianças assumem desde pequenas:

E AJUDEI A MINHA IRMÃ...  
EU CHUIDEI DA MINHA CHUBRINHA

É possível diagnosticar, através de alguns indícios, a forma como essas crianças se divertem e o pouco recurso que tem para isso:

B.  
EU NADEI NA CACHA DO MEU TIU

Nota-se que a “CACHA” a qual B. refere-se é a caixa d’água que comporta a água que abastece a casa.

Já A. mostra a satisfação com o que ganha no aniversário:

E EU GUA EI BEXIGA  
E EU GANHEI BEXIGA

E. conta as suas diversões, que provavelmente não foram realizadas sozinhas, mas não apresenta os sujeitos com os quais possivelmente manteve diálogo.

EU BIQENE DE PÉGAPÉGA  
EU BRINQUEI DE PÉGA PÉGA

EU MÃO DE IRA DE BICICLETA  
EU ANDEI DE BICICLETA

EU ACITI TELEVIZAO DEZENHO

Como já foi dito, a região a qual pertencem as crianças é a mais periférica da cidade e é caracterizada, dentre outras coisas, por miséria e carência. Há um indício no texto de B. que revela a atenção de alguns cidadãos que realizam trabalhos de caridade e que tentam aliviar um pouco o sofrimento das pessoas que vivem ali. Consoante ao que foi mencionado no interior da concepção teórica, conhecer as condições de produção é uma forma de relacionar o dito e o não dito presentes em um dizer.

E PASSO DANO DOCE<sup>48</sup>

O tema dos relatos gira em torno das atividades variadas que as crianças realizam; o estilo individual aparece na forma como relatam o seu dia que, nos três casos, foram bem parecidos. É interessante notar que eles falam apenas de si próprios, com exceção de B. que expõe o seu relacionamento com outros sujeitos ao dizer ter ajudado sua irmã e cuidado de sua sobrinha; a estrutura assemelha-se a uma construção oral como, por exemplo, a repetição do pronome “eu”:

---

<sup>48</sup> Ao ser questionada sobre quem havia passado e dado doce ela respondeu que foi o palhaço.

A.  
EU FUI NO NAVERSARO... EU COMI...  
EU GUA EI BEXIGA  
EU FUI NA CASA...

B.  
EU NADEI...  
EU CHU IDEI DA MINHA CHUBRINHA

E.  
EU COMI COMIDA... EU FUI...  
EU COMI BOLO...  
EU COMI CARNE...  
EU ACITI TELEVISÃO...

No mês de outubro, ocorreu um episódio inusitado, que mudou a rotina da sala de aula. Esta foi invadida por um mau cheiro que não tinha explicação. Depois de muito pesquisar descobriu-se que tal odor vinha do telhado e que, possivelmente, havia algum bicho morto por ali. Alguns dias se passaram até que a prefeitura da cidade mandasse uma equipe para averiguar o que estava acontecendo. Por conta disso, foi necessário transferir as crianças para um outro local e, o único disponível no momento, era a biblioteca. Embora essa mudança tenha alterado nossa rotina, as crianças não deixaram de produzir textos escritos e uma das propostas foi justamente a construção, em duplas, de um texto de opinião a respeito do que eles pensavam ser o causador do mau cheiro em nossa sala de aula.

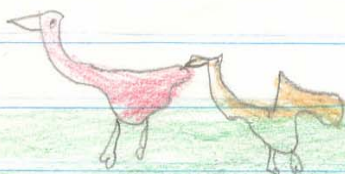
São produtos dessa produção:





F.<sup>50</sup>

A CABESA DO GALO E A GALINHA  
 ERA UMA VEZ UM GALO E A GALINHA  
 O GALO ESTAVA <sup>BEI</sup> PASI ANNO E A GALINHA  
 BICO O GALO E A GALINHA BATEU NO GALO. ELE  
 SUBIU NO TETO ELE ESTAVA <sup>M</sup> BRIGADO E A GALINHA  
 CORTOU O PESCOÇO DO GALO E LE MORREU F

P.<sup>51</sup>

EUSEI COMO O PASSARINHO MORREU O  
 O PASSARINHO FOI VUA AI ELE PERDEU O  
 CONPROLHO E CAIU NO TELHADO  
 E FICOU E SE CHERO

<sup>50</sup> F. construiu seu texto com ED..

<sup>51</sup> P. construiu seu texto com T..

Verifica-se, através de indícios, que os textos estão cada vez mais próximos de uma escrita convencional. A palavra já se encontra, muito fortemente marcada ou influenciada pelo domínio da escrita. Há indícios evidentes nos textos de:

A.  
... E **FICOU** UM **CHERO**...  
**AS CRIANÇAS FORO**...  
E O **HOMEM**...

F.  
**O GALO ESTAVA**...  
A **GALINHA CORTOU**...

Ao estabelecer comparações com produções anteriores, verifica-se que A. grafou em seu texto produzido a partir de uma figura no mês de agosto, a palavra “homem” por “OME” e F. grafou, em referida produção, a palavra “estava” por “TAVA”. Ainda que haja presença da oralidade nos próprios exemplos citados, como “CHERO” e “FORO”, os indícios indicam um significativo avanço e a consciência que a criança já apresenta de que um texto escrito diferencia-se da forma como falamos. Essa oscilação das crianças é perfeitamente compreensível, pois revela conflitos, uma vez que elas estão aprendendo uma forma de comunicar-se que difere e muito da forma como vêm fazendo até então, e esta aprendizagem já se faz notar, confirmando o que apontou Ponzio:

Produzir e compreender signos significa participar de processos comunicativos que se realizam em condições sociais continuamente diferentes, em relações de hierarquia, em registros diferentes, segundo diferentes ideologias, segundo perspectivas individuais, de ambiente, de grupo, de classes diferentes [...](PONZIO, 1998, p.114).

Sabe-se que as palavras não são retiradas de uma língua entendida de uma forma abstrata, mas de determinadas linguagens, registros, que circulam a todo instante em nossa

sociedade, com os quais estabelecemos interação a todo o momento. Dessa forma, as crianças estão revelando em seus textos a interação que estão estabelecendo, dentre outras possibilidades, com a norma culta escrita da língua.

Retoma-se a idéia, já contemplada neste trabalho que falar, tanto em sua forma escrita quanto oral, significa empregar peças que são obtidas desmontando discursos<sup>52</sup>, que podemos considerar alheios, uma vez que não podemos perder de vista o outro, com quem se fala ou de quem se fala. Salienta-se novamente que não estamos nos referindo a peças como fonemas, morfemas, etc, pertencentes a língua como um sistema abstrato, mas sim, referimo-nos a dizeres produzidos em situações concretas, ligados a contextos situacionais e lingüísticos reais. Assim, falamos de um material que está sendo manipulado entre os falantes de um dado grupo e, portanto, carregado de ideologia, que só pode ser entendido, em seu âmago, analisando o seu contexto de produção. Há ainda um outro ouvinte que não é indiferente às crianças que é a professora. Os indícios apontam que as crianças levam em consideração esse sujeito ouvinte para elaborarem suas enunciações.

No entanto, há um indício no texto de A. que revela uma marca dialetal de seu contexto social e que não diz respeito ao domínio da técnica da escrita:

... E FICOU UM CHERO ORIVIO **DRENTO** DA ESCOLA...

Com relação ao gênero, é necessário um adendo ao gênero discursivo proposto, na atividade, que foi um texto de opinião, ou seja, a criança deveria utilizar argumentos para convencer o leitor sobre o que teria provocado o mau cheiro.

---

<sup>52</sup> Esses discursos podem ser remontados segundo um querer dizer que é próprio.

Golder (*apud* SOUZA 2003) diz que a construção do objeto da argumentação se diferencia de outros tipos de discurso, em razão de seu caráter subjetivo. Neste discurso, o autor tem mais liberdade em escolher argumentos e, portanto, os objetos desse tipo de discurso são sempre permeados de valores, atitudes e crenças. Permite ao autor identificar as características pertinentes à situação e, a partir disso, selecionar o modelo de discurso que quer adotar conforme seu objetivo. Na opinião do autor, para argumentar é preciso haver algumas condições mínimas, como, situações sociais controversas, mas admissíveis; existência de crenças contrárias ou posições mais ou menos fechadas; um tema que seja aceitável, discutível e relacionado aos sistemas de valores dos interlocutores.

Como os argumentos apresentados resultam de uma escolha subjetiva do locutor, sua posição deve ser esclarecida, para que seja aceita. Trata-se, portanto, de um discurso que exige o engajamento do locutor e do interlocutor nas discussões sobre o tema.

A proposta de produção de texto contemplava todos esses pontos mencionados acima, uma vez que se conhecia o fato de ser um bicho o causador do mau cheiro, mas as crianças tiveram plena liberdade para dizer, na sua opinião, qual era o bicho e o que havia ocorrido com ele.

Além disso, pode-se perceber através das produções, que as crianças tiveram liberdade para escolher a forma como iriam construir o seu texto e, sobre isso, os indícios apontam para algumas direções.

As três crianças acabam circulando no interior de um mesmo gênero e todas acabam contando ou narrando uma história para demonstrarem seus argumentos. O que varia é o grau de envolvimento com o gênero.

A. e P. ainda que narrem, constroem, de fato, um texto com as suas respectivas opiniões e isso já fica claro na maneira em que iniciam o texto:

A.  
O PASSARIO CAIO DO TELHADO...

P.  
EUSEI COMO O PASSARINHO MORREL...

Ambos acreditam que seja um passarinho e não deixam a remota possibilidade de ser outro bicho.

Já F. constrói sua história, para expressar a sua opinião, evidenciando um maior envolvimento com o gênero que utiliza. Comprova-se essa afirmação através da forma como inicia o seu texto:

F.  
ERA UMA VEZ UM GALO E A GALINHA...

F., juntamente com seu par, inventa uma história completamente fantástica, fora da realidade, e em nenhum momento deixa pistas de que está escrevendo a sua opinião sobre um fato real do qual ele também foi uma das vítimas. Vejamos alguns indícios que permitem reconhecer a história como fantástica:

ELE SUBI NO TETO ELES ESTAVA BRIGADO E A GALINHA  
CORTOU O PESCOÇO DO GALO ELE MORREU

A hipótese provável para essa conduta é que F. e seu par apresentam ainda uma certa insegurança ao enunciarem. Assumem a postura de autores e criam uma história, que na realidade, sabem que jamais poderia ter ocorrido. No entanto, há uma suposição que pode ser maior que a hipótese e refere-se ao fato de que F. e seu par como A. e P., escolheram o gênero narrativo por ser este o que eles mais dominam e demonstram isso nas seleções que operam no texto produzido. Confirmam-se aqui as palavras de Bakhtin ao afirmar que a primeira seleção efetuada é a do gênero:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie a sua individualidade e a sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 1992, p. 301).

Nesse caso ainda, é importante considerar que o trabalho do autor a partir de um dado gênero pressupõe, como já foi dito no interior da concepção teórica, um conhecimento do gênero:

A maior parte dos gêneros se presta a uma reestruturação criativa (de um modo semelhante aos gêneros literários e, alguns deles, num grau ainda mais acentuado), mas um uso criativo livre não significa ainda a recriação de um gênero: para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros. (Ibid, p. 303)

A partir dessas considerações, fica mais compreensível porque todas as crianças utilizaram o gênero narrativo para justificar a presença do mau cheiro. Na realidade, elas inventaram uma história para nesta expor os argumentos que queriam, ainda que fantástico como no caso de F.. Ademais, não podemos desconsiderar o fato de que até em situações familiares argumenta-se através da narração.

Para finalizar a análise, será apresentada uma produção livre, realizada no mês de novembro, de cada um dos alunos.

A.

O CACHORRO E A MENINA

UM DIA A MENINA FOI NO QUENTAL DELA

ENCONTRO O CACHORRO E ELA CHAMOU O CACHORRO

E O CACHORRO MORDEU A MENINA E A MENINA

CHOROU E O PAI DELA PERGUNTOU O QUE VOI

A MENINA FALOU O CACHORRO MEMORDEU

E O PAI DA MENINA LEVOU ELA PARA

O METICO PASOU UM REMEDIO E A MENINA

MIOUROU E ELES VIVERAO FELIZ PARA

SEMPRE

B.

OS INDIO

ERA UMA VEZ UM INDIO QUE FICAVA

PASSIANDO E ENCONTRO UM POCO DE CARNE

QUE ELE PEGO E COMEL E DEN UM

POCO DE CARNE PARA O SEUS AMIGOS

E FEIS UM CHURRASCO CON OS CEUAMIGO

QUE COMEL COMEL E COM VIDEL O SEUS

AMIGO E PECAROS EM A MULER

FICOL ALEURE FIM

E.

O RATO É O MACACO

ERA UM DIA UM MACACO QUE UM MACACO

FOGIO DAJALA ELE ICOTRO UM RATO DO

ELEBRICO COMACACO E XEGO A NOTTE E

FOI DUMI E XAGOUDEMAÑO MAN  
MANUA

ELEFOI CAMINANNO ELE ICOTOUUMMA

CASA ELECOCIQUIO COMIDA XEGOU

A NOTTE ELEBDOMINACASA E ICOTRO UMA

CÃO MA E FODOMI NA CÃO MA  
CAMA



F.

O MACACO E O CAVALO

ERA UM MACACO ESTAVA DORMINDO NO CAVALO E O MACACO  
 DE POIS QUE ESCORREGOU E O CAVALO DEU NO  
 MACACO UMA PATADA E O MACACO VOLOU  
 E O MACACO ACORDO E FICOU NO RAMO E O  
 MACACO PADEU NO CAVALO

P.

índio

O NIJA E O NINTIO

ALTO: PABLO HENRIQUE

ERA MU VEZ MU NIJA QUE IA HA  
 PRO TORNEIO AI CHEGO OS PARTICIPANTE  
 AI ELES COMESAR A LUTAR  
 AI ACABOL O TORNEIO AI QUEM GÃO NHO  
 FOI O NIJA GÃO NHO 30 MIL REAIS  
 AI ELE COM PROL UM CARRO ZÉ RINHO  
 E UMA CASA BONITA E UMA GARAGEM  
 E CAZOU COM UMA NIJA FIM  
 MORAL NÃO DEVEMOS NUTAR COM O ZOTRO  
 FIM

A primeira consideração que os indícios me permitem tecer é com relação ao gênero. Como se tratava de uma criação livre, é possível reconhecer que a escolha de todos os sujeitos por um mesmo gênero, a narrativa. Novamente levanta-se a hipótese de que essa escolha deve-se ao fato de ser este o gênero com o qual as crianças travaram maior diálogo e tinham maior domínio, até o momento.

No entanto, os indícios nos revelam as incertezas e inseguranças que ainda permeiam a escolha por um determinado gênero, comprovando que, como bem aponta Bakhtin, a diversidade e riqueza dos gêneros são infinitas e suas possibilidades de criação e mudança estão diretamente ligadas ao desenvolvimento e heterogeneidade da atividade humana. Assim, os indícios mostram que quatro dentre os cinco textos possuem um título semelhante aos títulos vistos no gênero fábula:

A.  
O CACHORRO E A MENINA

E.  
O RATO E O MACACO

F.  
O MACACO E O CAVALO

P.  
O NIJA E O NINTIO  
O NINJA E O ÍNDIO

É interessante ainda notar que, no caso do texto de P., a personagem índio que aparece no título não atua de fato, como uma personagem, na história.

Com relação ao elemento estrutura do gênero, percebe-se marcas semelhantes de circunstancialização temporal no início do texto, também próprios do gêneros contos infantis ou fábulas:

A.  
UM DIA...

B.  
ERA UMA VEZ...

E.  
ERA UM DIA...

F.  
ERA UM ...

P.  
ERA MU VEZ...

Há um indício no texto de P. que mostra a sua opção de texto livre pelo gênero fábula, ademais do título, que é a apresentação da moral no final de seu texto:

MORAL NÃO DEVEMOS NUTAR COM O ZOTRO

No que diz respeito ao tema, ainda que criem histórias com personagens e situações distintas, os cinco textos terminam com um final feliz, também semelhante a maioria dos contos infantis:

A.  
E ELES VIVERO FELIZ PARA SENPRE

B.  
E A MULER FICOL ALEQUIRE

E.  
A NOTE ELE DOMI NA CASA E ICOTRO UMA CÃOMA E FO  
DOMI NA CÃOMA

F.  
O MACACO PATEU NO CAVALO

P.  
 ELE COMPROL UM CARRO ZÉRINHO E UMA CASA BONITA E  
 UMA GARAGEM E CAZOU COM UMA NIJA

Vimos que todas as crianças fizeram a opção por um mesmo gênero para enunciarem. No entanto, os indícios nos revelam que operaram também com outros gêneros (fábula, contos de fada, por exemplo) que levaram para o seu texto de forma individual. Esse fato já denuncia o surgimento de um estilo próprio de cada um, no interior de suas narrativas, o que já evidencia uma certa independência das crianças com relação à apropriação e uso da palavra escrita. Como brilhantemente percebeu Bakhtin a respeito do estilo:

“O estilo é o homem”, dizem; mas poderíamos dizer: o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte – o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa (Bakhtin, 1976, p. 15).

Na realidade fui eu, a professora, quem ocupou o lugar de “grupo social” ouvinte e participou constantemente na fala interior e exterior dessas crianças. Talvez isso justifique o fato de elas operarem com outros gêneros para mostrar que de fato aprenderam o que lhes foi proporcionado.

Por ser a proposta de criação um texto livre, as crianças deixaram mais fortemente marcado o contexto do qual fazem parte. Comparem-se os exemplos:

A.  
 A MENINA MIOROU E ELES VIVERO...

B.  
 ...E FEIS UM CHURRASCO CON OS CEU AMIGO...

E.  
...E XEGO A NOTE E FOI DUMI...

F.  
...E O MACACO ACORDO...

P.  
...AI CHEGO OS PARTICIPANTE... ELES COMESARO...ZOTRO

No caso de A., observa-se que, ainda manifestando-se no interior de seu contexto, onde as pessoas falam “MIORO”, tenta corrigir-se ou adequar-se a uma norma que não pertence ao seu contexto escrevendo “MIOROU”, aproximando portanto, da palavra “MELHOROU” que faz parte da norma considerada culta da língua.

No entanto não posso deixar de mostrar a grande preocupação que as crianças demonstram em adequar a escrita a uma norma que, de forma alguma, foi imposta a elas, ainda que tenham convivido com ela através da leitura dos textos, das minhas intervenções e das escritas nas quais eu era a escriba. Curioso é notar que muitas vezes ocorreu até um excesso de preocupação com a palavra que se tornou um pouco diferente da forma convencional. São exemplos da preocupação dos sujeitos com a palavra:

A.  
...A MENINA FOI NO **QUENTAL**...

B.  
...E **COMEL**...

E.  
...UM MACACO **FOGIO** DA...ELE FOI **CAMINANNO**...

F.  
... UMA **PATADO**...

P.  
...AI **ACABOL**... **COM PROL**...

Nestes exemplos ocorrem casos que podem ser agrupados em uma categoria denominada por Cagliari (1999), hipercorreção. Este mecanismo é muito comum quando a criança já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Assim, passa a generalizar esta forma de escrever. Por exemplo, como muitas palavras que terminam com “e” são pronunciadas com “i”, algumas crianças passam a escrever todas as palavras com o som do “i” no final com a letra “e”.

Dessa forma, quando P. escreve “ACABOL” e “COMPROL”, o fato de ele escrever “L” em vez de “U” revela que sabe que em português se escrevem palavras com “L” cuja pronúncia é “U” como ocorre, por exemplo, na palavra “VOLTOU”.

Ainda com relação ao contexto de produção, é importante observar que essa produção apresenta mais artificialidade e problemas ortográficos se comparado com as produções de meses anteriores. Esse indício me leva a concluir que essa dificuldade tenha ocorrido pelo fato da proposta de produção ser livre, sem uma contextualização.

Assim, penso que a produção textual descontextualizada não é uma boa proposta de atividade no interior de um trabalho de linha discursiva.

#### 4.3- Mais algumas palavras

Finalizando a análise, complemento que a alfabetização, trabalhada na perspectiva teórica aqui adotada, não implicou apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Contrariamente, implicou, desde a sua gênese, a constituição do sentido e uma outra forma possível de interação com o outro pelo trabalho da escrita.

Desde o início do processo, os sujeitos foram convidados a utilizar essa forma deles desconhecida até então, e a resistência do não saber escrever logo abriu espaço para muitas tentativas que me possibilitaram olhar e reconhecer, hoje, o percurso realizado.

No decorrer do processo, a escrita foi sempre permeada por um sentido, por um desejo, que implicou ou pressupôs, sempre, um interlocutor.

As produções analisadas revelaram, desde o princípio, as marcas do discurso social através de suas normas, suas formas, sua legitimidade, aceitabilidade, etc.

Abriu-se um espaço para a elaboração do diálogo entre todos os envolvidos na intensa interação verbal da sala de aula.

Toda a riqueza de indícios retirados dos textos com relação ao gênero, a escrita das palavras e ao contexto de produção, deve-se ao modo como o trabalho com a escrita foi conduzido.

Um dos aspectos mais evidentes na leitura desses textos é que eles abordam temas e assuntos que não são contemplados por livro didático ou cartilha. São textos que fogem aos padrões de escrita apresentados em tais materiais. Felizmente, são construções que afrontam e rompem, muitas vezes, com a organização da “norma” padronizada por alguns que impõem esta às crianças como se elas não fizessem parte de um contexto. É como se estivessem lidando com um ser “vazio” e sem conhecimento, pronto para ser moldado.

A seqüência de textos disposta na análise revela a capacidade das crianças registrarem por escrito o que pensavam, o que desejavam, durante todo o processo e nesse ponto é relevante conhecer a observação feita por Smolka:

As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam... As crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. Deste modo, as crianças não escrevem “para o professor corrigir”. Elas usam - praticam - a leitura e a escritura (SMOLKA, 1993, p. 110).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Talvez seja este o aprendizado mais difícil:  
manter o movimento permanente,  
a renovação constante,  
a vida vivida como caminho e mudança”.  
(Maria Helena Kuhner)

Buscou-se, neste trabalho, reconstituir o caminho percorrido pelas crianças em seu processo de apropriação da escrita, através de um olhar apurado do produto, o que permitiu reconstituir a *cena do crime* e compreender o processo neste indiciado.

Posteriormente ao papel de professora, assumi o de pesquisadora e lancei um olhar para as produções, parecido com o de um detetive que, com um olhar aguçado, é capaz de perceber aquilo que as pessoas comuns apenas vêem. Um detetive em situação muito peculiar: dispunha das informações contextuais porque fui a professora. Assim, o papel de detetive foi beneficiado porque eu podia ver, observar e perceber a realidade que estava por trás de cada pista que encontrava pelo caminho.

Certamente, a pista em si não é o crime, no entanto, pode levar ao crime e, como analista, foi com esse olhar, utilizando o paradigma indiciário, que dialoguei e procurei compreender a realidade que se encontrava indiciada em dados singulares que foram as produções de meus sujeitos.

Foram selecionadas três categorias - o contexto de produção dos textos; os elementos constitutivos dos gêneros discursivos; e a escrita das palavras - para que o olhar pudesse ser direcionado e não cair no vazio.

Fatos surpreendentes e certas peculiaridades encontradas nos textos infantis com relação a essas categorias me fizeram compreender que desenvolver um trabalho inscrito no interior da lingüística da enunciação propicia que a criança, em fase de alfabetização, aproprie-se

não só do sistema alfabético de escrita, mas, compreenda e manifeste significativo conhecimento e principalmente autonomia com relação aos gêneros discursivos que circulam em nossa sociedade que é, segundo Bakhtin, a forma de manifestação da língua em enunciados, orais ou escritos, concretos e únicos, oriundos de sujeitos que circulam por inúmeras esferas da atividade humana, sendo que cada esfera dessa utilização elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados.

Os indícios me permitiram reconhecer a grande influência que o contexto, do qual fazem parte as crianças, exerce em suas produções. Em outras palavras, foi possível perceber que o reconhecimento do contexto de onde é produzido qualquer discurso fornece ao interpretante uma série de elementos interpretativos para a sua compreensão que não necessitam ser articulados ou especificados verbalmente. Tornou-se compreensível que pertencer a um contexto, não significa deixar de fazer parte ou relacionar-se com outros contextos. Foi o que fizeram as crianças - pertencentes a uma classe social desprivilegiada, ao preocuparem-se em escrever seus textos de acordo com a norma culta, sem a imposição de tal regra por parte da professora.

Foi possível assistir o processo de apropriação da palavra escrita, outro espaço puro e sensível da relação social, sendo que é, através dela, que se revelam as formas básicas e ideológicas da comunicação humana. Assim, sendo um produto ideológico vivo, funcionando em qualquer situação social, os indícios começaram a revelar que, de fato, a palavra, no seu sentido de 'logos', acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em seu bojo as lentas modificações ocorridas na base da sociedade e, ao mesmo tempo, pressiona a uma mudança nas práticas sociais estabelecidas. Além disso, pude reconhecer o processo que foi desde a mera repetição da palavra alheia, passando por sua reelaboração, até ser concedido à mesma palavra uma nova perspectiva para ser expressa de um ponto de vista diferente, no qual se pôde considerar o trabalho de criação do sujeito falante.

Analisar os elementos constitutivos de um gênero discursivo mostrou a grande importância que este tem na comunicação de qualquer ser humano. As crianças iniciaram a produção escrita de seus textos com a oportunidade de se comprometerem com a sua palavra, de serem sujeitos do que diziam e caminharam com plena liberdade no interior de cada gênero que conheceram. Não nos esqueçamos que a diversidade e riqueza dos gêneros são infinitas e suas possibilidades de criação e mudança estão diretamente ligadas ao desenvolvimento e heterogeneidade da atividade humana. Assim, os sujeitos tiveram plena liberdade de mesclá-los, transformá-los, desenvolvê-los ainda que os gêneros com que operaram tenham ficado no interior do grande gênero que é a narrativa.

Essa grande riqueza demonstrada pelos indícios encontrados nos textos me fez confirmar as palavras de Geraldi:

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agir como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc (GERALDI, 2004, P. 128).

Esse estudo me permitiu encontrar nos textos analisados os sujeitos enunciando-se através da modalidade escrita. É claro que, no processo de interlocução, a leitura dos textos, por eles produzidos, pode ser ainda dificultada por problemas ortográficos e estruturais, mas não nos esqueçamos que as crianças estão em seu primeiro ano de contato com o ensino da escrita e terão um caminho a percorrer de mais sete anos de ensino fundamental.

Compartilho com Geraldi (2004), agora, com maior consciência, a idéia de que deve haver um compromisso político no interior do ensino de língua portuguesa para oportunizar a todos o domínio também da variedade padrão, como uma das formas de acesso a bens que são

de uso de alguns, quando na verdade, deveriam ser de todos. No entanto, para alcançar tal objetivo, não se faz necessária a anulação do sujeito enquanto tal.

Ressalto que as produções analisadas foram de sujeitos pertencentes a uma classe social específica, marginalizada, que encontra, na maioria das vezes um espaço fechado na escola para que possam dizer a sua palavra, contar a sua história. Esta linguagem, que os sujeitos já possuem ao ingressarem na escola deve ser valorizada, respeitada e não destruída como, infelizmente, ainda hoje presenciamos.

Reforcei, com o desenvolvimento deste, a idéia de que a produção de textos é o ponto de partida bem como de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua e, principalmente que, no interior na comunidade da qual os sujeitos da pesquisa faziam parte, devolveu-se o direito à palavra às classes desprivilegiadas, para estas contarem a sua história, que como aponta Geraldi (2002, p.135) , encontra-se contida e não contada. Junta-se a estes a grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares.

Seria interessante olhar, dois anos depois, como as crianças que aqui se enunciam continuam realizando esse processo. Infelizmente correm-se grandes riscos de hoje essas não estarem participando de um processo de aprendizagem inscrito no interior da lingüística da enunciação fator que, com certeza, influenciaria na forma como estão se manifestando discursivamente.

Enfim, concluo que o presente trabalho foi apenas uma pequena amostra da grande riqueza que a criança pode deixar em seu texto quando se tem presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. Para finalizar faço minhas as palavras de Geraldi:

Uma proposta como a aqui esboçada exigirá que o professor, de qualquer nível de ensino, no jogo institucional, abandone a posição de guardar para si o território de detentor/transmissor de um saber para se colocar, com os alunos, em outro território: o da construção de reflexões e, portanto, de conhecimentos a propósito da linguagem. Enquanto interlocutor de seus alunos, seus conhecimentos funcionariam como subsídios para a reflexão, na interação de sala de aula (Ibid, p. 221).

Aqui está um exemplo da busca do diálogo constitutivo de sujeitos únicos e livres com o direito de exercer a tão sonhada cidadania.

## FONTES BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. et al. (Org.). *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Ed. UNESP, 1993.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992/2003.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. *Discourse in life and discourse in art: concerning sociological poetics*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. New York: Academic Press, 1976.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral*. 4. ed. Tradução de Maria da Gloria Novak. Campinas: Pontes, 1995. v. 1.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral*. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1995. v. 2.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998/2000.

BRITTO, L. P. L. A escola: o grande interlocutor. In: GERALDI, João W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004. p. 118 – p. 121.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1999.

DAHLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

DUARTE, C. *Uma análise dos procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário*. 1997. Dissertação (Mestrado em lingüística) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997

- FERREIRO E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1987.
- FERREIRO E.; TEBEROSKY A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FIORIN, J. L. et al. (Org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 2003.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de letras – ALB, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Ática, 2002.
- \_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.
- \_\_\_\_\_. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA et al. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.
- \_\_\_\_\_. aula ministrada na disciplina “Tópicos de lingüística V”. Campinas: 2005b.
- GINZBURG, C. *O Queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- \_\_\_\_\_. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- KLEIMAN, A. B.(Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI et al.. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.
- MELLO, R. R.; PALOMINO, T. Os dados: os sujeitos e suas interações. In: \_\_\_\_\_. *A relação professor-aluno tendo como foco crianças com desempenho acadêmico deficitário*. São Carlos: Educação/UFSCar, 1999. Relatório Científico apresentado à FAPESP.
- \_\_\_\_\_. *Meninos e meninas em escola de periferia urbana: a relação entre fracasso escolar e sexo, cor e organização familiar*. São Carlos: Educação/UFSCar, 2003. Relatório Científico apresentado à FAPESP.

PONZIO, A. *La revolución bajtiniana*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1998.

RAMA, A. *A cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

REYES, C. R. *Sobre o que falam as crianças em suas histórias: Leituras e práticas cotidianas*. 2000. Tese (Doutorado em educação) – Depto de Metodologia de ensino, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2000.

ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes; São Paulo, 2001.

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

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

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, L. *As proezas das crianças em textos de opinião*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.



## **ANEXOS**

### **Anexo 1**

Letra da música “A casa” – Vinícius de Moraes

Era uma casa muito engraçada

Não tinha teto, não tinha nada

Ninguém podia entrar nela, não

Porque na casa não tinha chão

Ninguém podia dormir na rede

Porque na casa não tinha parede

Ninguém podia fazer pipi

Porque penico não tinha ali

Mas era feita com muito esmero

na rua dos bobos numero zero

### **Anexo 2**

Parlenda:

SUCO GELADO

CABELO ARREPIADO

QUAL É A LETRA

DO SEU NAMORADO:

A B C...

### Anexo 3

#### A GALINHA RUIVA

Um dia, uma galinha ruiva encontrou um grão de trigo.

\_ Quem me ajuda a plantar este trigo? – perguntou aos seus amigos.

\_ Eu não! – disse o cachorro.

\_ Eu não! – disse o gato.

\_ Eu não! – disse o porquinho.

\_ Eu não! – disse o peru.

\_ Então eu planto sozinha – disse a galinha. – Cocoricó!

E foi isso mesmo que ela fez.

Logo o trigo começou a brotar e as folhinhas, bem verdinhas, a despontar. O sol brilhou, a chuva caiu e o trigo cresceu e cresceu, até ficar bem alto e maduro.

\_ Quem me ajuda a colher o trigo? – perguntou a galinha aos seus amigos.

\_ Eu não! – disse o cachorro.

\_ Eu não! – disse o gato.

\_ Eu não! – disse o porquinho.

\_ Eu não! – disse o peru.

\_ Então eu colho sozinha – disse a galinha. – Cocoricó!

E foi isso mesmo que ela fez.

\_ Quem me ajuda a debulhar o trigo? – perguntou a galinha aos seus amigos.

\_ Eu não! – disse o cachorro.

\_ Eu não! – disse o gato.

\_ Eu não! – disse o porquinho.

\_ Eu não! – disse o peru.

\_ Então eu debulho sozinha – disse a galinha. – Cocoricó!

E foi isso mesmo que ela fez.

\_ Quem me ajuda a levar o trigo ao moinho? – perguntou a galinha aos seus amigos.

\_ Eu não! – disse o cachorro.

\_ Eu não! – disse o gato.

\_ Eu não! – disse o porquinho.

\_ Eu não! – disse o peru.

\_ Então eu levo sozinha – disse a galinha.

– Cocoricó!

E foi isso mesmo que ela fez.

Quando, mais tarde, voltou com a farinha, perguntou:

\_ Quem me ajuda a assar essa farinha?

\_ Eu não! – disse o cachorro.

\_ Eu não! – disse o gato.

\_ Eu não! – disse o porquinho.

\_ Eu não! – disse o peru.

\_ Então eu asso sozinha – disse a galinha.

– Cocoricó!

E foi isso mesmo que ela fez.

A galinha ruiva assou a farinha e com ela fez um lindo pão.

\_ Quem quer comer esse pão? – perguntou a galinha.

\_ Eu quero! – disse o cachorro.

\_ Eu quero! – disse o gato.

\_ Eu quero! – disse o porquinho.

\_ Eu quero! – disse o peru.

\_ Isso é que não! Sou eu quem vai comer esse pão! – disse a galinha. – Cocoricó!

E foi isso mesmo que ela fez.

(Retirado de <http://www.linkdobebe.com.br/contos/>, 09/05/2004)