

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DANIA MONTEIRO VIEIRA COSTA

A ESCRITA PARA O OUTRO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

VITÓRIA

2013

DANIA MONTEIRO VIEIRA COSTA

A ESCRITA PARA O OUTRO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof^a. Dra. Cláudia Maria
Mendes Gontijo

VITÓRIA

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Costa, Dania Monteiro Vieira, 1973-

C837e A escrita para o outro no processo de alfabetização / Dania Monteiro
Vieira Costa. – 2013.

247 f. : il.

Orientadora: Claudia Maria Mendes Gontijo.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação.

1. Alfabetização. 2. Crianças. 3. Educação de crianças. 4.
Professores – Formação. 5. Produção de texto. I. Gontijo, Claudia Maria
Mendes, 1962-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro... III.
Título.

CDU:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIA MONTEIRO VIEIRA COSTA

**"A ESCRITA PARA O OUTRO NO PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO"**

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação do
Centro de Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor(a)
em Educação.

Aprovada em 30 de abril de 2013

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Valdete Cêco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Ana Luiza Bustamante Smolka
Universidade Estadual de Campinas

Professora Doutora Cecília Maria Aldigueri Goulart
Universidade Federal Fluminense

A Deus, meu pai celeste.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, com quem, nos momentos de dificuldade e angústia, conversei, chorei e pedi ajuda.

Aos meus pais, Djaci da Silva Vieira e Tereza Araújo Monteiro Vieira, pela presença, pelo cuidado, pelo apoio incondicional, pela companhia e paciência. A vocês minha eterna gratidão. Em especial, à minha querida mãe, que batalhou muito para que eu estudasse. Quando cursei a primeira série, por causa das nossas mudanças de cidade, ela me matriculou em três escolas para que eu não perdesse o ano. Ela sempre apoiou meus estudos com ações e palavras de incentivo e carinho.

Aos meus irmãos, Deane, com quem dividi muitas angústias e dificuldades, e Djane que me ajudou em muitos momentos difíceis. Vocês, mesmo diante das adversidades, sempre procuraram me fazer acreditar que a concretização deste trabalho era possível. Agradeço também ao meu irmão Junior.

A Wanderlei, meu amor, pelo companheirismo, paciência e carinho que tem dedicado a mim e a nossa filha.

A Kezia, minha querida filha, que, durante a escrita deste texto, interrompia-o inúmeras vezes buscando minha atenção. Nossas conversas contribuíram para minhas reflexões sobre os textos das crianças.

Às crianças que participaram da pesquisa, por me ensinarem a ler os seus textos, e aos seus familiares, pela confiança e disponibilidade com que acolheram o trabalho.

Aos profissionais do Centro de Ensino Fundamental, especialmente a professora Lia, que possibilitaram a minha inserção em sala de aula, abrindo espaços e tempos para a realização do estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo pela oportunidade de atuar no campo da pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Claudia Maria Mendes Gontijo, minha querida mestra, pelo trabalho que vem desenvolvendo comigo desde a graduação. Seus ensinamentos, aconselhamentos e carinho a mim dispensados foram fundamentais para a concretização desta pesquisa e para minha constituição como profissional e ser humano. Tenho por ela um profundo respeito e admiração.

Às professoras Cleonara, Ivone, Valdete e Ana Luísa pelas sugestões e incentivos feitos durante os exames de qualificação. Muito obrigada!

À Prof.^a Dr.^a Cecília Goulart pela participação na banca de avaliação da minha tese. Obrigada, por mais uma vez participar do diálogo sobre um trabalho por mim desenvolvido.

À Fapes que me concedeu uma bolsa durante a realização de meu doutoramento.

Aos meus amigos e amigas da minha linha de pesquisa Educação e linguagens do PPGE/Ufes – Mônica, Janaína, Shênia, Dulcinea, Dilza, Ednalva, Vanildo, Luiz, Margareth, Fabrícia, Cleidiluce, Cynthia, Ana Paula, Rosângela, Karen – pelos encontros, nas terças-feiras, de interesses comuns e pelo companheirismo que foi criado.

Aos professores do PPGE, em especial à professora Cleonara Schwartz e Ivone Martins, que vêm colaborando com minhas pesquisas desde a especialização.

Aos meus alunos pelas palavras de reconhecimento e apoio.

A minha aluna Juliana Sarmento pela ajuda durante a realização das transcrições.

À amiga Alina pela dedicada leitura e revisão do texto desta tese.

Aos meus amigos da secretaria do PPGE – Ana, Elisabeth e Inês – o meu muito obrigada.

RESUMO

Este trabalho integra estudos desenvolvidos no campo da linguagem, numa abordagem enunciativo-discursiva, pela linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Trata de um estudo de caso que tem por objetivo discutir a seguinte tese: *no processo inicial da alfabetização, as crianças escrevem textos para dialogar com o outro*. Foi realizado numa instituição de Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Vila Velha/ES. Fundamenta-se na abordagem bakhtiniana de linguagem, particularmente na noção de enunciado discutida por Bakhtin e nas contribuições de Vigotski sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, postulando que a aprendizagem da linguagem escrita não se assenta sobre processos que devem estar maduros na criança, pois é no decorrer dessa aprendizagem que esses processos se constituem. Compreende que o domínio das habilidades de ler e escrever não é requisito para a produção de textos, mas é por meio da produção de textos que as crianças se apropriam da linguagem escrita na sua totalidade: como forma e como discurso. Analisa os textos produzidos pelas crianças, na escola, a partir dos interlocutores escolhidos por elas, constituindo as seguintes categorias: na primeira, denominada *A escrita para o outro: a emergência de um interlocutor*, analisa um evento no qual ocorre um diálogo com as crianças sobre a possibilidade de escrever para um personagem dos contos de fadas; na segunda, intitulada *A escrita para o outro: o diálogo com a família*, faz análise de eventos nos quais as crianças escreveram para parentes (mãe, pai, avós, tios, primos e outros); na terceira e última categoria, *A escrita para o outro: o diálogo com os colegas*, discute os textos produzidos para seus colegas. Conclui que as crianças, ao escreverem para se comunicar com o outro, realizam seus projetos discursivos por meio da escrita de enunciados carregados de suas histórias de vida, seus conflitos, afetos e desejos. Nesse contexto, as crianças também dialogam a respeito de suas ideias sobre o sistema de escrita, realizando, assim, uma reflexão sobre os aspectos discursivos e linguísticos da linguagem escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Textos. Crianças. Educação infantil. Formação de professores.

ABSTRACT

The paper integrates studies developed in the language area, in an enunciative-discursive approach, through the Education and Languages research line of the Post-Graduation Education Program of the Federal University in the State of Espírito Santo. It is about a study-case that aims at discussing the following thesis: *in the beginning process of literacy, the children write texts in order to dialogue among each other*. It was held in an Elementary School institution in the district of Vila Velha/ES. The work is based on the bakhtinian language approach, mainly on the instruction idea discussed by Bakhtin and on Vigotski contributions regarding the relation between development and learning, postulating that learning the written language cannot be laid on the processes that must be mature in the children, because those processes are constituted during that learning. The study sees that the domination of the skills to read and write is not a requirement for the production of texts, however, it is through the production of texts that the children appropriate the written language fully: as in form and discourse. It analyzes the texts produced by children, at school, from the interlocutors chosen by them, constituting the following categories: in the first one, named *Writing for the others: the emergency of an interlocutor*, the work analyzes an event, which there is a dialogue with the children about the possibility to write for a fairy tale character; in the second one, titled *Writing for the others: the dialogue with family*, it analyzes events, which the children wrote for their relatives (mother, father, uncles, aunts, cousins and others); in the third and last category, *Writing for the others: the dialogue with friends*, it is discussed the texts produced for their mates. The paper concludes that the children when writing with communication purposes make their discursive projects by writing instructions full of their own life stories, their conflicts, affections and wishes. In this context, the children also dialogue about their ideas concerning the writing system, thus reflecting on the discursive and linguistic aspects of the written language.

Keywords: Literacy. Texts. Children. Children education. Teachers formation.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 –	Entrada da escola.....	66
Foto 2 –	Secretaria da escola.....	66
Foto 3 –	Refeitório (adaptado) em um canto do pátio da escola.....	67
Foto 4 –	Pátio da escola.....	67
Foto 5 –	A sala de aula e sua proximidade com o refeitório da escola.....	69
Foto 6 –	Sala de aula do 1º ano B.....	69
Foto 7 –	Sala de aula do 1º ano B.....	70
Foto 8–	Sala de aula do 1º ano B.....	70
Foto 9–	Atividade com a parlenda <i>Quem cochicha o rabo espicha</i>	98
Foto 10 –	Atividade com a música <i>A dona aranha</i>	99
Foto 11 –	Atividade com palavras com as sílabas ta, te, ti, to, tu.....	100
Foto 12–	Atividade com o trava-língua <i>O sapo dentro do saco</i>	100

Foto 13 –	Atividade: crie frases a partir dos desenhos.....	103
Foto 14 –	Texto coletivo produzido pelo 1º ano.....	104
Foto 15 –	Cartão para o Dia das Mães.....	106
Foto 16 –	Cartão produzido por Bea.....	107
Foto 17 –	Cartão produzido por Car.....	107
Foto 18 –	Cartão produzido por Mar.....	108
Foto 19 –	Cartão produzido por Kim.....	109
Foto 20 –	Cartão de Bea para Cinderela.....	122
Foto 21 –	Carta de Mari para o pai.....	128
Foto 22 –	Carta de Ped para a avó.....	138
Foto 23 –	Cartão de Natal de Ped para a avó.....	149
Foto 24 –	Cartão de Kim para o pai.....	152
Foto 25 –	Cartão produzido por Mat sobre sua família.....	158
Foto 26 –	Cartão de Ped para a avó.....	165
Foto 27 –	Cartão de Tai para o pai.....	169

Foto 28 –	Cartão de Hemi para o pai.....	171
Foto 29 –	Cartão de Nai para a avó.....	172
Foto 30 –	Cartão de Mari para a mãe.....	173
Foto 31 –	Carta de Hemi para a mãe.....	174
Foto 32 –	Cartão de Ped para Mar.....	198
Foto 33 –	Mensagem de Thay para Ray.....	199
Foto 34 –	Mensagem de Gab para Mar.....	200
Foto 35 –	Mensagem de Caua para Car.....	201
Foto 36 –	Mensagem de Gabi para Aman.....	202
Foto 37 –	Mensagem de May para Tai.....	203
Foto 38 –	Mensagem de Hemi para Mari.....	204
Foto 39 –	Mensagem de Tai para Mari.....	205

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
2	BASES TEÓRICAS: RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E ENSINO/APRENDIZAGEM E CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM.....	23
2.1	RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	23
2.2	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM BAKHTINIANA.....	32
3	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	40
3.1	PROCESSO DE INSERÇÃO EM CAMPO.....	52
3.2	A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: ESCOLA “N”.....	62
3.3	A SALA DE AULA.....	69
3.4	AS CRIANÇAS SUJEITOS DA PESQUISA: CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA, PERFIL SOCIOECONÔMICO E RELAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR E FAMILIAR.....	71
3.5	A PROFESSORA DA TURMA.....	84
4	NO PROCESSO INICIAL DA ALFABETIZAÇÃO, AS CRIANÇAS ESCREVEM TEXTOS PARA DIALOGAR COM O OUTRO?.....	86
4.1	O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA NA SALA DE AULA.....	96

4.2	PRODUÇÃO DE TEXTOS PELAS CRIANÇAS.....	111
4.2.1	A escrita para o outro: a emergência do interlocutor.....	116
4.2.2	A escrita para o outro: o diálogo com a família.....	136
4.2.3	A escrita para o outro: o diálogo com os colegas.....	183
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
6	REFERÊNCIAS.....	222
	APÊNDICES.....	232

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A discussão que ora apresento partiu de meu interesse em estudar a apropriação da linguagem escrita por crianças na fase inicial da alfabetização. Esse interesse teve início na graduação em Pedagogia, quando, na ocasião, me senti motivada a ler e aprofundar estudos no campo da linguagem com uma estreita relação com a educação. Ao terminar o Curso de Pedagogia, iniciei a docência com turmas de crianças de 2º ao 4º ano do ensino fundamental. Fiquei aproximadamente oito anos trabalhando na regência dessas turmas. Entre erros e acertos, lia muito para as crianças e, muitas vezes, incentivava o diálogo sobre os textos lidos. Com relação à produção de textos, hoje sei que muitas vezes desenvolvi um trabalho que resultava na redação e não na produção de textos. Naquele momento, não tinha clareza sobre essa distinção, mas já me sentia incomodada quando solicitava às crianças a escrita de textos, e elas produziam escritas que apenas respondiam a uma atividade solicitada.

Esse fato chamou minha atenção principalmente quando realizei, com as crianças de uma turma de 2ª série, a escrita de cartas para interlocutores por elas escolhidos. O resultado foi a escrita de textos carregados, no dizer de Geraldi, de histórias contidas e não contadas. Essa questão me impulsionava a aprofundar os estudos. Assim, iniciei uma especialização em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Fui aluna da professora Claudia Maria Mendes Gontijo e, para a realização do trabalho de conclusão de curso, convidei-a para me orientar. Com a sua orientação, desenvolvi uma pesquisa documental sobre o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), buscando identificar e discutir a concepção de alfabetização que orientava o programa. Discutimos de maneira breve (era um primeiro trabalho de pesquisa) o modo como a teoria de Emilia Ferreiro fundamentava o programa.

Com a minha entrada no Curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação e linguagens, realizei uma pesquisa na educação infantil com o objetivo

de analisar o modo como era desenvolvido o trabalho com a linguagem oral. Minhas observações se encaminharam para a análise da prática educativa desenvolvida pelas professoras durante as rodas de conversa, as quais, na maioria das vezes, eram um momento utilizado para a organização da rotina da sala de aula. Também observei a leitura de histórias retomada por meio de questões orais, com foco nos elementos da superfície textual. Desse modo, raramente o texto era utilizado para instauração do diálogo entre os sujeitos envolvidos durante o processo de leitura.

Por outro lado, o modo como algumas professoras conduziam as brincadeiras infantis contribuía para o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças. Vimos que as brincadeiras se constituíam como jogo protagonizado, conforme Elkonin (1998) e Leontiev (1988), em que as crianças negociavam o lugar que iriam ocupar como falantes (de pai, de mãe, de professora, de padre, dentre outros). Desse modo, assumiam o lugar social dos adultos, tendo, no contexto das brincadeiras, a possibilidade de utilizar gêneros discursivos que não utilizavam no seu cotidiano. As crianças também resolviam conflitos, disputas e defendiam pontos de vistas em contextos diferentes dos quais estavam acostumadas no seu cotidiano. Dessa forma, as brincadeiras infantis, espaços de intenso diálogo entre as crianças e o mundo adulto, possibilitavam o desenvolvimento da linguagem oral. Nesse momento da pesquisa, já me perguntava: *como os espaços de diálogo entre as crianças e as pessoas que estão ao seu redor, em turmas de alfabetização, contribuiriam para a apropriação da linguagem escrita?*

Ainda com relação ao contexto da constituição do problema de estudo, é importante dizer que, no desenvolvimento da pesquisa de Mestrado, iniciei o trabalho como professora de cursos de formação continuada e inicial de professores alfabetizadores. Discutia a necessidade de alfabetizar as crianças por meio da leitura e produção de textos. Vale lembrar ainda que a linha de pesquisa que integro (Educação e linguagens) vinha, nesse momento, realizando inúmeras pesquisas¹ no

¹ Caroselli, 2006; Piffer, 2006; Côco, 2006; Costa, 2010; Souza, 2010; Antunes, 2011; Gilciane, 2012; Costa, 2012; Stieg, 2012.

campo da alfabetização, sob a orientação das professoras Claudia Maria Mendes Gontijo e Cleonara Maria Schwartz. Algumas dessas pesquisas tinham como foco as práticas de alfabetização com diferentes análises sobre o modo como a leitura e a produção de textos eram desenvolvidas, na escola, tendo em comum o apontamento da necessidade de um trabalho com a linguagem escrita de maneira que fizesse sentido para as crianças.

Assim, meu interesse pela apropriação da linguagem escrita se dá neste contexto: o gosto pelos estudos na área da linguagem, minha experiência como professora de crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, a pesquisa que desenvolvi durante o Curso de Mestrado, bem como os resultados apresentados por estudos realizados na linha de pesquisa Educação e linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) ao qual estava\estou vinculada, e também minha experiência como docente na formação inicial e continuada de professores.

Além desses aspectos que motivaram a realização desta pesquisa, não posso deixar de mencionar um último: após conhecer os estudos de Ferreiro e Teberosky (1989), li, ao longo da minha experiência como docente, os estudos de Luria (2006), Gontijo (2003, 2008) e Azenha (1995). Esses trabalhos, em maior ou menor medida, buscaram pensar a apropriação da linguagem nas crianças, tomando rotas teóricas e metodológicas distintas daquelas traçadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Luria, que desenvolveu o seu estudo muito antes dessas últimas autoras (década de 1920), interessou-se em compreender o momento em que a criança descobre o simbolismo da escrita. Para isso, criou situações que exigiam da criança “[...] a utilização de certas operações manuais externas semelhantes à operação de escrever para retratar ou relembrar um objeto” (LURIA, 2006, p. 147). O trabalho desse autor é muito importante, pois nos leva a pensar sobre uma história de desenvolvimento da escrita que começa antes mesmo de as crianças ingressarem na escola. Além disso, diferentemente do que se pensava em seu tempo, mostrou que adultos analfabetos e crianças podem compreender a função mnemônica da

escrita muito antes de conhecerem as letras do alfabeto.

Gontijo (2003, 2008), tomando os resultados da pesquisa de Luria (2006) e, particularmente, a indicação desse autor de que, a partir do momento em que as crianças começam a aprender na escola as primeiras letras, até o momento em que começam a desenvolver a escrita convencional, existe um longo percurso (GONTIJO, 2003, 2008) de desenvolvimento que merece ser estudado, realizou estudos com crianças que frequentavam a escola e, portanto, estavam aprendendo a ler e escrever. A pesquisadora utilizou procedimentos de pesquisa que consistiam em incentivar as crianças a produzir textos oralmente e, em seguida, registrá-los. Após a produção oral, elas eram incitadas a escrever os textos de forma que, ao término do registro, pudessem lembrar o seu conteúdo com o auxílio da escrita. Dessa maneira, o registro da criança estava dirigido para uma finalidade de recordar o texto.

Na análise de dados, a pesquisadora diz que, na maioria das classes de alfabetização, as crianças passam “[...] a usar as letras do alfabeto, nas diversas situações de escrita na sala de aula ou fora dela, e [esse] é o primeiro passo rumo a um longo processo de aprendizagem que levará ao domínio da escrita convencional” (GONTIJO, 2003, p. 44-45). Nesse sentido, a autora assinala que a linguagem escrita não é assimilada de forma acabada, mas tem uma história de desenvolvimento na criança. A partir das atividades desenvolvidas com as crianças, sublinha a impossibilidade de traçar um processo único e linear para o desenvolvimento ou apropriação da linguagem escrita e aponta para as múltiplas formas de aprender traçadas pelas próprias crianças no curso da vida escolar.

A pesquisa de Azenha (1995) foi realizada com 50 crianças de quatro a seis anos, de uma escola da rede municipal de São Paulo. Seu objetivo, segundo a própria autora, era buscar evidências lurianas que pudessem ampliar a ótica com a qual o paradigma da investigação de Ferreiro contribuiu para analisar a gênese da escrita (AZENHA, 1995). Para isso, utilizou a mesma metodologia usada por Luria e para apresentar os resultados de sua investigação, discutiu os dados apresentados pela menina Maria Rita. A análise dos dados da pesquisa realizada pela pesquisadora

aponta que a menina inicia produzindo uma escrita apenas “[...] imitativa das características externas da escrita adulta, uma vez que o registro não é utilizado como mediação para objetivos intelectuais” (AZENHA, 1995, p. 180).

No entanto, ao perceber que suas anotações não serviam de apoio à memória, Maria Rita produziu, na entrevista posterior, um grafismo com formas icônicas que utilizou como apoio à memória. Assim como Luria (2006), a autora diz que encontrou fortes indícios que demonstram a existência de um percurso genético primitivo na apropriação da linguagem escrita, pois suas observações indicaram que, durante esse percurso, as crianças deixam de utilizar grafias imitativas para fazer uso de estratégias que lhes possibilitem codificar os significados mais relevantes dos conteúdos orais por meio da utilização de recursos topográficos e icônicos. Uma importante contribuição dessa pesquisa está na confirmação do caráter instrumental do desenho para a realização da leitura do conteúdo anotado.

As pesquisas relatadas sucintamente também motivaram o desenvolvimento desta pesquisa de Doutorado e fortaleceram a ideia, ou a possibilidade de investigar a escrita de textos, pelas crianças, para o outro. Essa me pareceu uma questão interessante, já que, de certo modo, poderia contribuir para a ampliação das investigações sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na criança, possibilidade que vai ganhando vigor com o meu contato com os textos de Mikhail Bakhtin, nos quais o caráter discursivo da linguagem é amplamente discutido.

Assim, diferentemente do que propôs Luria (1988), Gontijo (2003, 2008) e Azenha (1995), sentia-me instigada *a compreender, inicialmente, como as crianças, em processo inicial de alfabetização se apropriam da linguagem escrita, quando incentivadas a escrever textos para dialogar com o outro*. Contudo, com a minha inserção em campo, tendo em vista as questões enunciadas pelos diferentes profissionais que atuavam no espaço escolar, que apontaram para uma descrença na possibilidade de as crianças escreverem, porque ainda não tinham o completo domínio da escrita alfabético-ortográfica, o meu problema foi sendo reformulado para a discussão das seguintes questões: “Elas escrevem?”; “Elas ainda estão aprendendo. Como vão escrever textos?”. A primeira pode manifestar ironia, falta

de crença nessa possibilidade ou, talvez, dúvida. A segunda confirma a impossibilidade de a criança, em processo inicial da alfabetização, escrever textos, mas também deixa margem para a dúvida, para a incerteza. Diante das dúvidas, das incertezas, meu objetivo inicial foi reelaborado para a seguinte pergunta: no processo inicial *da alfabetização, as crianças escrevem textos para dialogar com o outro?* Em princípio, essa pergunta pode ser respondida com a seguinte tese: *as crianças em processo inicial de alfabetização podem escrever textos para dialogar com o outro.*

Assim, com a finalidade de construir bases teóricas coerentes com o objetivo deste estudo, discuto, inicialmente, no primeiro capítulo, *Relação entre desenvolvimento e aprendizagem e concepção de linguagem*, apontando o modo como a perspectiva histórico-cultural da Psicologia compreende a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, buscando constituir um diálogo sobre como as funções psicológicas superiores se constituem durante o processo de produção de textos. Também, nesse capítulo, tomo como foco a discussão da perspectiva bakhtiniana de linguagem que me permitiu tecer importantes questões sobre a alfabetização em sua dimensão discursiva. Particularmente, procurei me apoiar no modo como Bakhtin (2006) compreende o enunciado que muito contribuiu para a reflexão sobre os textos produzidos pelas crianças.

No capítulo seguinte, apresento a metodologia que utilizei para o desenvolvimento da pesquisa. Nele, inicio discutindo os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico, defendendo a pesquisa como eminentemente dialógica, pois pesquisador e pesquisados, como sujeitos criadores de conhecimento, dialogam entre si. Nele, também apresento a escola, a sala de aula e as crianças sujeitos da pesquisa e ainda realizo uma breve discussão sobre a possibilidade de fazer pesquisa com uma concepção de sujeito dialógico.

A discussão que segue no capítulo intitulado *No processo inicial da alfabetização, as crianças escrevem textos para dialogar com o outro?*, discuto, inicialmente, sobre a tese que movimentou a pesquisa, contrapondo-me à seguinte ideia que circula no ambiente escolar: as crianças, no processo inicial de alfabetização, não podem

escrever, porque não dominam o sistema de escrita alfabético. Nesse capítulo, discuto ainda o modo como era desenvolvido o trabalho com a linguagem escrita na sala de aula, onde a pesquisa foi realizada.

Após essas considerações iniciais, passo à análise do processo de produção de textos pelas crianças. É importante dizer que organizei as análises em três itens. No primeiro, denominado *A escrita para o outro: a emergência de um interlocutor*, analiso um evento no qual ocorre um diálogo com as crianças sobre a possibilidade de escrever para um personagem dos contos de fadas. No segundo item, intitulado *A escrita para o outro: o diálogo com a família*, tomo para análise eventos nos quais as crianças escreveram para parentes (mãe, pai, avós, tios, primos e outros). No terceiro e último item, *A escrita para o outro: o diálogo com os colegas*, o foco das análises foi os textos que as crianças produziram para seus colegas. Assim, essas categorias foram construídas a partir dos destinatários escolhidos pelas crianças. Com essa configuração, discuto minha tese: as crianças em processo inicial da alfabetização *podem* escrever textos para dialogar com o outro.

Finalizo, retomando minhas ponderações realizadas ao longo das análises do processo de produção de textos das crianças, discutindo também os aspectos políticos e ideológicos da defesa do trabalho com a produção de textos no processo inicial da alfabetização, destacando a política concretizada nos testes de avaliação em larga escala, especificamente a Provinha Brasil, que, paulatinamente, vem reduzindo as habilidades (descritores) nas matrizes de referência, o que implica esvaziamento do ensino e da aprendizagem escolar. O eixo escrita, por exemplo, foi excluído da matriz. Infelizmente, esse tipo de teste tem servido como parâmetro para a alfabetização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Desse modo, entendo que as análises que se seguem podem ser vistas como contrapalavras que se contrapõem ao discurso oficial. Certamente, os leitores desta tese apresentarão as suas contrapalavras. Espero ouvi-las na perspectiva de

construção de um projeto concreto que contribua para a melhoria da qualidade da alfabetização.

2 BASES TEÓRICAS: RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO E ENSINOAPRENDIZAGEM E CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Com o objetivo de construir bases teóricas coerentes com a finalidade deste estudo, discutimos, inicialmente, o *desenvolvimento e a aprendizagem na perspectiva vigotskiana e sua relação com o desenvolvimento da linguagem escrita*, enfatizando o modo como a perspectiva histórico-cultural da Psicologia compreende a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, buscando constituir um diálogo sobre como as funções psicológicas se constituem durante o processo de produção de textos. Nesse contexto, também discutimos a perspectiva bakhtiniana de linguagem que nos permitiu tecer importantes questões sobre a noção de enunciado e a produção de textos pelas crianças.

2.1 RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E ENSINOAPRENDIZAGEM

Quando nos inserimos na escola e, diante das dúvidas de diferentes atores do ambiente escolar (e das nossas próprias dúvidas) a respeito da possibilidade de as crianças escreverem textos, questionamos: a produção de textos somente pode ser trabalhada após o amadurecimento de funções psicológicas ligadas a apropriação da escrita e da leitura? De certo modo, determinados conceitos de alfabetização assinalam com uma resposta positiva para essa questão. Isto é, para muitos estudiosos, a alfabetização é definida como processo de aquisição do código escrito, ou seja, das habilidades básicas de leitura e de escrita. Seriam, então, essas habilidades básicas, de decodificação e codificação, os requisitos para a produção de textos? Ou a capacidade de relacionar o oral e o escrito se constitui também no processo de produção de textos? Daremos algumas respostas práticas, constituídas na pesquisa de campo, mas, antes disso, tomaremos algumas ponderações de Vigotski sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem que, talvez, possam ajudar, no plano teórico, a nossa compreensão sobre essas questões.

Sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski inicia a discussão apresentando as concepções da Psicologia de seu tempo para, em seguida, apontar o seu pensamento. A primeira concepção apresentada por ele entende que o desenvolvimento da criança se constitui por meio de um processo de maturação sujeito às leis naturais, e a aprendizagem é vista como aproveitamento meramente exterior das possibilidades constituídas durante o processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000). Assim, para essa perspectiva, a aprendizagem depende do desenvolvimento, mas este não sofre transformações sob influência da aprendizagem. Defende, ainda, que, nessa teoria, há certa dose de verdade na medida em que determinadas premissas são realmente imprescindíveis no desenvolvimento da criança para que a aprendizagem se torne possível. Isso significa dizer que a aprendizagem se encontra indiscutivelmente na dependência de certos ciclos do desenvolvimento infantil já percorridos (VIGOTSKI, 2000).

Por outro lado, Vigotski (2000) afirma que essa dependência resultava em alguns mal-entendidos e equívocos. O principal deles, na perspectiva do autor, é a ideia de que a aprendizagem colhe os frutos do amadurecimento da criança, mas, em si mesma, continua indiferente ao desenvolvimento. Na visão do autor, Piaget foi um dos psicólogos que levou ao extremo essa concepção, na medida em que defendia em seus estudos que a aprendizagem não pode influenciar o desenvolvimento. Logo, segundo Vigotski (2000), para Piaget, as funções psicológicas devem ter atingido um determinado nível de amadurecimento antes que um processo de aprendizagem possa começar. Piaget (1990, p. 75)² responde à crítica de Vigotski, dizendo:

Antes de tudo, [Vigotski] desaprova-me por haver considerado a aprendizagem escolar como não essencialmente relacionada ao desenvolvimento espontâneo da criança. Contudo, deveria ficar claro que, para mim, a criança não deveria ser responsabilizada pelos conflitos eventuais e sim a escola, que é culpada por ignorar o uso que poderia fazer do desenvolvimento espontâneo da criança.

² Comentários de Piaget publicados no Brasil em 1990, na revista *Em aberto*, do Inep, sobre as observações críticas de Vygotsky concernentes às obras: *A linguagem o pensamento da criança* e *O raciocínio da criança*.

Nesse trecho, Piaget (1990) confirma a análise de Vigotski sobre o modo como compreende a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, especialmente quando diz que a escola é culpada por ignorar o uso que poderia fazer do desenvolvimento espontâneo da criança, ou seja, do desenvolvimento que se forma sem a influência do aprendizado. Ainda nessa direção, Piaget (1990, p. 75) afirma:

Em alguns casos, o que é transmitido pela instrução é bem assimilado pela própria criança, porque representa uma extensão de algumas de suas construções espontâneas. Em tais casos, o seu desenvolvimento é acelerado. Mas em outros casos, as dádivas da instrução são apresentadas ou muito cedo ou tarde demais, ou de uma maneira que torna impossível a assimilação porque não são adequadas às construções espontâneas das crianças [...]. Por isso não creio, como parece fazer Vygotsky, que novos conceitos, mesmo em nível escolar, possam ser adquiridos sempre por meio da intervenção didática dos adultos.

Desse modo, conforme aponta Vigotski, Piaget (1990) compreende que o ensino deve partir do desenvolvimento da criança. Em outras palavras, na perspectiva piagetiana, o ensino só será bem-sucedido se estiver em consonância com o nível de desenvolvimento infantil. Mesmo que não tenha sido essa a intenção de Piaget, sua resposta às críticas de Vigotski pode levar a pensar que existem processos de desenvolvimento que se formam independentemente da aprendizagem. Isso justifica, em nossa opinião, a definição de estágios ou fases de desenvolvimento para todas as crianças, independente das origens sociais e culturais e, também, independente do aprendizado. Piaget definiu os estágios universais para o desenvolvimento da inteligência, e Emília Ferreiro e Ana Teberosky, por sua vez, no campo da alfabetização, definiram as fases de evolução da leitura e da escrita nas crianças. Essas fases dizem respeito às relações que as crianças estabelecem entre o oral e o escrito, quando escrevem palavras e frases. Cada hipótese é requisito ou forma a estrutura para a construção da fase seguinte, o que também pode levar a pensar que a construção da hipótese alfabética não é só requisito para a compreensão da ortografia, mas também para a produção de textos.

A segunda concepção, no campo da Psicologia, a respeito da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, discutida por Vigotski, funda-se no

associacionismo e suas variantes. Na perspectiva dele, essa visão é diametralmente oposta à concepção inicialmente discutida, na medida em que pensa o desenvolvimento e a aprendizagem como processos idênticos. Assim, a primeira perspectiva não reconhece a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, enquanto, para a segunda, essa relação não é diferenciada, como se os processos fossem idênticos. Desse modo, para essa posição, ocorre uma simultaneidade e uma sincronização entre os dois processos. No campo da alfabetização, esse modo de compreender a aprendizagem está na base dos métodos sintéticos do ensino da leitura. A criança não tem conhecimentos prévios. A repetição que conduz à memorização é que produzirá aprendizagem.

Já o terceiro grupo de teorias coloca-se, segundo Vigotski (2000), em uma posição conciliatória das duas primeiras, posicionando-se acima dos extremos das duas perspectivas expostas, acima. Para isso, unifica os dois pontos de vista em uma mesma teoria. Vigotski não concordava com nenhuma dessas perspectivas. Para ele, desenvolvimento e aprendizagem não são dois processos independentes e nem são um processo único e idêntico. No entanto, apesar de não concordar totalmente com o terceiro ponto de vista que estabelece a união das duas primeiras perspectivas, considerava que essa concepção apresenta avanços na medida em que possibilita pensar a existência de relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Para compreender essas relações, Vigotski (1993) fez uma série de investigações partindo da seguinte tese: o ensino não deve limitar-se a ir atrás do desenvolvimento, mas deve adiantar-se a ele provocando novas formações. Logo, as investigações realizadas por ele tiveram como foco “[...] as complexas relações de reciprocidade entre aprendizado e desenvolvimento em áreas concretas do aprendizado escolar, como ensinar as crianças a ler e a escrever, gramática, aritméticas, ciências naturais, ciências sociais” (VIGOTSKI, 2000, p. 310). Por meio dessas investigações, demonstrou que as funções psíquicas necessárias à aprendizagem das matérias escolares não estão maduras no início dessa aprendizagem. Em outras palavras,

[...] as investigações mostraram uniformemente que, até o momento de início da aprendizagem, as crianças que as haviam estudado com muito sucesso não demonstraram o menor indício de maturidade naquelas premissas psicológicas que, segundo a primeira teoria, deveriam anteceder o próprio início da aprendizagem (VIGOTSKI, 2000, p. 311).

Para confirmar essa tese, o autor, tomou, como foco de análise, o desenvolvimento da linguagem escrita. Assim, construiu uma posição peculiar sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, discutindo o processo de apropriação da linguagem escrita. Tendo em vista a problemática de nossa investigação, esse fato é particularmente relevante para este estudo. Por isso, apresentaremos a seguir as questões discutidas por ele sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita.

Vigotski inicia a discussão sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na criança, dizendo que esse processo tem sido pensado por muitos em comparação com o desenvolvimento da linguagem oral. Nessa direção, Vigotski (1993, p. 228) afirma que, nesse campo de estudos, se defendia que o desenvolvimento da linguagem escrita repetia as principais etapas do desenvolvimento da linguagem oral. Para ele, essa não é uma explicação adequada, pois o desenvolvimento da linguagem escrita em nada reproduz a história do desenvolvimento da linguagem oral. Em outras palavras,

[...] el lenguaje escrito no es tampoco la simple traducción del lenguaje oral a signos escritos y el dominio del lenguaje escrito no se reduce a asimilar simplemente la técnica de la escritura. En este caso, deberíamos esperar que en el mismo momento en que se asimilara el mecanismo de la escritura el lenguaje escrito resultaría tan rico y estaría tan desarrollado como el lenguaje oral y se parecería a él lo mismo que la traducción al original. Pero esto tampoco ocurre en el desarrollo del lenguaje escrito (VYGOTSKI, 1993, p. 229).

Assim, o desenvolvimento da linguagem escrita diferencia-se do desenvolvimento da linguagem oral. Entendemos, como Vigotski, que a linguagem escrita não é uma simples tradução da linguagem oral, pois as diferenças entre a linguagem escrita e a linguagem oral são variadas, conforme tem sido discutido pela linguística, quais sejam: as relações entre sons e letras e letras e sons não são, geralmente, biunívocas. Ao contrário, na maioria das vezes essas relações são irregulares; além disso, na linguagem oral há elementos prosódicos que dizem respeito ao ritmo, à entonação e gestos, recursos que não temos na linguagem escrita, ou seja, “[...] na realidade, a fala, por exemplo, em determinadas situações de comunicação, conta

com uma série de recursos não verbais que, muitas vezes, não podem ser descritos com os recursos de um sistema de escrita” (GONTIJO, 2008, p. 1819). Em outros termos, a linguagem escrita não é uma simples tradução da linguagem oral em signos escritos. Na verdade, a linguagem escrita é outra modalidade de linguagem com especificidades que a criança precisa compreender.

No entanto, é preciso considerar ainda que essa discussão não se pauta na ideia de uma relação dicotômica entre a linguagem oral e a linguagem escrita, pois, no que diz respeito aos usos da língua, compartilhamos com Marcuschi (2003, p. 34) a ideia de que as relações entre fala e escrita refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Logo, o prestígio social da escrita em relação à fala não está relacionado com questões intrínsecas ou linguísticas ou ainda de maior dificuldade de aquisição, mas com questões eminentemente ideológicas.

Outro aspecto fundamental destacado por Vigotski diz respeito ao fato de o domínio da linguagem escrita não significar simplesmente o domínio da técnica da escrita, pois “[...] ao escrever e ler, as crianças não apenas codificam sons, de acordo com as convenções ortográficas que regulam o sistema de escrita ou decodificam letras, mas produzem sentidos” (GONTIJO, 2008, p. 19). Para Smolka (2003, p. 19), “[...] a alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, envolve, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem escrevo o que escrevo e por quê?”. Logo, a aprendizagem da linguagem escrita envolve duas dimensões: a linguística e a discursiva que estão integradas nos textos.

É importante dizer, nesse contexto, que entendemos, conforme Vigotski, que um ensino qualificado contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, de acordo com a discussão que será apresentada, a aprendizagem da linguagem escrita, foco de nosso estudo, não se constitui tomando como base funções psicológicas que já “amadureceram” na criança. Ao contrário, é a aprendizagem da linguagem escrita que constituirá essas funções. O entendimento de que a escrita é um simbolismo de segunda ordem, por exemplo, constitui-se

também no processo de produção de textos que tem lugar na fase inicial da alfabetização.

Assim sendo, do ponto de vista psicológico, a apropriação da linguagem escrita representa, para o desenvolvimento da criança, a constituição de uma nova função psicológica superior. Por isso, Vigotski (1993) defendia que o desenvolvimento da linguagem escrita pela criança não toma como base simplesmente o grau de desenvolvimento da linguagem oral, mas sim a constituição de novos processos psicológicos. De acordo com ele, a linguagem escrita exige da criança uma complexa abstração que se realiza pelo processo de simbolização de segunda ordem, pois a linguagem escrita representa a linguagem falada que, por sua vez, representa os “objetos” da realidade, ou seja, a criança necessita pensar sobre os sons da fala e sua representação gráfica utilizada na escrita.

Vigotski (1993) também afirma que suas investigações demonstraram que há um outro aspecto que torna a linguagem escrita ainda mais abstrata que a linguagem oral para a criança quando inicia a aprendizagem, que é o fato de ela se constituir em uma situação na qual o interlocutor, para quem a criança dirige o seu dizer, está ausente no momento em que sua escrita está sendo produzida. Circunstância essa que a criança não está acostumada a vivenciar, pois, na linguagem oral, as conversações com seus interlocutores ocorrem nas interações face a face. Dito de outro modo, utilizando a linguagem oral, a criança estabelece conversações face a face e vivencia espaços discursivos, nos quais seus interlocutores estão na “sua frente”. Por outro lado, ao escrever para o outro, a criança precisa lidar com um interlocutor ausente, pois esse interlocutor não está presente em um processo de conversação “face a face” no momento em que ela escreve.

Nessa perspectiva, para escrever, é necessário criar a situação no pensamento, na medida em que não é possível produzir o texto no dinamismo da interação verbal face a face, como no caso da linguagem oral. É preciso enfatizar que Vigotski não estava negando a dimensão discursiva da linguagem escrita. Ao contrário, a defesa do autor ao longo de suas discussões se pauta na perspectiva de que é necessário “criar” situações de interlocução que efetivamente motivem as crianças a escrever e,

assim, terem condições de lidar com a complexidade e a especificidade da linguagem escrita. Baseando-se nessa discussão realizada por Vigotski, Gontijo (2003, p. 137-138) afirma:

Na fase inicial de alfabetização escolar, as motivações para escrever diferenciam-se das motivações que levam à conversação. Por meio da linguagem oral, a criança comunica-se com as outras pessoas que a cercam e, de certa forma, dá conta das necessidades cotidianas de comunicação. A linguagem escrita cria novas necessidades de comunicação que ainda não podem fazer parte do universo infantil, principalmente se as crianças vivem em comunidades onde a escrita é pouco usada.

Por isso, o processo de alfabetização precisa integrar em um único processo as dimensões linguística e discursiva da linguagem escrita. Acreditamos, assim como Geraldi (2003), que essas duas dimensões se apresentam na sua totalidade nos textos. É pelo trabalho com textos que a aprendizagem da linguagem escrita se torna significativa para a criança, ou seja, é por meio desse trabalho que a necessidade de escrever se constitui nas crianças. Para Vigotski (1993, p. 231), a aprendizagem da linguagem escrita obriga a criança a tomar consciência da própria fala:

Ya la forma fónica de la palabra, que en lenguaje oral se pronuncia automáticamente, sin desmembrarla en sonidos aislados, exige en la escritura una ordenación, una separación. El niño, al pronunciar cualquier palabra, no se da cuenta conscientemente de los sonidos que pronuncia y no realiza ninguna operación intencionada al pronunciar cada sonido aislado. En el lenguaje escrito, por el contrario, debe tomar conciencia de la estructura fónica de la palabra, desmembrarla y reproducirla voluntariamente en signos.

Desse modo, no processo de apropriação da linguagem escrita, a criança toma consciência de aspectos das relações entre o oral e o escrito. Entre eles, a compreensão de que a linguagem oral é constituída por unidades menores que denominamos fonemas. Quando as crianças falam, não têm consciência dos sons que pronunciam. No entanto, durante a aprendizagem da linguagem escrita, é necessário que elas tomem consciência de cada um dos elementos que constituem a linguagem oral para reproduzi-los em símbolos alfabéticos correspondentes (GONTIJO, 2003). Dessa maneira, a tomada de *consciência da própria linguagem*

pela criança só se constitui durante o processo de aprendizagem da linguagem escrita. Ela não está “pronta” e/ou “madura” na criança quando ela começa a aprender a linguagem escrita. Vigotski (1993) desenvolve sua argumentação buscando derrubar a tese de que a aprendizagem da linguagem escrita se assenta sobre processos que devem estar maduros na criança, ou seja, sobre o desenvolvimento da linguagem oral e, também, de que esse processo segue o mesmo percurso de desenvolvimento dessa linguagem.

Assim, compreendemos que, no início do processo de alfabetização, como assinala Gontijo (2003, p. 137), “[...] as funções psíquicas necessárias à aprendizagem da linguagem escrita não estão desenvolvidas e é exatamente a sua aprendizagem que levará ao desenvolvimento dessas funções”. No entanto, é preciso lembrar, conforme temos colocado, que a produção de textos possível de ser trabalhada na fase inicial de alfabetização leva a criança a pensar sobre a estrutura da língua e, também, compreender que escrever é dialogar com o outro, é inter(agir) sobre e com o outro para quem escrevemos.

Para concluir esta parte, é preciso retomar o ponto que nos motivou a discutir a relação desenvolvimento e aprendizagem, qual seja, a nossa pergunta sobre a necessidade de certas habilidades terem sido constituídas nas crianças para que venham a produzir textos. No plano teórico e considerando as contribuições de Vigotski, podemos dizer que as situações de produção de textos (tomadas, aqui, também, como situações de aprendizagem) desenvolvem o entendimento da estrutura fonética da linguagem escrita e a sua dimensão discursiva. Nesse sentido, a compreensão ou aquisição das habilidades de ler e escrever não são requisitos para a produção de textos, mas é por meio da produção de textos que as crianças compreendem a linguagem escrita em sua totalidade: como forma e como discurso.

2.2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM BAKHTINIANA

Tendo em vista a nossa pergunta, *no processo inicial da alfabetização, as crianças escrevem textos para dialogar com o outro?* e considerando nossa tese, é necessário ainda discutir a concepção de linguagem que orienta a ideia de que as crianças podem escrever textos para dialogar com o outro no processo inicial de alfabetização. Para isso, tomaremos como foco a perspectiva bakhtiniana de linguagem que nos permitirá tecer algumas questões sobre a alfabetização em sua dimensão discursiva. Particularmente, o modo como Bakhtin (2006) compreende o enunciado muito contribui para a reflexão sobre a produção de textos pelas crianças.

Nessa direção, destacamos, inicialmente, que Bakhtin se contrapunha às perspectivas teóricas da linguística de seu tempo e, nesse contexto, construiu uma concepção de linguagem que delas se diferenciava. Para ele, essas perspectivas reduziam a linguagem a um código, a um “[...] sistema linguístico, a saber, o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (BAKHTIN, 2004,³ p. 77) ou a uma construção puramente individual, isto é, o psiquismo individual que é responsável pela criação linguística. Nesse contexto discursivo, defende que só é possível compreendermos o que é a linguagem quando a estudamos no seu real contexto de produção, ou seja, nas relações sociais. As correntes da linguística mencionadas por ele deslocaram a linguagem das relações sociais, o verdadeiro *locus*, de sua produção, colocando-a ora interior do sujeito ora no código ou no sistema de formas linguísticas. Desse modo, essas correntes retiraram da linguagem seu aspecto social e ideológico materializado na enunciação. Assim sendo, a produção teórica realizada pela linguística de seu tempo cometia um grave equívoco, quando eliminava dos estudos da linguagem a sua origem social, histórica e cultural. O autor defende, então, que a interação verbal é o fenômeno social, no qual a linguagem é constituída por meio da enunciação, ou seja,

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo

³ Texto de 1929.

fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Sendo assim, a discussão de Bakhtin, nesse contexto, volta-se para uma severa crítica à separação da linguagem de seu conteúdo ideológico e vivencial. Desintegração esta, como dito, que vinha sendo realizada pelas correntes da linguística. O posicionamento de Bakhtin sobre essa questão se concretiza em um arcabouço teórico que constitui um dos pilares da sua perspectiva de linguagem, a noção de enunciado. Essa discussão teórica foi fundamental para a compreensão do processo de produção de textos pelas crianças que participaram deste estudo. Desse modo, destacaremos, neste momento, alguns elementos discutidos por Bakhtin sobre o enunciado, que fundamentam teoricamente nossas análises.

Inicialmente, o enunciado é sempre produzido em direção a um interlocutor que, para Bakhtin, não pode ser abstrato. Mesmo a linguagem interior é produzida para um auditório social bem definido, pois “[...] o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc.” (BAKHTIN, 2004, p. 112-113). Dessa maneira, o enunciado não é uma mera produção individual e nem tampouco produto de um sistema linguístico. Ao contrário, ele é produzido no interior das relações sociais. Logo,

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social, ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social, se estiver ligada ao interlocutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio (BAKHTIN, 2004, p. 112).

Esse é um elemento essencial para o entendimento dos textos escritos pelas crianças, pois sabemos que os enunciados concretizados nos textos por elas produzidos são dirigidos a um interlocutor ou, nos termos do autor, um auditório social bem definido que muito influencia o dizer das crianças. Nesse sentido, o

interlocutor tem uma enorme força no processo de produção dos enunciados sejam eles orais, sejam escritos. Esse papel do outro no processo de comunicação não era, na opinião de Bakhtin (2006), bem compreendido pela linguística. Nessa discussão, diz ainda que, apesar das variações de discussões no campo da linguística, mantinha-se:

[...] senão o pleno desconhecimento, ao menos a subestimação da função comunicativa da linguagem; a linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de um falante sem a relação necessária com outros participantes da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2006, p. 270).⁴

Nessa perspectiva, o outro é desconsiderado e, quando é considerado, afirma Bakhtin (2006), é simplesmente para assumir a função de ouvinte que apenas assimila passivamente as palavras ditas pelo falante. Desse modo, “[...] em essência, a língua necessita apenas do falante – de um falante – e do objeto de sua fala, se neste caso a língua pode servir ainda como meio de comunicação, pois essa é a sua função secundária, que não afeta sua essência” (BAKHTIN, 2006, p. 270). A contraposição do autor em relação a essa concepção de linguagem é tão contundente, que ele chega a dizer que esse modo de entender a comunicação discursiva é uma ficção da linguística. Dessa forma, o autor discorda de perspectivas da linguística que entendem que, no processo de comunicação discursiva, o “ouvinte” é passivo e age como um mero receptor. Por isso, Bakhtin (2006) anuncia o modo como compreende a relação entre os falantes da língua no processo de comunicação discursiva. Para ele,

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2006, p. 271).

Assim, a enunciação é sempre um processo no qual os sujeitos se posicionam em relação ao tema do enunciado e também leva em conta a posição ou possíveis

⁴ Texto de 1926.

respostas dos interlocutores. É importante destacar que essa responsividade destacada por Bakhtin não é só do “ouvinte”. Para o autor, o locutor também é respondente, na medida em que não é o primeiro falante, isto é, “[...] o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações” (BAKHTIN, 2006, p. 272). Nessa perspectiva, o enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e posteriores num constante diálogo na corrente de comunicação discursiva.

As discussões realizadas por Bakhtin (2006) são fundamentais para refletirmos sobre os textos escritos produzidos pelas crianças que participaram do estudo. Lembrando que, quando falamos de produção de textos, estamos falando de enunciados. Por isso, faremos uma relação da discussão realizada por esse autor e os enunciados/textos escritos pelas crianças. Destacamos, inicialmente, que todo enunciado é de natureza social e por isso não pode ser entendido fora da situação concreta de sua produção. Nesse sentido, a compreensão do processo de produção de textos pelas crianças tem, neste estudo, certo cuidado em apresentar o contexto social que motivou a constituição dos enunciados. Entendemos que, se essa condição não for considerada, lidaremos, então, com uma ficção científica, conforme discute Bakhtin (2006).

Nesta pesquisa, os textos elaborados pelas crianças são considerados como unidades da comunicação discursiva e não unidades da língua, na medida em que são concretos e únicos produzidos no interior de uma situação de comunicação. Em outros termos, o entendimento das produções de textos, como enunciados, significa, acima de tudo, reconhecê-los no interior do processo de compreensão ativo-responsiva. Essa perspectiva modifica intimamente a análise dos textos das crianças, pois a ênfase não é aquilo que falta, ou aquilo que a criança não sabe do ponto de vista da escrita convencional. Ao contrário, os textos são reveladores de seus intuítos discursivos e, nesse contexto, evidenciam o modo como utilizam os

recursos da linguagem escrita que já dominam e o processo de busca de compreensão dos conhecimentos dos quais ainda não se apropriaram.

Outra peculiaridade do enunciado discutida por Bakhtin (2006, p. 280) é a alternância dos sujeitos falantes. Essa alternância ocorre precisamente “[...] porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas”. Para o autor, cada réplica do diálogo, “[...] por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico, que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2006, p. 275). O acabamento do enunciado é uma noção que adotamos nas análises, pois compreendemos que o querer-dizer motivou as crianças a escrever.

Por isso, não podemos quantificar a produção textual das crianças, pois o critério para o acabamento do enunciado é a capacidade de responder a ele, o que se dá no processo de comunicação discursiva. Nesse sentido, “[...] não só compreendemos o significado de dada palavra da língua como ocupamos em relação a ela uma ativa posição responsiva – de simpatia, acordo ou desacordo, de estímulo para ação” (BAKHTIN, 2006, p. 291). Logo, uma palavra ou uma oração tornam-se um enunciado a depender da situação comunicativa em que são utilizadas. Desse modo, “[...] se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra mais um enunciado acabado expresso por uma palavra” (BAKHTIN, 2006, p. 290). A entonação expressiva dá um sentido concreto à palavra que deixa de ser uma mera unidade da língua para tornar-se um enunciado. Não basta, então, que o texto ou o enunciado seja compreendido somente no sentido da língua; é preciso que ele esteja inserido no processo da comunicação discursiva, pois,

[...] em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou de literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a intenção discursiva de discurso ou a vontade discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras (BAKHTIN, 2006, p. 281).

Dessa forma, há uma intenção discursiva por parte dos sujeitos que se enunciam. E é essa intenção que motiva o falante a dizer (ou escrever) o enunciado que assume

o sentido que o falante lhe atribuiu. Nessa direção, é o querer dizer do falante que deflagra a produção do enunciado. Essa foi uma de nossas preocupações ao longo da pesquisa, pois, para que a produção escrita não se constituísse em uma mera atividade escolar, sabíamos que era necessário possibilitar às crianças a concretização de alguns de seus projetos discursivos. Para isso, entendemos que seria fundamental que elas escolhessem seus interlocutores, para os quais pudessem dirigir seus enunciados, ou seja, que as crianças tivessem a oportunidade de escrever para pessoas com as quais tinham necessidade de dialogar.

Vale destacar ainda que, para a concretização do projeto discursivo, faz-se necessária a escolha de uma forma de dizer, ou seja, do gênero do discurso que Bakhtin conceitua como as formas relativamente estáveis dos enunciados. Em outras palavras, a vontade discursiva do falante se realiza, antes de tudo, na escolha de um gênero do discurso. Os gêneros “[...] organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas)” (BAKHTIN, 2006, p. 283). Apesar de realizar essa comparação, o autor considera que, em relação às formas da língua, no sentido da sua estabilidade e da sua normatividade para o falante, os gêneros do discurso são bem mais plásticos e flexíveis.

João Wanderley Geraldi (2003), um dos autores brasileiros que tem realizado uma discussão da perspectiva bakhtiniana de linguagem para o ensino da língua e, nesse contexto, tem discutido a importância do trabalho educativo com a produção de textos na escola, afirma que:

[...] a produção de textos (orais e escritos) [deve ser] o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo ensino/aprendizagem. E isto não apenas por inspiração ideológica da devolução do direito à palavra às classes populares desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história contada e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 2003, p.135).

Nesse sentido, os enunciados escritos e/ou textos produzidos pelas crianças efetivamente concretizam a aprendizagem da linguagem escrita em uma perspectiva discursiva. Ao defender o trabalho com a linguagem nessa direção, o autor enumera algumas razões. Primeiro, porque o trabalho com a produção de textos orais e escritos possibilita aos alunos, principalmente aqueles pertencentes às classes populares, o direito (historicamente negado) de contar suas histórias. Assim,

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

Segundo, porque é no texto que a língua se concretiza quer como forma, quer como discurso, o que está inevitavelmente associado às relações que os seres humanos travam entre si, na medida em que o texto está carregado de verdades, mentiras, coisas boas ou más, conflitos, afetos, polêmica, concordância, discordância, enfim, de valores e ideologias. O discurso funde-se no enunciado. Desse modo, os enunciados e/ou textos são a concretude da língua, são, portanto, reveladores das dimensões discursiva e linguística da linguagem.

Toda discussão sobre o enunciado na perspectiva bakhtiniana nos remete às condições de produção textual que, na realidade, são as peculiaridades do enunciado discutidas por Bakhtin (2006) e apresentadas ao longo dessa discussão. É pensando a linguagem nessa perspectiva que se deu nossa inserção em uma turma de crianças na fase inicial da alfabetização, para as encorajarmos a escrever com o objetivo de interagir com o outro. Para isso, estivemos atenta às peculiaridades do enunciado e às condições de produção discutidas acima. Por isso, no decorrer de nosso diálogo sobre o processo de produção de textos pelas crianças, a noção de enunciado foi fundamental para compreendermos uma série de elementos que envolveram os textos das crianças, ou seja, como dito, nosso foco não foram as supostas faltas, no que diz respeito à escrita convencional, isto é, aquilo que a criança não sabia sobre a escrita alfabético-ortográfica, mas seus intuitos discursivos, ou seja, seus projetos de discurso.

Nesse contexto, buscamos compreender alguns modos de aprendizagem das crianças sobre o sistema de escrita revelados durante esse processo. Esse fato coaduna com a questão mencionada no diálogo sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, quando apontamos que as situações de produção de textos são entendidas, neste estudo, também como situações de aprendizagem, na medida em que desenvolvem a compreensão da estrutura fonética da linguagem escrita e, também, a sua dimensão discursiva. Questão que se resume na seguinte afirmação (aqui retomada): *a compreensão ou a aquisição das habilidades de ler e escrever não são requisitos para a produção de textos, mas é por meio da produção de textos que as crianças compreendem a linguagem escrita na sua totalidade: como forma e como discurso.*

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, delineamos o percurso metodológico que realizamos. Conforme mencionado, os aportes teóricos que fundamentaram a realização deste trabalho são a perspectiva vigotskiana no campo da Psicologia e os pressupostos teóricos bakhtinianos no campo da linguagem.

Com base nos pressupostos teóricos mencionados, escolhemos, como abordagem metodológica, a pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico. Para Freitas (2002), teóricos como Vigotski, Bakhtin e Luria apontaram que a pesquisa deve envolver “[...] a arte da descrição complementada pela explicação, [...] a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social” (FREITAS, 2002, p. 21). Também para essa perspectiva, a pesquisa passa a ser concebida como uma relação entre sujeitos e não uma mera relação sujeito-objeto. Logo, a pesquisa é eminentemente dialógica, pois pesquisador e pesquisados, como sujeitos criadores de conhecimento, dialogam entre si. Para Bakhtin (2006, p. 400),⁵

[...] as ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

Considerar a existência de uma relação dialógica entre os sujeitos que dialogam na pesquisa nos leva a concluir que o pesquisador “[...] faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise” (FREITAS, 2002, p. 25).

⁵ Texto de 1979.

Outra questão apontada por Freitas (2002) sobre a pesquisa qualitativa na abordagem sócio-histórica se refere ao fato de que, para a realização desse tipo de estudo, é necessária a imersão do pesquisador no campo. Baseada em Bogdan e Biklen (1994), autora aponta que:

[...] na investigação qualitativa de cunho sócio-histórico, o pesquisador vai ao campo para buscar compreender a questão formulada, [na medida em que] é necessário inicialmente uma aproximação, ou melhor, uma imersão no campo para familiarizar-se com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados. Para tal o pesquisador frequenta os locais em que acontecem os fatos nos quais está interessado, preocupando-se em observá-los, entrar em contato com pessoas, conversando e recolhendo material produzido por elas ou a elas relacionado. Procura dessa maneira trabalhar com dados qualitativos que envolvem a descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos (FREITAS, 2002, p. 28).

No que diz respeito à perspectiva vigotskiana, é importante destacar que Vigotski iniciou o seu trabalho na década de 1920, período no qual a Psicologia vivia uma crise. Em 1927, discute essa questão em um artigo denominado *El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica*. Nele, fala sobre essa crise afirmando:

[...] la psicología actual – doctrina del alma sin alma – interiormente contradictoria, se descompone en dos partes. La psicología descriptiva por un lado, que no tiende a la explicación, sino a la descripción y a la comprensión; lo que los poetas, especialmente Shakespeare, ofrecen en imágenes, ella lo convierte en objeto de análisis en conceptos. Por otro lado, la psicología explicativa, científico-natural, que no puede servir de base a las ciencias del espíritu y sobre la que se construye el derecho penal determinista, que no deja lugar a la libertad ni al problema de la cultura (VYGOTSKI, 1997, p. 352).⁶

Desse modo, conforme aponta o autor, a crise da Psicologia estava relacionada com a divisão da Psicologia em duas perspectivas: uma “psicologia descritiva” que, apesar de reconhecer as formas superiores e complexas da vida psíquica, se

⁶ Texto de 1927.

limitava à sua descrição e não à sua compreensão; por outro lado, a “psicologia explicativa” ou científica natural defendia a criação de uma Psicologia cientificamente fundamentada, mas que não focava o estudo das formas superiores de comportamento. Para Facci (2004, p. 151), Vigotski estava, nesse momento, discutindo “[...] a cisão entre o subjetivismo e o empirismo, entre a filosofia empirista – que contempla os métodos das ciências naturais e a filosofia idealista – que vê a psicologia como uma ciência mental que utiliza a introspecção para descrever os processos psicológicos”. Assim, “[...] o dualismo entre a Reflexologia e a Psicologia subjetiva é identificado pelo fato de que esta estuda a psique pura, abstrata sem comportamento, e aquela estuda o comportamento sem psique, não aborda os fenômenos subjetivos” (FACCI, 2004, p. 151).

Vigotski (1927) empreendeu esforços na busca de solução para essa crise. Para isso, segundo ele, seria necessária a criação de uma Psicologia Geral, à qual caberia a tarefa histórica de superação do dualismo nesse campo de conhecimento por meio da criação de uma Psicologia Marxista. Em outras palavras, a saída para essa crise só seria possível quando a Psicologia fosse

[...] capaz de desvelar los complejíssimos fenómenos de la vida psíquica del hombre, incluida la conciencia, sólo podía surgir a partir del marxismo. Ese planteamiento abría perspectivas a la interpretación materialista de la conciencia y planteaba tareas concretas y no puramente declarativas a la psicología marxista (LEONTIEV, 1997, p. 426).

Na década de 1920, já havia, na Rússia, psicólogos que tentavam fundar uma Psicologia Marxista. Vigotski, no entanto, apontava problemas na empreitada desses estudiosos. Para ele,

La psicología, decía, es por naturaleza una ciencia concreta. Todas las teorías psicológicas tienen una base filosófica, manifiestas unas veces, oculta otras. En cualquiera de los casos, la teoría viene determinada por ella. Por eso, sin reestructurar los fundamentos de la psicología no se pueden aceptar sus resultados como algo definitivo e incorporarlos a las tesis del materialismo dialéctico. Y lo

que justamente hace falta es construir la psicología marxista, es decir, comenzar por su base psicológica (LEONTIEV, 1997, p. 426).

Logo, não era suficiente incorporar os resultados de estudos do campo psicológico às teses do materialismo dialético. Mas, como construir uma Psicologia Marxista partindo das teses gerais do materialismo histórico e dialético? Leontiev (1982) diz que, para responder a essa questão, Vigotski (1927) propõe tomar como exemplo a economia política de Marx exposta em *O capital*, no qual o autor mostrou que, sobre as bases dos princípios gerais do materialismo histórico-dialético, foi possível desenvolver a metodologia de uma ciência concreta. Assim sendo, era necessário reestruturar os fundamentos teóricos e metodológicos da Psicologia tomando como princípio o materialismo histórico-dialético e aplicando a uma ciência concreta. Desse modo, o desenvolvimento de um método para a construção de uma Psicologia Marxista tornou-se central na obra de Vigotski. No texto *Método de investigação*, Vigotski (1931, p. 47) afirma que

[...] en cualquier área nueva la investigación comienza forzosamente por la búsqueda y la elaboración del método. Podríamos enunciar como tesis general que todo planteamiento fundamentalmente nuevo de los problemas científicos, conduce inevitablemente a nuevos métodos y técnicas de investigación. El objeto y el método de investigación mantienen una relación muy estrecha. Por ello, la investigación adquiere una forma y curso completamente nuevos cuando está relacionada con la búsqueda de un método nuevo, adecuado al nuevo problema; en este caso la investigación se diferencia sustancialmente de aquellas formas en las que el estudio simplemente aplica a las nuevas áreas los métodos ya elaborados y establecidos en la ciencia.

Desse modo, Vigotski (1931), para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem, propôs o método “histórico genético”. Dessa forma, defendia a saída dos limites do organismo para buscar “[...] as origens desta vida consciente e do comportamento ‘categorial’, não nas profundezas do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem” (LURIA, 1987, p. 20-21). Logo, para Vigotski, a explicação da psique humana não estava no interior do sujeito, mas nas relações sociais.

Vigotski (1931) discute algumas questões sobre o método histórico-genético. Afirma que a investigação dos processos psíquicos superiores tem sido o calcanhar de “Aquiles” da Psicologia, o que significa dizer que, até então, a Psicologia não logrou êxito na explicação desses processos. Logo, para investigar as funções psicológicas superiores, fazia-se necessário, conforme dito inicialmente, a criação de um método que correspondesse ao estudo dessas funções. Ainda nessa direção, o autor afirma que

[...] el método ha de ser adecuado al objeto que se estudia. La psicología infantil, como afirmamos más arriba, no sabía enfocar adecuadamente el problema de los procesos superiores. Esto significa que carecía de método para su investigación. Es evidente que la particularidad de aquel proceso de modificación de la conducta, que denominamos desarrollo cultural, exige métodos e modos de investigación muy peculiares. Conocer tal peculiaridad y tomarla conscientemente como punto de partida en la investigación es la condición indispensable para que el método y el problema se correspondan; por ello, el problema del método es el principio y la base, el alfa y el omega de toda historia del desarrollo cultural del niño (VIGOTSKI, 1931, p. 47).

Nesse sentido, para Vigotski (1931), o método era o ponto de partida e o ponto de chegada, condição indispensável para a compreensão das funções psicológicas superiores. Por isso, conforme dito, elaborou o método “instrumental” ou “histórico-genético” que propõe o estudo dos fenômenos psicológicos complexos a partir de um ponto de vista histórico. Para Gontijo (2003), o autor destaca que é preciso diferenciar o método instrumental defendido por ele do método instrumental de J. Dewey e de outros pragmatistas. Para ele, os dois métodos só têm em comum o nome. No método proposto por Vigotski (1931), os fenômenos são analisados sob o ponto de vista histórico, o que significa estudá-los em movimento, ou seja, à medida que se desenvolvem. Desse modo, entendia que a missão principal da pesquisa, no campo da Psicologia, é restabelecer os elos genéticos entre os momentos ou processos de desenvolvimento, afastando-se da mera descrição e buscando uma análise explicativa. Para realizar uma análise explicativa das formas superiores de pensamento, sob um ponto de vista histórico, Vigotski (1997, p. 69) afirma que é necessário estudar não apenas a criança que se desenvolve, mas também aquela que se educa, porque

[...] la educación no puede ser calificada como el desarrollo artificial del niño. La educación es el dominio artificial de los procesos naturales de desarrollo. La educación no sólo influye en unos u otros procesos de desarrollo, sino que reestructura las funciones del comportamiento en toda su amplitud.⁷

Para realizar uma análise histórica e cultural das funções psíquicas superiores, Vigotski (1930) propõe que o método instrumental ou histórico-genético deveria estudar o processo de desenvolvimento natural e da educação como único e considera que seu objetivo é descobrir como se reestruturam todas as funções naturais de uma criança em um determinado nível de educação. Para o autor,

[...] la psicología infantil se negó durante mucho tiempo a considerar como acto del desarrollo la experiencia cultural del niño. Solían decir: podemos calificar de desarrollo lo que viene desde dentro, pero lo que viene desde fuera es educación, adaptabilidad, ya que en la naturaleza no existe un niño cuyas funciones aritméticas maduren espontáneamente y, sin embargo, tan pronto como llega a la edad o un poco antes asimila externamente, gracias a la gente que le rodea, toda una serie de conceptos aritméticos y operaciones sucesivas. No podemos decir, por lo tanto, que un niño de ocho años que aprende a sumar y a restar, y los nueve a multiplicar y dividir, hace esas operaciones como resultado natural de su desarrollo; se trata tan sólo de cambios externos, procedentes del medio y no es, ni mucho menos, un proceso de desarrollo interno (VYGOTSKI, 1993, p. 154)⁸.

Desse modo, Vigotski criticava a concepção “naturalista”, predominante na Psicologia Infantil, que defendia a tese de que o desenvolvimento ocorria de forma natural, no interior da criança, e que as relações externas (culturais) não participavam desse processo. Para Vigotski, a criança nasce com a predominância do orgânico e, pela ação social, as funções orgânicas vão sendo transformadas. Nesse processo, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem tem um papel fundamental. Nessa citação, Vigotski apresenta um exemplo interessante sobre o desenvolvimento cultural, quando diz que as funções aritméticas não amadurecem espontaneamente na criança. Segundo ele, é por meio da relação com as pessoas que estão ao seu redor, que ela se apropria de conceitos aritméticos. Nessa direção, a compreensão da gênese das funções psíquicas superiores, segundo Vigotski

⁷ Texto de 1930.

⁸ Texto de 1931.

(1993), deve ser buscada nas relações reais entre os seres humanos. Sobre essa questão, Pino (2005, p. 53) assim se posiciona:

[...] para Vigotski e a vertente histórico-cultural, nem as funções elementares podem, por si mesmas, dar origem ou acesso às funções superiores, nem estas são simples manifestação daquelas. As funções elementares se propagam por meio de herança genética; já as superiores propagam-se por meio de práticas sociais.

Dessa forma, é possível afirmar que as funções psicológicas superiores são aquelas que se constituem nas práticas sociais, ou seja, elas se desenvolvem, na criança, por meio de sua relação com a cultura. Logo, “[...] a apropriação da cultura humana dá origem a formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e cria novos níveis no desenvolvimento humano” (FACCI, 2004, p. 204). Mas, como Vigotski e seus colaboradores explicam a apropriação da cultura humana que resulta no desenvolvimento das funções psicológicas superiores? Pino (2005, p. 59) esclarece que, para essa perspectiva, a cultura deve ser entendida “[...] como o conjunto das produções humanas, as quais, por definição, são portadoras de significação, ou seja, daquilo que o homem sabe e pode dizer sobre elas”. Logo,

[...] o acesso ao universo da significação implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo de sua história, principalmente a linguagem, sob as suas várias formas. Em outros termos, isso quer dizer que a inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação.

A dupla mediação a que se refere Pino (2005): a dos signos e a do Outro, explica o modo como a Psicologia Histórico-Cultural entende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isto é, são eminentemente culturais porque se constituem por meio da apropriação, pela criança, do universo de significações produzido pelo homem ao longo da História. Assim,

[...] o conhecimento do indivíduo é, primeiramente, conhecimento dos outros. O mundo significa para o indivíduo porque, primeiramente, significou para os outros. Com isso, na perspectiva histórico-cultural, afirma-se que o conhecimento é um processo social e histórico, não um fenômeno individual e natural (PINO, 2001, p. 42).

Logo, constituímos-nos, como seres humanos, por meio da relação com o Outro. Por outro lado, essa relação é mediada pelos signos. Para Gontijo (2003, p. 21), “Vigotski (1987) chama de signo qualquer estímulo que seja um veículo para o domínio da conduta alheia ou própria”. Em outras palavras, para Vigotski (1993), o signo, a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em um meio de influência sobre si mesmo. A especificidade da conduta humana resulta desta atividade fundamental: criação e utilização de signos. Conforme Vigotski (1997),⁹ os signos são instrumentos psicológicos, criações artificiais, e não biológicos, que estão dirigidos ao domínio do comportamento humano. Para ele, são exemplos de signos:

El lenguaje, las diferentes formas de numeración y cómputo, los dispositivos mnemotécnicos, el simbolismo algebraico, las obras de arte, la escritura, los diagramas, los mapas, los dibujos, todo género de signos convencionales, etcétera (VIGOTSKI, 1997, p. 65).

De acordo com Vigotski, a linguagem escrita tem caráter semiótico e, dessa forma, a sua apropriação integra o desenvolvimento cultural da criança, ou seja, é um desses meios artificiais, criados pela humanidade ao longo de sua história, que auxiliam na solução de diferentes tarefas psicológicas. Ou, como afirma Luria (2006), a escrita constitui, em nossa sociedade, o uso das letras do alfabeto para recordar, transmitir ideias e conceitos. Logo, é uma função psicológica superior que se desenvolve, na criança, na relação dela com a cultura. Concordamos com Gontijo (2003, p. 137), quando diz que

⁹ Texto de 1930.

[...] os processos que se constituem nas crianças, durante a fase inicial de alfabetização, resultam das relações com as outras pessoas (adultos ou outras crianças) que lhes ensinam a ler e escrever. Do ponto de vista pedagógico, é essencial ter em mente que a capacidade de usar a escrita para si como os outros a utilizam não surge e se desenvolve de forma espontânea e naturalmente. Uma criança que passa a usar as letras do alfabeto para escrever suas ideias, as alheias, para recordar e para intervir sobre os outros, precisa vivenciar situações em que pessoas leem e escrevem para ela e a incentivam a ler e a escrever.

A escrita não se desenvolve na criança espontaneamente, mas por meio das relações que ela estabelece com as pessoas que utilizam esse tipo de linguagem. Tendo em vista o que foi discutido, este estudo foi realizado em uma turma inicial de alfabetização e as crianças participantes da pesquisa foram incentivadas a escrever textos com a finalidade de interagir com os outros. Assim, nosso principal objetivo era observar os processos que se constituem nas crianças ao serem incentivadas a escrever com esse objetivo. Desse modo, o nosso interesse se volta para o processo, isto é, para a dinâmica do processo de escrita e produção dos textos e não somente para o resultado final, ou seja, os textos produzidos por elas.

Também sobre essa questão metodológica, Gontijo (2003), ao discutir o método histórico-genético desenvolvido por Vigotski, apresenta três pressupostos defendidos pelo pesquisador para a realização do estudo histórico dos processos psíquicos superiores. Primeiro, a autora aponta que Vigotski propõe que os fenômenos psicológicos deveriam ser analisados como processos em seus diferentes momentos. O segundo aspecto, já mencionado, refere-se ao fato de que a tarefa da ciência não pode ser meramente descritiva, mas primordialmente explicativa e, ainda, há um terceiro postulado que está relacionado com o fato de que o investigador deve analisar as condutas que estão em processo e não aquelas fossilizadas ou mecanizadas. Ainda sobre essas proposições, a autora afirma que

[...] os três postulados, considerados por Vigotski (1987) fundamentais para o estudo histórico-genético do psiquismo humano, retratam a sua preocupação na construção de uma metodologia adequada à psicologia que pretendeu elaborar, fundada no materialismo histórico e dialético. Por isso, a partir dos pressupostos

de que os processos psicológicos só poderiam se compreendidos historicamente, apontou ainda que, para romper comportamentos mecanizados, é necessário que a tarefa a ser solucionada pela criança, durante as investigações, esteja além de sua capacidade; em outras palavras, não pode ser solucionada com as habilidades que ela possui no momento e deve propiciar a utilização de instrumentos auxiliares durante a sua realização (GONTIJO, 2003, p. 27).

Esses postulados foram fundamentais para o desenvolvimento de nossa investigação, pois o nosso objetivo de estudo, a escrita de textos por crianças na processo inicial de alfabetização, visava à análise de condutas não fossilizados, já que as crianças estavam iniciando o processo de apropriação da linguagem escrita. Além disso, é preciso destacar, conforme também aponta a autora, que Vigotski defendia que o método histórico-genético pode utilizar a observação e a experimentação como procedimentos técnicos de investigação. “A observação possibilita que o pesquisador evidencie como os processos psíquicos se explicitam e se formam nos indivíduos por meio da práxis” (GONTIJO, 2003, p. 27). Essa foi uma técnica de pesquisa utilizada em nosso estudo. Inserimo-nos na escola com o objetivo de observar a produção de textos pelas crianças no contexto escolar. Para isso, foram realizadas observações na sala de aula, visando a identificar de que modo o processo de alfabetização se desenvolvia naquele espaço. Levando em consideração que só pudemos observar uma produção de texto pelas crianças na sala de aula, foi necessário propor a elas a escrita de textos com a finalidade de interagir com o outro. Por isso, privilegiamos a observação dos modos de apropriação da linguagem escrita por meio da escrita de textos para os outros, destacando o processo realizado pelas crianças para a concretização de seus intuitos discursivos.

Ainda no que diz respeito à abordagem metodológica, entendemos que é preciso discutir alguns aspectos do aporte teórico-metodológico bakhtiniano que também contribuíram para o desenvolvimento de nosso estudo. Primeiro, o modo como Bakhtin compreende as ciências humanas. Ao discutir as diferenças entre o objeto das ciências humanas e as ciências exatas e naturais, o autor afirma que “[...] o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2006, p. 312).

Para ele,

[...] as ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou de um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independentemente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc.).¹⁰

Logo, o autor discorda da produção científica que tem o homem como foco de estudo, mas elimina a sua fala, o seu dizer, em que o homem se torna um “objeto” mudo. Também discutindo essa questão, Geraldi (2010, p.40) afirma que,

[...] para tornar concreta a promessa, explicar a vida pela ciência e viver a vida segundo a ciência, também as ciências humanas foram ‘matematicizando-se’, construindo seus objetos científicos e desligando-se das interpretações dependentes do sujeito.

Isso não significa que a análise deve buscar explicações no interior do sujeito. Ao contrário, Bakhtin discorda de concepções no campo das ciências humanas, cujas bases sejam subjetivistas. Suas discussões no campo da Psicologia, da Linguística, da Literatura, da Ética e outras áreas questionam perspectivas que fundamentam suas análises no interior do sujeito e, também, discordam de perspectivas cuja visão do homem seja meramente objetivista. Assim, conforme discussão realizada no início deste capítulo, é possível afirmar que Bakhtin e Vigotski têm compreensões semelhantes sobre a produção científica sobre o ser humano.

Para Bakhtin, os estudos no campo das ciências humanas devem tomar como foco o ser humano, mas em suas relações com os outros seres humanos. No texto *Apontamentos de 1970-1971*, Bakhtin (2006, p. 374) apresenta três tipos de relações para diferenciar as relações entre sujeitos das demais:

- 1) Relações entre objetos, entre coisas, entre fenômenos físicos,

¹⁰ Texto de 1979’.

fenômenos químicos, relações causais, relações matemáticas, lógicas, relações linguísticas, etc.

2) Relações entre sujeito e objeto.

3) Relações entre sujeitos – relações pessoais, relações personalistas: relações dialógicas entre enunciados, relações éticas, etc. Aí se situam quaisquer vínculos semânticos personificados. As relações entre consciências, verdades, influências mútuas, a sabedoria, o amor, o ódio, a mentira, a amizade, o respeito, a reverência, a confiança, a desconfiança, etc.

É justamente o terceiro tipo de relação que nos interessa, ou seja, a relação entre sujeitos. A pesquisa no campo das ciências humanas deve levar em consideração a relação entre sujeitos. Ou, nas palavras do próprio autor, devemos observar as relações pessoais, as relações personalistas, as relações dialógicas entre enunciados, as relações éticas, as relações entre consciências. Nesse sentido, entendemos que buscar compreender se, *no processo inicial da alfabetização, as crianças escrevem textos para dialogar com outro*, é, sobretudo, entender que o dizer das crianças dialoga com os enunciados que são produzidos pelas pessoas com as quais elas se relacionam durante a sua vida, ou seja, as crianças, sujeitos da pesquisa, ao escreverem para o outro, elas o fazem em um processo dialógico.

Gontijo e Campos (2011, p. 90), baseadas em Bakhtin, afirmam que as relações dialógicas se situam no campo do discurso que é primordialmente de natureza dialógica. Segundo as autoras, “[...] não há [...] dicotomia entre as unidades da língua e o enunciado na perspectiva de Bakhtin. Uma única palavra pode se tornar um enunciado pleno se estiver situado nas relações que o engendram”. Nesse sentido, consideramos os textos produzidos pelas crianças como enunciados. Sobre isso as autoras perguntam: como nós, pesquisadores, devemos lidar, em nossas pesquisas, com palavras que não são nossas? A partir da discussão bakhtiniana, respondem que as palavras alheias precisam ser analisadas, pensadas no recorte das relações dialógicas. Na busca da compreensão dessa questão, as autoras apontam alguns aspectos discutidos por Bakhtin sobre o enunciado, a saber:

[...] o enunciado produzido em um dado contexto de enunciação: a) está orientado para enunciados passados e futuros; b) conseqüentemente, não é o último nem o primeiro – houve e haverá outros enunciados; c) é apenas um dos elos de uma cadeia mais ampla de enunciados. Assim, o enunciado é pensado por Bakhtin como resposta e, por isso, tem sempre uma orientação social e está carregado por outras vozes que o antecederam e que o replicarão. Fora dessa cadeia discursiva, os enunciados não podem ser estudados, não como enunciados (GONTIJO; CAMPOS, 2011, p. 91).

Essa foi uma questão primordial para o nosso estudo. Tivemos o cuidado de analisar os textos das crianças como enunciados. Percebemos que, ao escrever para o outro, a criança produzia enunciados que estavam orientados para enunciados passados e futuros. Elas respondiam aos enunciados presentes no contexto social, no qual estavam imersas, na medida em que seus textos fazem parte de uma cadeia discursiva.

3.1 PROCESSO DE INSERÇÃO EM CAMPO

Feitas essas considerações iniciais, passamos a relatar o processo de inserção em campo. Inicialmente, tivemos que efetuar a escolha da sala de aula onde a pesquisa foi realizada. Assim, estabelecemos os seguintes critérios para guiar nossa decisão: primeiro, deveria ser uma sala de aula de alfabetização; segundo, levando em consideração o nosso compromisso ético e político com a educação pública brasileira, optamos por realizar este estudo em uma instituição pública de ensino; terceiro, os participantes da pesquisa deveriam concordar com os termos apresentados no protocolo de pesquisa (APÊNDICE A).

Assim, realizamos a pesquisa em uma escola pública do município de Vila Velha que, juntamente com Vitória, Cariacica, Serra e Viana, integram a região chamada de “Grande Vitória” no Estado do Espírito Santo. Escolhemos o município de Vila Velha, porque os pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), têm realizado grande parte de suas pesquisas no município de Vitória. Inclusive, nossa pesquisa de Mestrado foi efetivada nesse município. Assim, como o grupo busca ampliar sua

abrangência de pesquisa para outros municípios com o intuito de melhor compreender o fenômeno da alfabetização, optamos por realizar o nosso estudo em Vila Velha.

Logo, iniciamos o processo de inserção em campo fazendo contato com a Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (Semed) para solicitarmos a autorização para realizar a pesquisa em uma das escolas do município. Tendo em vista a dificuldade, por parte das escolas, em aceitar pesquisadores, pedimos que nos fosse indicada uma escola de ensino fundamental que tivesse uma turma de crianças de seis anos. Indicaram a escola “N”, e o critério utilizado foi o fato de a escola ficar localizada em uma região central de Vila Velha e atender a uma diversidade de bairros que ficam no seu entorno, fato que consideramos relevante para a escolha da escola.

Nesse contexto, fizemos contato com a diretora Mar¹¹ para solicitar permissão para realizarmos a pesquisa na escola e lhe apresentamos o projeto e o protocolo de pesquisa. Ela aceitou que fizéssemos a pesquisa na escola. Também conversamos com a pedagoga e a professora e lhes apresentamos o projeto e o protocolo de pesquisa. A professora, prontamente, permitiu nossa inserção em sua sala de aula. Após a realização do contato com a Semed, a diretora da escola, a pedagoga e a professora, iniciamos a pesquisa na escola.

Nossa inserção em campo ocorreu no mês de fevereiro de 2011, ou seja, no início do ano letivo, e durou até dezembro de 2011, totalizando 60 dias de participação nas atividades escolares. De acordo com a abordagem metodológica, discutida no início deste capítulo, a primeira atitude que tomamos, quando entramos na sala de aula, foi nos apresentar às crianças. Conversamos com elas sobre o que estávamos fazendo na sala de aula. Buscamos vivenciar o que Sarmiento (2003) chama de processo de “familiarização”, que significa afirmar o pesquisador como mais um de nós, ou seja, a inserção do pesquisador em campo deve ocorrer da forma mais “natural” possível, a ponto de ele se tornar mais um integrante de grupo, processo

¹¹ Conforme acordado no protocolo de pesquisa, utilizaremos as iniciais dos sujeitos que participaram do estudo.

fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho sócio-histórico e dialógico.

Para nos tornarmos parte do grupo, desenvolvemos algumas atividades que não estavam diretamente associadas ao nosso trabalho como pesquisadora, tais como: ajudamos a professora na condução do trabalho da sala de aula, auxiliamos as crianças nas atividades orientadas pela professora, fizemos filmagem de uma atividade desenvolvida pela turma do 4º ano para apresentação na “Mostra Cultural” etc. Nos primeiros dias da nossa inserção na sala de aula, evitamos realizar anotações no diário de campo, fazer filmagens e fotografias, pois entendemos que esses instrumentos de coletas de dados, quando utilizados nos primeiros dias da inserção em campo, atrapalham o processo de familiarização do pesquisador.

No que diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa, era necessário atentar para o trabalho de produção de textos realizado pelas crianças. No entanto, houve, durante o ano que estivemos na sala de aula, apenas uma produção de textos organizada pela professora. Esse dado não nos causou espanto, porque pesquisas desenvolvidas por Souza (2010) e Costa (2010), na linha de Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação da Ufes, sobre as práticas de alfabetização em dois municípios do Espírito Santo, indicam que a produção de texto é a dimensão menos enfatizada pelos professores nas classes de alfabetização. As autoras apontam que as práticas têm como foco a escrita de palavras, frases e de textos que se sabe de cor. Posteriormente, no capítulo de análise, discutiremos essa questão.

Nesse contexto, foi necessário desenvolver, em um primeiro momento, um trabalho com as crianças. Fizemos a leitura do livro *O carteiro chegou*, de Jannet e Allan Ahlberg. O livro conta a história de um carteiro que leva cartas para alguns personagens de contos de fadas. Após a leitura desse livro, conversamos com as crianças sobre uma das finalidades da escrita, a de interação com o outro, ou comunicação. Em seguida, perguntamos se elas desejavam escrever para alguém. Desse modo, as crianças tiveram liberdade para escolher o seu interlocutor e o tema do texto que escreveram. É preciso dizer que, durante a produção do texto,

realizamos filmagens (APÊNDICE B) para acompanhar todo o processo de produção. Optamos por retirar as crianças da sala porque as condições de acompanhamento da produção de textos pelas crianças na sala de aula eram muito complicadas, principalmente a realização das filmagens, tendo em vista o excessivo barulho por causa da proximidade com o pátio, onde eram ministradas as aulas de Educação Física. No entanto, vale lembrar que a produção de textos era vinculada ao trabalho desenvolvido na sala de aula na medida em que as propostas de produção se constituíam a partir de um trabalho que, nela, era desenvolvido.

Em um segundo momento, a partir do desejo das crianças de escrever para seus colegas, foi acertado com elas a produção de um cartão. Após a leitura do livro *Um mundinho de paz*, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, as crianças, na sala de aula produziram mensagens de paz para a escola. Depois da escrita desses textos, elas passaram a nos procurar para escrever outros textos. Toda vez que chegávamos à escola, ouvíamos as perguntas: “Você vai me levar, hoje? Hoje, eu queria escrever, me leva? Eu queria escrever para o meu pai, posso?”. A menina Tai perguntou: “Tia, você vai me levar para a sala para me ensinar a escrever?”. Assim, a partir desse momento, a chegada desta pesquisadora à escola já era percebida pelas crianças como espaço para aprender a escrever. Isso pode ser confirmado, por exemplo, quando perguntamos à menina Tai por que ela gostava de fazer as produções de textos. Ela respondeu que queria ser poeta ou cantora, por isso ela precisava aprender a ler e a escrever. Desse modo, a maioria dos textos produzidos pelas crianças é resultado de uma situação de comunicação que partia do diálogo da criança com a pesquisadora. Nesse momento, não levávamos as crianças em grupos, mas individualmente. Além de realizarmos a produção de textos com as crianças, também estivemos presente na sala de aula para observar o trabalho com a linguagem escrita realizado pela professora. Questão que também será discutida no capítulo seguinte.

É preciso dizer que presenciamos, apenas uma vez, as produções de textos pelas crianças ocorrerem na sala de aula. Era muito complicado filmar, ao mesmo tempo, todas as crianças e acompanhar o processo que desenvolviam durante a “feitura” de seus textos. Também vivenciamos uma imensa dificuldade na busca de um espaço para que as crianças produzissem os seus textos. No início, ficamos em uma sala, na qual estava sendo organizada a biblioteca; algumas vezes, na sala da

pedagoga e terminamos o trabalho utilizando a sala dos professores. Vale lembrar que nesses espaços havia uma intensa movimentação dos atores da escola. Segue um quadro com um levantamento dos dias que estivemos na escola e as atividades que foram desenvolvidas:

Quadro 1 – Levantamento das atividades desenvolvidas pela pesquisadora na escola (continua)

Data	Atividade
24-02-2011	Entrega de envelope com o Protocolo de pesquisa para ser assinado pelos pais
25-02-2011	Observação de aula – A professora ensinou as crianças a fazerem uma dobradura de barco que foi colada em um cartaz. Leitura da quadrinha <i>Navegando pelo mar</i> . Desenvolvimento de atividade com as letras do alfabeto (recorte e colagem do próprio nome)
28-02-2011	Observação de aula
02-03-2011	Filme: <i>Os sete monstros</i> – conversa sobre o filme A professora solicitou um desenho da família
08-03-2011	Observação de aula
16-03-2011	Cópia do cabeçalho e do texto <i>A boneca de Bia</i> Cópia de palavras com as sílabas ba,be,bi,bo,bu
19-03-2011	Observação da aula Lemos para as crianças a história <i>A menina dos cachinhos dourados</i> , contada às crianças para o início do desenvolvimento do trabalho, pois, para a compreensão do livro <i>O carteiro chegou</i> , é necessário conhecer várias histórias clássicas da literatura infantil
23-03-2011	Observação da aula
28-03-2011	Observação da aula 1º horário – Alguns funcionários da Companhia de Saneamento Básico do Espírito Santo (Cesan) estiveram na escola para desenvolver o projeto <i>A utilização racional da água</i> 2º horário – Educação Física
30-03-2011	Neste dia lemos para as crianças a história “João e Maria”. Depois conversamos com elas sobre a história. Observação na sala de aula

Quadro 1 – Levantamento das atividades desenvolvidas pela pesquisadora na escola (continuação)

Data	Atividade
31-03-2011	Observação na sala de aula
01-04-2011	Início da produção de textos com as crianças -
04-04-2011	Produção de textos
06-04-2011	Produção de textos
08-04-2011	Produção de textos
12-04-2011	Produção de textos
18-04-2011	Produção de textos
21 e 22-04-2011	Feriado
25 a 28-04-2011	Aulas canceladas por causa das fortes chuvas
04-05-2011	Produção de textos
06-05-2011	A professora desenvolveu uma atividade de colagem para produção de um cartão para as mães. A inserção da pesquisadora resultou na escrita de um cartão para as mães
10-05-2011	Produção de textos As crianças saíram depois do recreio
13-05-2011	As crianças saíram depois do recreio
16-05-2011	Observação da aula
19-05-2011	Observação da aula A professora conduziu a produção de texto coletivo sobre um passeio que realizou com as crianças
25-05-2011	As crianças saíram depois do recreio Não houve tempo para desenvolver com elas a produção de textos

Quadro 1 – Levantamento das atividades desenvolvidas pela pesquisadora na escola (continuação)

03-06-2011	Entrevista (conversa)
06-06-2011	Observação da aula
08-06-2011	Leitura do livro <i>Um mundinho de paz</i>
10-06-2011	Escrita de textos
17-06-2011	Escrita de textos
20-06-2011	Escrita de textos
21-06-2011	Escrita de textos
27-06-2011	Escrita de textos
30-06-2011	Escrita de textos
01-07-2011	Escrita de textos
06-07-2011	Escrita de textos
07-07-2011	Escrita de textos
08-07-2011	Escrita de textos
13 a 25-07	Recesso escolar
03-08-2011	Entrega dos cartões produzidos pelas crianças aos destinatários Observação de aula
10-08-2011	Escrita de textos
16-08-2011	Escrita de textos
19-08-2011	Escrita de textos
22-08-2011	Escrita de textos
25-08-2011	Escrita de textos
29-08-2011	Escrita de textos
Data	Atividades
30-08-2011	Escrita de textos

Quadro 1 – Levantamento das atividades desenvolvidas pela pesquisadora na escola (conclusão)

01-09-2011	Escrita de textos
08-09-2011	Escrita de textos
12-09-2011	Escrita de textos
15-09-2011	Escrita de textos
21-09-2011	Escrita de textos
29-09-2011	Escrita de textos
03-10-2011	Semana da criança
06-10-2011	Semana da criança
17-10-2011	Escrita de textos
21-10-2011	Escrita de textos
03-11-2011	Escrita de textos
11-11-2011	Escrita de textos
16-11-2011	Escrita de textos
22-11-2011	Escrita de textos
25-11-2011	Escrita de textos
05-12-2011	Escrita de textos
06-12-2011	Escrita de textos
08-12-2011	Escrita de textos

Conforme pudemos observar no quadro, estivemos 67 dias na escola. Desses 67 dias, em 40 dias ocorreu a produção de textos pelas crianças. Dezesete dias de nossa inserção na escola foram voltados para a observação das aulas, bem como a participação em atividades desenvolvidas na escola (mostra cultural, leitura de livros, semana da criança etc.). Também é preciso mencionar que na sala de aula havia

18 crianças frequentando regularmente e essas 18 crianças participaram do estudo que desenvolvemos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, também foi necessária a escolha de algumas técnicas e/ou instrumentos de coleta e/ou produção de dados. Utilizamos as seguintes técnicas: *observação participante*, registros em *diário de campo* e *entrevistas*. Esclareceremos, a seguir, como utilizamos essas técnicas. Conforme Martins (2006, p. 25),

[...] a observação participante é uma modalidade especial de observação na qual o pesquisador não é apenas um observador passivo. Ao contrário o observador pode assumir uma variedade de funções [...] e pode de fato participar dos eventos que estão sendo estudados.

Como nos interessava *compreender se, no processo inicial da alfabetização, as crianças escrevem textos para dialogar com o outro*, estivemos envolvida com as atividades realizadas pela professora, para observar as respostas dadas pelas crianças às atividades sugeridas por ela. Ainda com relação à observação participante, é preciso dizer que o grande desafio do pesquisador é conseguir “[...] aceitação e confiança dos membros do grupo social onde realiza o trabalho de campo. Para tanto, o êxito de uma pesquisa dessa natureza dependerá da capacidade do investigador de [...] integrar-se ao grupo” (MARTINS, 2006, p. 25).

Sarmiento (2003) concorda com Martins (2006), quando apresenta algumas dificuldades vivenciadas pelo pesquisador que fazem parte da observação participante, a saber: a presença de um pesquisador na escola introduz um cenário de complexificações; a observação pode ser interpretada pelos professores e por outros atores educativos como a avaliação de suas práticas, fato que afeta as condições colaborativas da investigação.

Nesse sentido, as ações organizacionais, pedagógicas e as entrevistas podem assumir a perspectiva do investigador. Essa dificuldade pode ser superada, conforme dito, por meio da vivência de um processo de “familiarização” que significa

a afirmação do pesquisador como mais um integrante do grupo. O observador se integra à sua observação e, conseqüentemente, torna-se conhecedor do seu conhecimento.

Outro instrumento utilizado na pesquisa foi a *entrevista* com a professora e as crianças, com o objetivo de conhecer esses sujeitos ou, em outros termos, na tentativa de compreender os seus modos de vida. Para evitar a efetivação de entrevista como um espaço opressivo para o entrevistado, nós a realizamos após o processo de familiarização. Em consonância com esse processo, fizemos, também, além das entrevistas formais, as “conversações” cotidianas com os sujeitos da pesquisa, com o objetivo de escutar suas opiniões a respeito do tema investigado ou sobre as suas ações em relação à própria vida.

Esclarecemos ainda que, com a devida autorização dos pais e/ou dos responsáveis pelas crianças (APÊNDICE B), fizemos uso de recursos audiovisuais, como filmadora e máquina fotográfica. Assim, filmamos os momentos nos quais as crianças produziam os seus textos e também algumas aulas. Para Moreira e Caleffe (2008, p. 200),

[...] um instrumento de muito valor na técnica observacional é a câmera de vídeo. A grande vantagem desse meio eletrônico é que o pesquisador não precisa se preocupar em registrar as informações *in loco*. Além do mais é possível observar um maior número de pessoas ao mesmo tempo. [...] no estágio da análise a fita pode ser repetida tantas vezes quantas foram necessárias para a avaliação do comportamento selecionado pelo pesquisador.

Desse modo, como apontam os autores, as filmagens colaboram muito para a apreensão dos processos que o pesquisador deseja analisar. Por isso, neste estudo, a filmagem das produções de textos pelas crianças foi um importante instrumento de coleta de dados, pois todo o processo de produção de textos foi filmado. As filmagens foram transformadas em DVDs e transcritas para análise. Além das filmagens, fizemos também fotografias dos espaços da escola e das crianças produzindo os textos e anotamos as nossas observações no diário de campo.

Solicitamos aos pais e/ou responsáveis que respondessem a um questionário (APÊNDICE C) constituído por questões relacionadas com as crianças. Tais perguntas foram respondidas em casa e enviadas posteriormente. A caracterização do espaço físico e pedagógico da escola foi realizada por meio de preenchimento de um formulário (APÊNDICE D). Com o objetivo de conhecer a escola e os sujeitos, também conversamos com alguns profissionais da escola, como a professora, a diretora e a pedagoga.

Com relação à análise de dados, é preciso dizer que as informações coletadas por filmagens, anotações no diário de campo, observação participante e entrevistas foram organizadas por *microsoft word*. Em seguida, focamos nossa atenção na análise dos eventos que evidenciam os processos de apropriação da linguagem escrita na criança.

3.2 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: ESCOLA “N”

A escola onde a pesquisa foi realizada foi fundada em 1948. Nessa época, chamava-se *Escolas Reunidas de Argolas*, funcionando com duas salas de aula com turmas seriadas (1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries). Pelo Decreto nº 720, no ano de 1952, tornou-se “Grupo Escolar” e recebeu o nome de uma professora que lecionava no bairro de Argolas.

Para compreendermos a história da escola, procuraremos nos fundamentar em Souza (2006), que discute a organização das escolas primárias no Brasil e no Espírito Santo. Segundo ela, os grupos escolares foram criados em São Paulo, em 1893, com o objetivo de reunir escolas isoladas que ficavam próximas, mas foi em meados do século XX, mais especificamente 1930, que esse modelo se espalhou por todo o País. Para autora,

[...] à medida que tais escolas-modelo foram consolidando-se e os grupos escolares começaram a funcionar nos centros urbanos, eles foram diferenciado-se cada vez mais das outras escolas existentes [...]. Nesse processo, a construção de uma representação exaltadora das vantagens dos grupos escolares, considerando-os escolas modelares, ocorreu sobre uma representação negativa das escolas isoladas e reunidas. As primeiras como representantes do passado e as segundas como uma modalidade transitória, ambas mediócras e fadadas ao desaparecimento (SOUZA, 2006, p. 113-114).

Esse dado é importante porque, segundo Souza (2006), a partir de 1870, é desencadeada uma transformação que resultou na institucionalização de um novo modelo de organização escolar no início da República. Baseada em Viñao Frago (1990) e Hamilton (1989), a autora também afirma que os grupos escolares tinham todas as características da escola graduada, um novo modelo de escola que vinha sendo implantado nos Estados Unidos e em muitos países europeus com o objetivo de difundir a educação popular. Assim, na perspectiva da autora,

[...] a escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação de alunos pelo nível do conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle da distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo [...], a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor (SOUZA, 2006, p. 114).

Somos, então, herdeiros desse modelo, “[...] cujos desdobramentos redundaram em problemas crônicos como seletividade, o fracasso escolar e a exclusão” (SOUZA, 2006, 113-114). Apesar disso, Souza (2006) aponta que a organização dos grupos escolares contribuiu para a profissionalização do magistério primário, mais especificamente na criação de uma identidade docente, pois os professores, ao trabalharem nessas instituições, ganhavam certo “prestígio” social.

No Espírito Santo, a organização dos grupos escolares ocorreu no contexto da reforma da instrução pública organizada pelo governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912) que deu “[...] ênfase à instalação de modernas instituições voltadas para a reorganização do ensino primário, acompanhando os projetos de modernização do estado no âmbito econômico, especialmente a diversificação da produção agrícola e a industrialização” (SOUZA, 2006, p. 121). Em 1908, Gomes Cardim, que atuava como inspetor técnico da Escola Normal de São Paulo, foi convidado por Jerônimo Monteiro para dirigir a Escola Modelo e a Escola Normal do Espírito Santo. Assim, nesse mesmo ano, foi instalado o primeiro grupo escolar em Vitória, conforme descrição a seguir:

[...] o primeiro Grupo Escolar do Espírito Santo foi criado através do Decreto n.º 166, de 05 de setembro de 1908. O Grupo Escolar recebeu o nome do próprio Secretário da Instrução, Gomes Cardim. Assim como a Escola Modelo, o Grupo Escolar possuía a mesma estrutura: compreendia os cursos elementar (4 anos) e complementar (1 ano), era dividido em seções masculina e feminina, e as mulheres deveriam lecionar somente para as primeiras séries do ensino primário. A partir de 1909, iniciou-se a construção de outros Grupos Escolares pelo interior do Estado, especificamente nos municípios de Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus e Santa Leopoldina, mas essas obras só ficaram prontas após o mandato do Governo Jerônimo Monteiro (FERREIRA, 2012, p. 3).

Nesse contexto, é importante destacar que, como dito, a organização dos grupos escolares carregou consigo a ideia de inovação e desenvolvimento econômico tão “pregada” no Brasil republicano. Em Estados como São Paulo e em Minas Gerais, por exemplo, “[...] vários edifícios foram construídos especialmente para essas escolas, adotando estilos neoclássicos e ecléticos. Muitos deles se notabilizaram pela monumentalidade, suntuosidade, beleza e comodidade das instalações” (SOUZA, 2006, p. 116). Não queremos fazer comparações entre a história desses Estados com a história do Espírito Santo, mas é preciso destacar que esse fato não se repete no nosso Estado, porque,

No Espírito Santo, segundo dados obtidos do Relatório apresentado pelo Dr. Mirabeau Pimentel (1921), constata-se uma precariedade nos prédios escolares. Segundo João Loyola Pereira Borges, diretor do Grupo Escolar ‘Gomes Cardim’ em 1921, tal instituição funcionava

em más condições, pois estava situada num terreno pantanoso e próxima a uma serralheria. No relatório, o Secretário se queixou do espaço físico do grupo escolar que era imprestável, já que ele não comportava seus alunos adequadamente (FERREIRA, 2012, p. 2).

A escola “N”, onde a pesquisa foi realizada, por exemplo, a construção é extremamente simples, muito longe da suntuosidade e beleza de alguns prédios edificadas em outros Estados. É possível observar que a escola, ao longo dos anos, passou por algumas adaptações, mas por nenhuma grande reforma que melhorasse a sua infraestrutura física, fato que vamos discutir melhor posteriormente.

Voltando à discussão sobre os grupos escolares, é preciso destacar, conforme Ferreira (2012), que, nos anos de 1960, o País inicia o investimento em uma educação profissionalizante na tentativa de responder à demanda das empresas que se instalavam no Brasil. Foi a Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que, conforme Saviani (2006), modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação para ensino de 1º e 2º grau. O chamado colegial permaneceu com três anos e passou a ser chamado de 2º grau. Assim, foram criadas novas instituições para atender aos ensinos de 1º e 2º graus, ficando extintos os grupos escolares. Nesse contexto, a escola onde a pesquisa foi realizada deixa de ser um grupo escolar e, em 2006, passa por um processo de municipalização, para integrar o Sistema de Educação Municipal de Vila Velha.

Com relação ao espaço físico da escola, é importante dizer que, no momento da realização da pesquisa, a escola possuía nove salas de aula, uma sala de recurso, dois banheiros para alunos, um banheiro para professores, um depósito de merenda, um depósito de material didático, uma sala de direção, uma sala com uma divisória para abrigar a sala de coordenação e um espaço para o pedagogo, uma sala de professores, uma cozinha, uma sala onde funciona a secretaria, uma quadra, uma sala de aula que foi adaptada para o funcionamento da biblioteca e uma sala de informática. Vale destacar também que, no momento da realização do estudo, a escola tinha 19 turmas, nove no período matutino e dez no vespertino, atendendo nos dois turnos 523 alunos.

Com relação à rotina da escola, destacamos que ela atende aos estudantes nos turnos matutino e vespertino. Pela manhã, a entrada dos alunos ocorre às 7h, há um intervalo para o recreio às 9h. À tarde, as aulas começam às 13h e há dois intervalos, pois o recreio é dividido: primeiro intervalo 15h às 15h20min (alunos do 1º ao 2º ano) e o segundo intervalo 15h40min às 16h (alunos do 3º ao 5º ano).

FOTO 1 – Entrada da escola



FOTO 2 – Secretaria da escola



FOTO 3 – Refeitório (adaptado) em um canto do pátio da escola

FOTO 4 – Pátio da escola



Na Foto 1, vemos a entrada da escola. Nessa entrada, estão afixados nas paredes a foto da professora que deu nome à escola e um brasão do governo Francisco Lacerda de Aguiar com a data de inauguração de uma obra realizada na escola (1952). Nesse espaço, há, ainda, um mural com mensagens aos visitantes, algumas lixeiras para a separação do lixo. Logo na entrada, temos o acesso à secretaria (Foto 2), à sala de direção e à sala do pedagogo.

Na Foto 3, é possível observarmos algumas mesas com bancos em um canto do pátio da escola. É um refeitório adaptado onde cabem, mais ou menos, 30 crianças da escola, ou seja, apenas uma sala de aula. As crianças que não conseguem lugar ficam espalhadas pelo pátio, a maioria sentada no chão. Na Foto 4, vemos o pátio e/ou a quadra que fica no centro da escola. Só no ano de 2011, a Prefeitura de Vila Velha fez a cobertura dessa quadra, mas não realizou uma obra a contento, pois, quando chove, fica alagada e o piso não é o adequado para a prática esportiva. Além disso, as salas de aula ficam no entorno desse espaço. É importante

mencionarmos esse fato, porque, no período em que estávamos na sala de aula realizando a observação, nos deparamos com uma imensa dificuldade vivenciada pela professora na condução dos trabalhos em sala de aula por causa do barulho advindo da quadra, especialmente nos momentos em que ocorrem as aulas de Educação Física e no recreio. Durante toda a pesquisa, observamos que o excesso de barulho atrapalhava a professora na condução das atividades. Era necessário falar muito alto para que os alunos a escutassem. Além disso, essa questão colaborava muito para que as crianças ficassem mais agitadas.

Em um estudo divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 2007, com o título *A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005*, Sátyro e Soares (2007) apontam que é necessária a realização de estudos, cujo foco seja conhecer melhor as condições atuais das escolas públicas brasileiras que são responsáveis por 90% da matrícula do ensino fundamental. Para eles,

A infra-estrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e o professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhorem o desempenho dos alunos (SÁTYRO; SOARES, 2007, p. 7).

Entendemos que o investimento em infraestrutura não é a única questão que contribui para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Além dos aspectos citados pelos autores, é fundamental o aumento de salários dos profissionais da educação e de investimentos na formação desses profissionais. No entanto, não podemos negar, conforme afirmam os autores, que a infraestrutura pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. No processo de pesquisa, observamos que a infraestrutura física do prédio que abrigava a escola dificultava o trabalho na turma de 1º ano na escola pesquisada. Conforme dito, a escola não passou por uma reforma que adequasse o prédio às necessidades de aprendizagem das crianças.

3.3 A SALA DE AULA

A sala do 1º ano fica em frente ao refeitório (Foto 5) e, conforme mencionado, é um espaço “complicado” para o desenvolvimento do trabalho educativo por causa do excesso de barulho que vem do pátio da escola e/ou da quadra. Como o recreio das crianças é dividido, depois que o primeiro grupo de alunos retorna, acontece um segundo recreio para o outro grupo. A professora tem que lidar com mais barulho, porque os alunos lancham no refeitório que fica em frente à sala.

FOTO 5 – A sala de aula e sua proximidade com o refeitório da escola

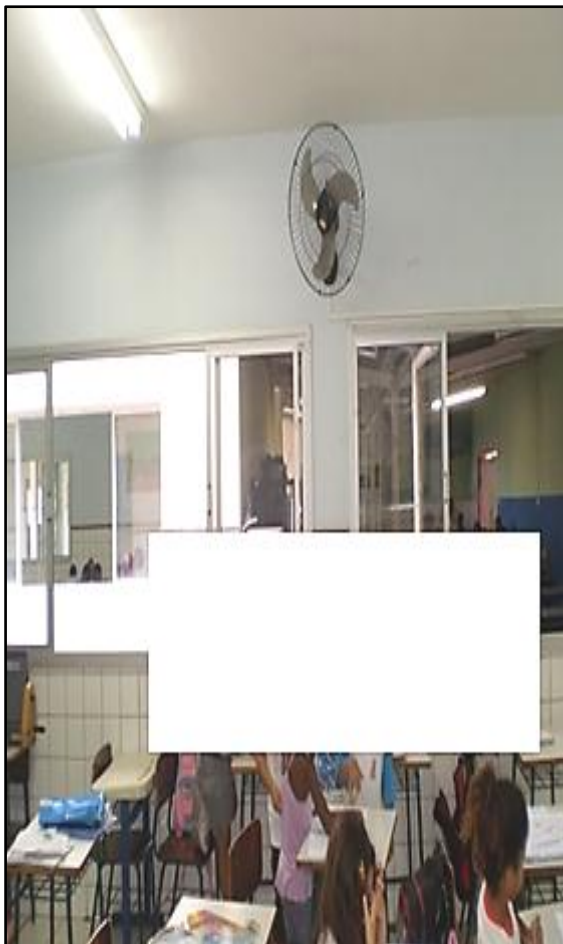


FOTO 6 – Sala de aula do 1º ano B



Também é possível observar, na Foto 6, que há, do lado direito da sala, um mural produzido pelas professoras com a frase “Você é a flor do mundo que desabrocha na vida”. No canto direito da sala, as professoras dos dois turnos colavam alguns cartazes. Na maioria, eram cartazes com grupos de palavras das sílabas que estavam sendo trabalhadas.

FOTO 7 – Sala de aula do 1º ano B



FOTO 8 – Sala de aula do 1º ano B



Conforme é possível observar nas Fotos 7 e 8, a sala de aula possui boas instalações: um quadro de pincel no início da sala, um alfabeto colorido em cima do quadro, a mesa da professora, as carteiras dos alunos e, no final da sala, dois armários: um para a professora da manhã e outro para a professora da tarde. Há também uma pequena estante onde as professoras colocam os livros didáticos utilizados pelas crianças.

Sentimos falta, na sala de aula, de alguns espaços com jogos e, principalmente, de livros de literatura. A professora tinha, dentro do armário, uma caixa com livros de literatura, mas raramente eles eram disponibilizados às crianças. Geralmente isso ocorria quando elas realizavam alguma atividade com um desses livros. Vale destacar que as crianças dessa turma tinham entre seis e sete anos, ou seja, estavam no ensino fundamental, atendendo à Lei nº 11.274 que instituiu o ensino

fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis de idade anos para esse nível de ensino. Infelizmente, não percebemos uma preocupação por parte da escola em organizar seu *espaçotempo* para o atendimento dessas crianças. A discussão sobre essa questão será realizada no capítulo seguinte.

3.4 AS CRIANÇAS SUJEITOS DA PESQUISA: CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA, PERFIL SOCIOECONÔMICO E RELAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR E FAMILIAR

Neste item, discutiremos o modo como vemos as crianças e a professora, sujeitos deste estudo. Primeiro, falaremos das crianças que integraram a pesquisa. Nesse contexto, entendemos que é necessário um posicionamento sobre a concepção de criança que norteou o trabalho.

É impossível pensar uma concepção de criança que não esteja atrelada a uma visão de ser humano. Ao retomarmos a discussão realizada por Bakhtin (1997) sobre a obra de Dostoievski, temos um posicionamento de Bakhtin sobre essa questão. Para ele,

[...] a ênfase principal de toda a obra de Dostoievski, quer no aspecto da forma, quer no aspecto do conteúdo, é uma luta contra a coisificação do homem, das relações humanas e de todos os valores do capitalismo. É bem verdade que o romancista não entendia com plena clareza as profundas raízes econômicas da coisificação e, o quanto sabemos, nunca empregou o próprio termo 'coisificação', embora seja este termo o que melhor traduz o profundo sentido de sua luta pelo homem. Com imensa perspicácia, Dostoievski conseguiu perceber a penetração dessa desvalorização coisificante do homem em todos os poros da vida de sua época e nos próprios fundamentos do pensamento humano (BAKHTIN, 1997, p. 63).

A luta contra a coisificação do homem a que se refere Bakhtin aparece nos romances de Dostoievski, quando o herói não é simplesmente uma “marionete” nas mãos do autor. Para isso, Bakhtin (1997) entende que Dostoievski construiu uma

nova posição artística do autor em relação ao herói. Em outras palavras, no romance polifônico de Dostoievski, encontramos “[...] uma posição dialógica seriamente aplicada e concretizada até o fim, que afirma a autonomia, a liberdade interna, a falta de acabamento e solução do herói” (BAKHTIN, 1997, p. 63). Logo, “[...] temos o nascimento de uma nova forma de romance (nova forma da visão e do novo homem-indivíduo; superação da reificação)” (BAKHTIN, 2006, p. 346). Ainda na perspectiva de Bakhtin (1997, p. 63), em Dostoievski

[...] o herói não é um ‘ele’, nem um ‘eu’, mas um ‘tu’ plenivalente, isto é, o plenivalente ‘eu’ de um outro (um ‘tu és’). O herói é o sujeito de um tratamento dialógico profundamente sério, presente, não retoricamente simulado ou literariamente convencional. E esse diálogo – o ‘grande diálogo’ do romance na sua totalidade – realiza-se não no passado mas neste momento, ou seja, no presente do processo artístico. Não se trata, em hipótese alguma, do estenograma de um diálogo acabado, do qual o autor já saiu e acima do qual se encontra neste momento como quem se encontra numa posição superior e decisiva: ora, isto transformaria imediatamente o diálogo autêntico e inacabado em modelo material e acabado do diálogo, modelo comum a qualquer romance polifônico.

Assim, Dostoievski considera o herói um sujeito, ou seja, um “tu” com quem trava um grande diálogo. Dito de outra forma, “[...] a palavra do autor sobre o herói é organizada no romance dostoievskiano como palavras sobre alguém presente, que o escuta (ao autor) e lhe pode responder” (BAKHTIN, 1997, p. 63). Nesse sentido, o modo como Dostoievski se relaciona com o herói de seus romances expressa uma concepção de ser humano. Um sujeito que não é um mero “objeto” nas mãos do autor, ao contrário, responde a todo tempo no contexto do “grande diálogo” travado na obra. Em outras palavras, “[...] a palavra do herói é criada pelo autor, mas criada de tal modo que pode desenvolver até o fim a sua lógica interna e sua autonomia enquanto palavra do outro” (BAKHTIN, 1997, p. 65). Assim, a personagem possui, para Bakhtin (1997), uma relativa liberdade e independência de sua voz em relação ao autor, sendo possível, inclusive, rebelar-se contra ele.

Para Bakhtin (1997, p. 63), “[...] a originalidade de Dostoievski é ditada pela importância determinante precisamente [da] palavra tratada dialogicamente e pelo papel insignificante do discurso monologicamente fechado, que não é suscetível de

resposta”. Desse modo, a palavra tratada dialogicamente é o que diferencia a obra dostoievskiana de outras obras, tornando sua produção tipicamente polifônica. Ao retratar o homem no homem, Dostoievski trata o homem como um sujeito da palavra, alguém que se posiciona todo o tempo perante o mundo. Por isso, na obra de Dostoievski, não há lugar para o discurso monológico. Como dito, o herói participa do grande diálogo que é inacabado, aberto. Assim, temos em Dostoievski uma estrutura totalmente nova da imagem do homem que é “[...] rica em conteúdo e plenivalente, não inserida na moldura que conclui a realidade, consciência essa que não pode ser concluída por nada (nem pela morte), pois o seu sentido não pode ser solucionado ou abolido pela realidade” (BAKHTIN, 2006, p. 338). Em outros termos, o homem bakhtiniano

[...] é um ser em constante acabamento. [...] ele não é um ser que está pronto ao nascer, não pode ser explicado por meio da abstração de uma característica que o defina e o distinga como tal e nem pode ser compreendido como um ser capaz de projetar sozinho a si mesmo e o seu destino no mundo. Esta última leva a um individualismo exacerbado. A ideia de inacabamento do ser humano é central no pensamento bakhtiniano. Com essa ideia, ele coloca, então, obstáculos para as definições generalizantes dos seres humanos e sem consideração à sua natureza histórica, cultural e social (GONTIJO; CAMPOS, 2011, p. 91).

Nesse sentido, Bakhtin se impressiona com o modo como Dostoievski retrata o homem e como ele também lutava contra o processo de “coisificação” do homem. No que diz respeito ao desenvolvimento das ciências humanas, conforme dito, Bakhtin se contrapõe a uma perspectiva que toma o homem como mero objeto de análise, que o trata como um ser “mudo”. Para ele, as ciências humanas se diferenciam das ciências exatas e naturais, porque, enquanto estas buscam compreender objetos mudos, as outras tentam entender o ser humano que fala, o homem, como produtor de sentidos que vive imerso no “grande diálogo” da vida e é nesse grande diálogo que vai se constituindo. É um ser inconcluso, inacabado. Por isso, devemos ter cuidado com definições generalizantes que defendem uma “essência” humana ou, no caso da criança, uma “essência infantil”. Ao contrário,

[...] a infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribui um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos (SARMENTO, 2005, p. 367).

Sendo assim, o conceito de infância, assumido neste estudo, não é estático, pois está imerso em um processo contínuo de transformação intimamente relacionado com as condições históricas. Nesse sentido, entendemos que a infância tem uma origem social que se reatualiza historicamente. Por isso, concordamos com Kramer (2011), quando afirma que a definição do que é ser criança tem uma associação direta com o modo de vida da criança na sociedade. Por isso, na perspectiva da autora, é fundamental “[...] entender a criança em relação ao contexto social, e não como natureza infantil” (KRAMER, 2011, p. 16). Entender a criança em relação ao contexto social é, sobretudo, compreender a constituição das “infâncias” e buscar visualizá-la como:

[...] a participação [da criança] no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas (das brincadeiras às tarefas assumidas) [que] se diferenciam segundo a posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica. Sendo essa inserção social diversa, é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização (KRAMER, 2011, p. 15).

Nessa direção, a concepção de infância que orienta este estudo se contrapõe à ideia de criança como “natureza infantil”, concepção que abstrai as condições concretas e objetivas nas quais a criança se constitui. Assim, defendemos que a criança é sujeito que se constitui nas relações sociais, ou seja, nas condições concretas da sua vida em sociedade. Nesse contexto, retomaremos a discussão inicial sobre o modo como

Dostoievski concebe o homem para discutirmos algumas questões sobre a realização de pesquisas com crianças. Inicialmente, devemos levar em consideração, como dito, que as crianças são sujeitos da história, que produzem cultura, são “autores” que participam do “grande diálogo” da vida. Ou, como afirma Kramer (2002, p. 43), “[...] uma visão de criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora de cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas”.

Desse modo, concordamos com Delgado e Müller (2005), quando dizem que devemos fazer pesquisa com crianças e não sobre crianças. Para as autoras, “[...] se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 353). Nesse sentido, é fundamental levar em consideração que as crianças se inserem no mundo por meio da linguagem. Possuem uma “potencialidade dialógica” voltada para a compreensão do mundo.

Para a construção de uma metodologia que leve em consideração as questões discutidas, Delgado e Müller (2005) apontam que é necessário ultrapassar algumas dificuldades. Primeiro, é preciso *questionarmos a lógica adultocêntrica*. Costumamos olhar a criança a partir dos padrões do mundo dos adultos. Defendemos “[...] que os investigadores pensem nas crianças nos seus contextos, nas suas experiências e em situações da vida real” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 354). É uma tentativa de aproximação com os modos de vida e produção cultural da criança. Segundo, a *entrada em campo* deve ocorrer por meio da aproximação do investigador com os modos de organização da criança no espaço escolar. Para Corsaro (1997, p. 5), “[...] as crianças são agentes ativos, que constroem suas próprias culturas e [participam]do mundo do adulto”. Terceiro, no que diz respeito à pesquisa com crianças, a *ética* é um aspecto fundamental, “[...] pois é inegável que existe uma força adulta baseada no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrárias” (ALDERSON, 2000; KRAMER, 2002). Nesse sentido,

[...] o comportamento ético está intimamente ligado à atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos fatos. Entendendo que entrar na vida das outras pessoas é tornar-se um intruso, faz-se necessário obter

permissão, que vai além da que é dada sob formas de consentimento, e isso raramente é feito com as crianças (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 355).

Por isso, além do pedido de consentimento que entregamos à família, foi necessário conversarmos com as crianças sobre os objetivos da pesquisa que estávamos desenvolvendo com elas. Também não as obrigamos a escrever textos. As crianças que participaram do estudo escreveram seus textos para o interlocutor que desejavam; não estipulamos o interlocutor. No momento em que elas diziam que não queriam escrever, eram liberadas da atividade.

Delgado e Müller (2005), ao citar Alderson (2000), chama-nos a compreender que crianças também são produtoras de dados. Concordamos com esse autor, quando aponta que os sujeitos envolvidos na pesquisa produzem dados. A ideia de um investigador que vai a campo “coletar dados” torna o processo de pesquisa monológico (aspecto já discutido).

Após tecer essas considerações sobre fazer pesquisa com crianças, passaremos, neste momento, a relatar informações que nos permitiram conhecer as crianças e a professora, sujeitos da nossa pesquisa. Antes, porém, é importante esclarecer que obtivemos essas informações por meio de questionário que foi enviado às famílias e que foram transformados em tabelas que se encontram no (APÊNDICE H). Assim, iniciaremos apresentando questões relacionadas com o contexto socioeconômico das crianças. Os dados que serão apresentados são muito importantes, porque apresentam o contexto social das crianças envolvidas no estudo. Também realizamos uma entrevista, em grupo, com as crianças para compreender seus costumes cotidianos e suas preferências, o que muito contribuiu para uma aproximação com esse contexto.

Nessa direção, os índices percentuais foram calculados levando em consideração as 18 crianças que participaram da pesquisa e nos possibilitaram a quantificação de aspectos que consideramos relevantes para a construção do percurso investigativo. Assim, observando a perspectiva teórica que fundamenta este trabalho, a Psicologia Histórico-Cultural, e também a própria concepção de criança discutida neste texto,

não podemos desconsiderar as questões culturais e sociais que, certamente, envolvem as experiências das crianças em sala de aula, trazendo marcas para suas produções de textos.

Das 18 crianças que participaram da pesquisa, tivemos onze meninos (62,0%) e sete meninas (38,0%). Na turma, tínhamos um menino e três meninas que demonstravam certa inquietação e insatisfação na sala de aula, fato que gerava o que comumente chamamos de “indisciplina”. Muitas vezes, presenciamos brigas, empurrões, xingamentos e beliscões e, na maioria das vezes, essas crianças eram retiradas da sala de aula e levadas para a sala de coordenação, onde a coordenadora chamava a atenção delas. Pareceu-nos que o contexto da escola e da sala de aula descrito, ou seja, a falta de organização da escola para o atendimento das crianças de seis anos, além da dificuldade do trabalho na sala de aula por causa do excesso de barulho vindo da quadra muito contribuíam para essa situação.

Com relação à idade, no período da realização do estudo, 17 crianças tinham entre seis e sete anos (94,5%) e uma criança tinha entre sete e oito anos (5,5%). Das 18 crianças que participaram da pesquisa, 17 já possuíam experiência escolar (94,5%) e apenas uma criança (5,5%) frequentava a escola pela primeira vez. Esse dado é importante, pois, conforme mencionado, iniciamos a inserção na escola no mês de fevereiro de 2011 e observamos que algumas crianças já possuíam alguns conhecimentos sobre a linguagem escrita. Havia duas que liam e escreviam.

No que diz respeito ao local de moradia dos alunos, das 18 crianças que integravam o estudo, 12 crianças (66,7%) residiam no bairro onde estava localizada a escola e apenas seis crianças (33,3%) moravam em bairros que ficavam próximos à escola. No entanto, é preciso retomar a informação já mencionada. Em conversa com a diretora da escola, fomos informada de que alguns pais conseguiam documentos com amigos para supostamente “comprovar” que moravam no bairro onde ficava a escola e, assim, realizar a matrícula de seus filhos. Desse modo, quando preenchiam o questionário, os pais colocavam o endereço que indicaram na matrícula de seus filhos. Esse fato ocorria, principalmente, por causa da localização da escola, no centro de um importante “Polo de Confeccões”, e também de uma grande fábrica de chocolates do município de Vila Velha. Assim, muitos pais que

trabalhavam no intenso comércio do bairro e na fábrica de chocolates tentavam matricular seus filhos na escola, por causa da proximidade em relação ao seu local de trabalho. Além disso, muitas crianças que moravam em outros bairros que ficavam próximos à escola eram matriculadas na escola.

O nível de escolarização dos pais pode ser caracterizado com base nos seguintes índices: 16,7% (3 pais) tinham apenas o ensino fundamental incompleto; dois pais (11,11) tinham o ensino fundamental completo; seis pais (33,32%) concluíram o ensino médio; um pai (5,55%) cursou o ensino superior; e seis pais (33,32%) não informaram o grau de instrução. Esse fato pode “indicar” que alguns pais nunca estudaram ou possuem uma baixa escolaridade. Assim, os dados nos mostraram que a maioria dos pais das crianças (sujeitos da pesquisa) tem baixa escolaridade. Apenas seis pais do grupo de 18 pais haviam completado o ensino médio e somente um pai tinha o ensino superior completo.

Com relação ao nível de escolarização das mães, obtivemos os seguintes índices: uma mãe (5,55%) tem o ensino fundamental incompleto; duas mães (11,10%) haviam completado o ensino fundamental; 11,10% (2 mães) tinham o ensino médio incompleto; 44,44% das mães, ou seja, oito mães declararam ter o ensino médio completo; uma mãe (5,55%) tinha o ensino superior completo; e quatro mães (22,22%) não informaram o nível de escolarização. Se compararmos o grau de escolarização dos pais com o grau de escolarização das mães, podemos considerar que as mães das crianças possuíam um grau de escolarização maior que os pais. O índice de mães (44,44%) que terminou o ensino médio é maior que o dos pais (33,32%). Também temos um índice maior, se somarmos o número de mães com ensino fundamental completo e ensino médio (66,64), comparando com o número dos pais (33,32%). Assim, os dados nos revelam que a mulher tem aumentado seu nível de escolaridade em relação ao homem. Essa conclusão vai ao encontro dos dados divulgados pela Síntese de Indicadores Sociais (SIS), publicados pelo IBGE, em 2010. A SIS (2010) busca fazer uma análise das condições de vida no País, tendo como principal fonte de informações a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009. Em síntese,

[...] a SIS mostra que, mesmo mais escolarizadas que os homens, o rendimento médio delas continua inferior ao deles (as mulheres ocupadas ganham em média 70,7% do que recebem os homens), situação que se agrava quando ambos têm 12 anos ou mais de estudo (nesse caso, o rendimento delas é 58% do deles). As mulheres trabalham em média menos horas semanais (36,5) que os homens (43,9), mas, em compensação, mesmo ocupadas fora de casa, ainda são as principais responsáveis pelos afazeres domésticos, dedicando em média 22 horas por semana a essas atividades contra 9,5 horas dos homens ocupados (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, acesso em 22 out 2011).

Esse fato demonstra que, apesar de aumentar sua participação no mercado de trabalho e possuir um maior nível de escolaridade, as mulheres ainda têm dificuldades para alcançar, definitivamente, o reconhecimento profissional.

O contexto familiar da turma, na qual a pesquisa foi desenvolvida, apresentava as seguintes características: nove crianças (50,00%) vivem com os pais e irmãos, uma criança (5,5%) vive apenas com um dos pais e irmãos, oito crianças (44,5%) moram com parentes ou outras pessoas. Esses dados demonstram que a concepção de família precisa ser discutida. Para Amazonas e Braga (2006, p. 177-178),

[...] ao falar de família, o mais adequado seria nos referir a uma trans-historicidade do laço familiar, ao invés de uma 'eternidade' da família. Nunca existiu 'a família' e, hoje, principalmente, o que há são 'famílias'. As transições ocorridas no âmbito cultural, econômico, político e social têm afetado essa instituição, de uma forma, talvez jamais vista na História. Entre elas, elencamos: as mudanças demográficas, em especial a maior longevidade humana; a participação crescente da mulher no mercado de trabalho; o divórcio e as organizações familiares distintas da família nuclear tradicional; o controle da procriação a partir dos anticoncepcionais; as transformações ocorridas nos papéis parentais e de gênero.

Concordamos com as autoras, quando apontam que, hoje, a configuração familiar passa por muitas modificações. Metade dos sujeitos (9 crianças) que participaram do estudo integram famílias com um perfil que não se enquadra na "família nuclear tradicional". Conforme vimos, são oito crianças que moram com outros parentes e uma criança que mora com um dos pais e outros parentes. No entanto, é fundamental considerar que, "[...] apesar de todas essas transformações acontecidas no interior da família, podemos dizer que ela ainda se mantém

idealizada e desejada por todos” (AMAZONAS; BRAGA, 2006, p. 179). Sendo assim, na perspectiva das autoras, não importa a configuração que a família assuma, ela continuará a existir, pois, segundo elas, é a família que irá garantir à criança a possibilidade de se apresentar ao mundo, o direito ao amor, ao acolhimento no mundo humano e à palavra.

Com relação à quantidade de filhos, os dados demonstram que o número de filhos está diminuindo: sete crianças não têm irmãos (38,87%), duas (11,11%) possuem apenas um irmão, cinco (27,8%) têm dois irmãos, duas (11,11%) têm três irmãos e duas (11,11%) têm mais de três irmãos. Não podemos desconsiderar que esses números representam as mudanças históricas e socioculturais também apontadas por Amazonas e Braga (2006), tais como: o controle da procriação a partir dos anticoncepcionais e a necessidade de a mulher integrar o mercado de trabalho.

Quanto às ocupações dos pais, segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (BRASIL, 2002), do Ministério do Trabalho e Emprego, o maior índice de ocupação (61,05%) incidiu sobre os grupos dos prestadores de serviços (produção de bens e serviços industriais) e três trabalhadores (16,65%) integravam o grupo de vendedores e trabalhadores de comércio em lojas e mercados. Temos ainda três pais (16,7%) que não informaram a profissão e um pai (5,5) desenvolve atividade administrativa em empresa. Com relação às ocupações das mães, o maior índice de ocupação (49,96%) incidiu sobre trabalhadores de serviços (diaristas e empregadas domésticas), vendedores e prestadores de serviços do comércio, quatro mães informaram atuar apenas como donas de casa, duas não revelaram a profissão e uma mãe disse que desenvolve a atividade de professora.

A renda familiar mensal dos sujeitos envolvidos em nosso estudo, declarada no questionário, caracterizava-se por índices de um salário mínimo (16,67%) e de um a dois salários mínimos (27,77%). Apenas duas famílias indicaram possuir uma renda familiar entre três a quatro salários mínimos (11,12), outras duas famílias (11,12) declararam ter uma renda familiar acima de quatro salários mínimos e cinco famílias não informaram a renda mensal. Segundo pesquisa realizada pelo economista Marcelo Cortes Neri (2011), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), o nível da pobreza do Brasil vem caindo. O número de brasileiros com renda entre R\$ 1.126,00 e R\$ 4.854,00, pela primeira vez, ultrapassou 50% da população, é o chamado fenômeno

de crescimento da classe C, também conhecida como a nova classe média. Apesar disso, a maior parte das crianças (44,44%) que participaram do nosso estudo integram famílias da chamada classes D, com renda média mensal de um a dois salários mínimos. Vale lembrar que o valor do salário mínimo aqui citado é o referente ao ano de 2011, período da realização deste estudo. Também é necessário destacar que, apesar da melhoria na distribuição de renda, temos, ainda, no Brasil, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), censo 2010, um grande número de brasileiros, cerca de 16,2 milhões que sobrevivem com renda familiar *per capita* mensal de até R\$ 70,00. Isso significa que o País tem o grande desafio de erradicar a pobreza extrema.

O perfil socioeconômico das crianças que participaram do estudo é semelhante ao da maioria das crianças brasileiras que frequentam as escolas públicas, cujos professores, de modo geral, muitas vezes, dizem que elas têm dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita porque não vivem em um contexto socioeconômico, considerado, privilegiado, do ponto de vista do acesso a materiais escritos e a convivência, na família, com adultos que estimulam o contato com esses materiais, favorecendo assim a apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico. Recentemente, ao ministrarmos um curso de formação de professores alfabetizadores, algumas professoras que trabalham em escolas públicas do Estado do Espírito Santo, cujos alunos têm o mesmo perfil socioeconômico das crianças que participaram deste estudo, mencionaram durante o encontro que é muito difícil alfabetizar essas crianças porque elas não vivem em um meio social que estimula a aprendizagem da leitura e da escrita. Essa concepção perpetua a crença de que ler é difícil e somente é possível para alguns; ideologiza que escrever é para muito poucos (GERALDI, 2010). No entanto, os dados que serão discutidos neste trabalho vão na contramão desse tipo de ideologia, pois as crianças demonstraram, ao longo do desenvolvimento deste estudo, suas potencialidades para escrever textos.

Após apresentação do contexto socioeconômico das crianças, passamos a uma breve discussão sobre seus os costumes. Para compreender, pelo menos, parte dos costumes, do cotidiano e das preferências das crianças, fizemos uma entrevista coletiva com elas. Na sala de aula, explicamos o nosso objetivo e apresentamos algumas questões sobre o cotidiano delas, tais como: *o que gostam e o que não gostam na vida de criança? Do que gostam de brincar? O que é mais difícil na vida*

de criança? Do que gostam na escola? Também deixamos que falassem livremente. Assim, tendo como foco essas questões passamos a discutir as respostas das crianças.

Sobre as brincadeiras, disseram que gostam de brincar de pique-pega, pique-gelo, polícia-ladrão, de dançar *funk*, carrinhos, videogame e outros. Além disso, afirmaram que gostam muito de ver televisão. Os programas citados por elas foram: TV Globinho, Os palhaços “Patati-Patatá”, Ben 10, Bob Esponja, Pica-Pau e as novelas. Entre elas, a mais citada foi a *Novelinha Adolescente Rebeldes*. Nesse momento, perguntei se os adultos liam para elas em casa. Somente uma criança respondeu que sim. As respostas das crianças nos levam à seguinte conclusão:

[...] os modos de apropriação da cultura são produtos das interações da criança com os artefatos culturais e com as pessoas que a introduzem nesse mundo de relações, negociações e conflitos e lhes dão significado. A vida cotidiana – e os discursos que ela implica – se apresentam assim, como espaços privilegiados para o estudo do desenvolvimento e das formas particulares em que, no contexto das famílias, as crianças de apropriam das práticas adotadas (LAPLANE; BOTEGA, 2010, p. 19).

As brincadeiras citadas pelas crianças e os programas televisivos nos mostram que a inserção da criança no mundo cultural se dá por meio dessas relações discutidas pelas autoras. São as relações e negociações que as crianças estabelecem com os adultos e os seus pares que lhes possibilitam a participação nesse mundo. O depoimento da menina Tai¹² e o do menino Die são esclarecedores. Vejamos:

Die: à noite eu jogo videogame... des::ligo a televisão...e:: vou jan::tar...

Tai: de manhã... eu acordo bem cedo... para depois eu ir para a casa da minha vó, minha vó que cuida de mim. Aí::: à noite eles me buscam... Aí... vou para casa vejo televisão, quando jornal acaba eu vou tomar banho... aí eu coloco no quatro ((referindo-se ao canal 4)) e.. vou ver novela.

¹² Respeitando o acordo realizado com os sujeitos da pesquisa (APÊNDICE B), não revelamos seus nomes. Por isso, utilizamos as três primeiras letras ou as quatro primeiras letras (em alguns casos) dos nomes dos sujeitos.

Com relação ao que gostam na vida de criança, elas apresentaram respostas “curiosas” e muito interessantes, que demonstram o modo como concebem o mundo no qual estão inseridas:

DIE: eu gosto de brincar...crescer...tomar:: ma::madeira...tomar mamadeira e... chupar chupeta....

TAI: ((está falando sobre o fato de ser criança)) não é legal:: porque não tem muito o que fazer....Sabe porque é mais:: le::gal que a gente tem muito que aprender ainda...aprender a ler... a... escreVER

Kez: Eu não gosto de nada... ((começa a chorar)) por que:: eu não posso ter brinquedo nenhum.... eles:: não podem me dar...eu queria uma bicicleta...mas meu pai não quer me com::prar....ele diz que não tem dinheiro::

O menino Die resume sua vida em brincar, crescer, tomar mamadeira chupar chupeta. Ele é considerado o “bebê” da turma. De modo geral, a escola o tratava como alguém que precisava de muita proteção. Já Tai tem um olhar muito pragmático sobre ser criança. Para ela, é ruim porque não faz nada. Entendemos que a criança estava fazendo comparação com o mundo do adulto. Ela, enquanto criança, vive tutelada pelos adultos, por isso não pode tomar decisões. Paradoxalmente, o mais interessante de ser criança, para ela, é o fato de ter muito que aprender, como ler e escrever, por exemplo. A menina Kez disse que não gosta de ser criança porque não ganhou brinquedo. Ela até chora quando fala sobre o assunto. É preciso esclarecer que fizemos a entrevista com as crianças uma semana depois do Dia da Criança. Desse modo, a menina estava sob influência das campanhas de apelo ao consumo voltadas para os infantes.

No que diz respeito às dificuldades de ser criança. Elas destacaram a dominação de irmãos maiores e adultos:

Tai: é:: QUE... meu irMÃO tem que mandar na gente...faz ISSO....faz AQUILO....

Kez: não ter brinquedo ((chora))

Gab: aPANhar...

Crianças: ((em coro)) é apaNHAR...

Caua: chato é apanhar...meu irmão bate em mim...

O fato de vivenciarem algum tipo de violência por parte dos irmãos mais velhos causa às crianças uma grande insatisfação com esse período da vida. Apanhar dos pais ou dos irmãos é o fato mais incômodo de ser criança. Assim, de modo geral, as respostas das crianças demonstraram o quanto elas têm um posicionamento sobre as suas vidas, derrubando perspectivas que veem a criança como um ser incompleto, incapaz de participar ativamente da organização do mundo. A criança é um sujeito de direitos que produz linguagem com discussões e posicionamentos sobre o mundo no qual está inserida, fato evidenciado em seus enunciados escritos.

3.5 A PROFESSORA DA TURMA

Destacaremos, a seguir, alguns aspectos da formação e da trajetória profissional da professora da turma. Para isso, utilizamos informações obtidas por meio de entrevista (APÊNDICE G) que realizamos com ela. No que diz respeito ao trabalho com a linguagem escrita, desenvolvido pela professora, realizaremos uma discussão no próximo capítulo.

A professora tinha, no período da realização do estudo, mais de 40 anos, trabalhava nos dois turnos na escola onde a pesquisa foi realizada, atuando na regência de turmas do 1º ano do ensino fundamental. Era professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo e da Secretaria de Estado de Educação da Prefeitura Municipal de Vila Velha e trabalhava há dez anos na escola onde a pesquisa foi realizada.

Tinha 24 anos de experiência na regência de turmas das séries iniciais do ensino fundamental e possuía graduação em Pedagogia. Também fez um pós-graduação/especialização em Educação Inclusiva. No que diz respeito aos materiais teórico-práticos que utiliza na orientação do desenvolvimento da prática educativa, ela disse que gosta dos textos de Cagliari, Emília Ferreiro e Paulo Freire.

Citou também a *Coleção alfabetização dia-a-dia*, o livro *Porta aberta*, a revista *Nova Escola* e a internet. No capítulo seguinte, discutiremos a concepção da professora sobre o trabalho com a produção de textos na alfabetização e também o seu posicionamento sobre a escrita de textos pelas crianças da sua turma.

4 NO PROCESSO INICIAL DA ALFABETIZAÇÃO, AS CRIANÇAS ESCREVEM TEXTOS PARA DIALOGAR COM O OUTRO?

O título deste capítulo é uma pergunta que expressa nossa inquietação. Desde o início da pesquisa, quando nos inserimos na escola e éramos questionada sobre o que estávamos fazendo lá e respondíamos que nosso objetivo era realizar uma pesquisa sobre a produção de textos pelas crianças em processo inicial da alfabetização, muitos ficavam assustados e perguntavam: "Como assim? Elas escrevem? Elas ainda estão aprendendo, como vão escrever textos?". Parece-nos que essa é uma forte crença na escola. As crianças só poderão escrever os seus primeiros textos quando dominarem a última lição proposta pelo método e/ou cartilha ou, ainda, quando alcançarem a hipótese alfabética de aquisição da escrita.

Assim, primeiro, a criança estuda criteriosamente a língua repartida em sílabas, fonemas e suas representações gráficas, depois vai juntar os fonemas, as sílabas e formar frases e, finalmente, pode escrever textos. Ou, ainda, primeiro, ela constrói suas hipóteses sobre as relações entre o oral e o escrito, passando pelas hipóteses silábica, silábico-alfabética e, quando estiver na hipótese alfabética, temos uma criança que tem o domínio do caráter alfabético da escrita, podendo agora escrever textos. Essas são concepções de aprendizagem da língua escrita que estão fortemente arraigadas na escola e que estão na base das questões enunciadas: "Como assim? Elas escrevem? Elas ainda estão aprendendo, como vão escrever textos?".

Com essas ponderações e inquietações que perpassarão toda a nossa discussão, iniciamos a parte central da tese, discutindo *o processo de produção de textos pelas crianças com o objetivo de interagir com o outro*. Antes, porém, situaremos de forma breve o modo como a produção de textos, na fase inicial da alfabetização, tem sido tratado pela escola.

Smolka (2003), na década de 1980, desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de investigar as instâncias de leitura e escritura no processo inicial da alfabetização. A pesquisadora defendia a importância de estudos que buscassem compreender

essas instâncias no jogo das interações sociais. Nesse contexto, ao analisar o aspecto didático-pedagógico, depara-se com a professora lendo a *História do palhaço*. Segundo a pesquisadora, a professora achava que as crianças não prestavam atenção à história. No entanto, o texto lido tinha uma estrutura voltada para a aprendizagem das relações fonemas-grafemas, ou seja, não “[...] é um texto escrito para ser ouvido e curtido, um texto para ‘funcionar’ como história. É um texto que faz parte de um método de alfabetização e tem a função específica de trabalhar prioritariamente a estrutura gráfico-sonora das palavras” (SMOLKA, 2003, p. 48). Nessa perspectiva, segundo a autora, nesse tipo de prática educativa, estão implícitas concepções de aprendizagem e linguagem que desconsideram a interlocução e a interação das crianças e, conseqüentemente, não levam em conta as suas necessidades e atuais condições de vida. Dessa forma,

[...] a alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a ‘ilusão da autonomia’ (‘autônomo’ é aquele que entende o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas, é aquele que ‘não precisa perguntar’, é aquele que ‘não precisa dos outros’. Revela-se o mito da auto-suficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os ‘fracos e incompetentes’) (SMOLKA, 2003, p. 50).

Na maioria das vezes, o trabalho com a linguagem escrita não se desenvolve em um contexto de colaboração, no qual, pela interação e interlocução entre a *professora e as crianças e as crianças e crianças*, se aprende a ler a escrever. Em muitas situações escolares, nega-se ou não se incentiva a criança a estabelecer uma conversação sobre os textos, sobre suas dúvidas, suas ideias sobre a escrita. Contraditoriamente, deve-se aprender a linguagem escrita que é eminentemente discursiva de maneira silenciosa, individualizada e solitária. Como Smolka (2003), entendemos que a alfabetização é um processo discursivo. Ensinar a ler e a escrever é trabalho com a linguagem pela linguagem. É atividade de compreensão ativa e responsiva dos textos lidos, é a possibilidade de a criança se enunciar, dizer o que pensa e o quer pela linguagem escrita.

No entanto, o que se tem visto é o ensino da linguagem escrita como “[...] uma mera técnica – sistema de reprodução resultando em uma atividade desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação” (SMOLKA, 2003, p. 38). Logo, a escola, ao ensinar a linguagem escrita sem o seu sentido sociocultural, não desenvolve na criança o desejo de ler e escrever.

Pesquisas recentes (SOUZA, 2010; COSTA; 2010) têm apresentado resultados semelhantes ao apontar que o trabalho com a linguagem escrita na alfabetização tem sido marcado pelo foco nos aspectos linguísticos (fonéticos e fonológicos), resultando em uma ruptura entre os planos linguístico e discursivo da linguagem. Tomemos, brevemente, os resultados dessas pesquisas. Souza (2010), ao analisar as *Práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental em Aracruz/ES*, observou que as professoras das duas escolas pesquisadas utilizavam várias atividades que se aproximavam, em maior ou menor grau, dos antigos métodos usados nas cartilhas de alfabetização. Nesse contexto, Souza (2010, p. 234) afirma que suas análises indicaram que:

[...] a palavra era a unidade de ensino da leitura e da escrita mais utilizada pelas professoras da sala de aula da Escola A, ao passo que, na Escola C, o texto foi utilizado de forma mais recorrente, como unidade de ensino-aprendizagem da língua, o que representa para nós um avanço significativo no trabalho com a linguagem escrita no contexto escolar. Contudo, a leitura e a escrita de palavras e textos eram utilizadas como pretexto para o ensino das unidades menores da língua.

Desse modo, a autora constata que as práticas alfabetizadoras investigadas privilegiam o ensino das unidades mínimas da língua, com ênfase na noção de sílaba. A leitura e a produção de textos se constituíam em pretextos para ensinar a ler e a escrever em sentido restrito. No que diz respeito à leitura, aponta que, na sala de aula da Escola A,¹³ a leitura de livros de literatura infantil frequentemente era utilizada para trabalhar aspectos de cunho moralizante ou deles eram retiradas palavras para trabalhar a sequência alfabética. Por outro lado, na sala de aula da Escola C, a leitura compartilhada de textos da esfera literária acontecia diariamente.

¹³ A pesquisadora optou por denominar, em seu relatório de pesquisa, as escolas com as letras A, B e C, respeitando o sigilo acordado com os participantes do estudo.

Nessas situações, as crianças dialogavam entre si e com a professora. A pesquisadora afirma que, embora, muitas vezes, a professora encaminhasse o diálogo para o reconhecimento das palavras do autor, as crianças, por sua vez, apresentavam questionamentos e produziam outros sentidos. No entanto, é necessário destacar que, conforme análise da pesquisadora, de modo geral, as leituras realizadas tinham como foco principal o estudo das unidades mínimas da língua.

As análises de Souza (2010) indicam, ainda, que eram poucos os eventos de produção de textos escritos. Era recorrente a solicitação de atividades cujo objetivo era formar palavras e frases que não mantinham relação com a realidade linguística e sociocultural das crianças. Para Souza (2010, p. 232),

[...] as palavras, as frases e textos produzidos pelas crianças na sala de aula da Escola A e da Escola C serviam de pretexto para trabalhar as unidades menores da língua e outros conhecimentos sobre o sistema de escrita. Sendo assim, essas unidades da língua não se constituíam em enunciados, como define Bakhtin, pois eram escritas para ninguém.

As análises de Souza (2010) demonstram a dificuldade de o trabalho educativo desenvolvido nas classes de alfabetização incorporar práticas discursivas com a linguagem escrita, na qual a interação e a interlocução sejam movimentadas pela leitura e pela produção de textos.

Costa (2010), ao realizar uma pesquisa sobre *As práticas de alfabetização em duas escolas de Vitória/ES*, entre outras questões, afirma que as práticas de alfabetização das professoras das duas escolas pesquisadas focaram muito o ensino da língua, com base na palavra e na ortografia. Observou também que a produção de textos foi a dimensão da alfabetização menos privilegiada pelas professoras. Na perspectiva de Costa (2010, p. 210),

[...] o enfoque dado pelas professoras aos conhecimentos sobre o sistema de escrita revela o conceito de alfabetização que orienta as práticas – processo de aquisição das habilidades de ler e de escrever. Nesse sentido, considerando que, na fase inicial da alfabetização, as crianças devem inicialmente aprender o código linguístico, as propostas metodológicas que embasam as práticas das professoras partem do pressuposto de que a aprendizagem dos

conhecimentos sobre o sistema de escrita trabalhados por elas são fundamentais para que a criança leia e escreva.

Assim, os dados obtidos pela pesquisadora demonstraram que, nas duas salas de aula pesquisadas, a dimensão da alfabetização mais contemplada pelas professoras foi a referente aos conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa. Dessa forma, assim como no trabalho de Souza (2010), a produção de textos foi a dimensão menos privilegiada, demonstrando, na perspectiva da autora, que as professoras consideram que o trabalho de produção de textos é uma atividade que se realiza após o aprendizado das unidades menores da língua.

Desse modo, pesquisadores da área têm apontado que o trabalho com a linguagem escrita na alfabetização tem sido marcado pelo foco nos aspectos linguísticos, resultando, conforme dito, em uma ruptura entre o plano linguístico e o discursivo da linguagem. Smolka (2003, p. 93), ao discutir essa questão, sublinha que:

[...] o problema é que a escola só acredita e aceita ser possível a ocupação desses lugares [espaços discursivos] depois que a criança já é (considerada) leitora e escritora. E o que é ser 'leitora e escritora' na escola? É decodificar e decodificar mensagens por escrito; 'é ler e escrever 'com sentido'. Mas ler com sentido é a última etapa que a escola espera da criança no processo de alfabetização. A escola não trabalha o ser, o constituir-se leitor e escritor. Espera que as crianças se tornem leitoras e escritoras como resultado do seu ensino. No entanto, a própria prática escolar é a negação da leitura e da escritura como prática dialógica, discursiva, significativa.

Porém, conforme Smolka (2003, p. 92-93), é a vivência de espaços interlocutivos, pela criança, na escola, como “[...] lugar de um jogo de representações onde, na sua intenção, na sua imaginação, na sua atividade como leitora e/ou escritora [que] organiza os traços, ocupa espaços” de interlocução que possibilitarão a elas se tornarem leitoras e escritoras de textos. É escrevendo textos que a criança trabalha com a discursividade e ao mesmo tempo lida com a reflexão sobre o sistema de escrita.

Para nossa discussão, também trazemos as ponderações de Geraldi (2003) realizadas em um estudo cujo foco analítico não é diretamente a alfabetização, mas a perspectiva discursiva da linguagem como orientadora do ensino da língua

materna, tomando o texto como objeto de reflexão, tema que nos interessa neste estudo. No capítulo intitulado *No espaço do trabalho discursivo, alternativas*, faz, inicialmente, um exercício, no qual retoma afirmações de diferentes épocas, inspiradas em diferentes perspectivas com vozes de diferentes formações discursivas, cujo foco era uma análise crítica ao ensino da língua materna no Brasil. Nesse contexto, afirma:

[...] as vozes diluídas na voz que a cita foram usadas para transmitir uma perplexidade e escapar a uma obrigação: a obrigação de fazer (ou refazer, caminho mil vezes traçado) uma crítica às práticas correntes, como justificativa para pensar caminhos alternativos; a perplexidade de perceber a morosidade da escuta (GERALDI, 2003, p. 132).

Como vimos, Geraldi (2003) optou por não refazer o caminho já traçado por outras vozes, por isso diz-se perplexo com a morosidade da escuta às críticas, de aproximadamente um século, às práticas correntes de ensino da língua materna no Brasil. Por outro lado, entende que a marginalidade dessas falas é explicada por dois aspectos: primeiro, os estudos clássicos de línguas mortas influenciaram a descrição de línguas vivas, bem como a maneiras de estudá-las na escola; o segundo aspecto é, para o autor, de certo modo, uma decorrência do primeiro, pois, como a língua modelo (latim ou grego) era tomada como pronta, acabada, restando aos seus falantes a função de se apropriar do já pronto ou de corrigir os desvios, ficando assim subsumido o papel ativo de produção de linguagem que tem o falante. Junta-se a isso o modo como ocorre a passagem dos resultados do trabalho científico para os chamados conteúdos escolares sobre a língua, que implica um processo de seleção, organização e seriação, no qual se exclui a historicidade dos conceitos que são produzidos em contexto de reflexão científica. Todo esse panorama constitui o pano de fundo para que o ensino da língua materna não tome como referência a prática de linguagem de alunos e professores (GERALDI, 2003).

Bakhtin, em 1929, já apontava que, na base dos métodos de reflexão linguística utilizados na constituição da perspectiva da língua como sistema de formas normativas, estão os procedimentos de estudos das línguas mortas que se

conservaram por meio de documentos escritos. O autor reforça essa perspectiva afirmando que:

[...] essa abordagem filológica foi determinante para o pensamento linguístico do mundo europeu. Esse pensamento nasceu e nutriu-se dos cadáveres dessas línguas escritas. Quase todas as abordagens fundamentais e as práticas desse pensamento foram elaboradas no processo de ressurreição desses cadáveres. O filologismo é um traço de toda a linguística europeia, condicionada pelas vicissitudes históricas que presidiram ao seu nascimento e seu desenvolvimento (BAKHTIN, 2004, p. 96-97).

Nesse contexto, o processo de compreensão, pelos filólogos, dos documentos escritos de línguas mortas ocorre a partir da análise de um *corpus* de enunciações monológicas. Não podemos desconsiderar, conforme defende Bakhtin (2004), que cada inscrição foi constituída em um determinado contexto discursivo, produzida para ser compreendida por determinado grupo social ou, tomando as palavras do autor, uma inscrição, como toda enunciação monológica, “[...] é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto ideológico do qual é parte integrante” (BAKHTIN, 2004, p. 98). O problema é que o filólogo-linguista utilizava uma metodologia que desvinculava as inscrições do contexto real no qual foram produzidas, como se bastassem a si mesmas, resultando em uma compreensão que não pode ser considerada autêntica na medida em que não buscava o entendimento dessas inscrições em sua dimensão dialógica e ideológica. Dessa forma,

[...] o filólogo contenta-se em tomar essa inscrição isolada como um documento de linguagem e em compará-la com outras inscrições no quadro geral de uma língua dada. É nesse processo de comparação e de mútua correlação das enunciações que os métodos e as categorias do pensamento linguístico se constituíram (BAKHTIN, 2004, p. 98).

Tomar as inscrições como documentos de linguagem isoladamente é desvinculá-los dos contextos sociais, políticos, econômicos e ideológicos que os produziram, resultando em uma análise linguística que toma a língua como autônoma, ou seja, independente de todos elementos que efetivamente a produzem. Dessa maneira, Bakhtin (2004, p. 98) esclarece que:

[...] é impossível afirmar que o sistema das categorias linguísticas constitui o produto da reflexão epistemológica do locutor de uma língua dada. Não se trata de uma reflexão sobre a percepção que o locutor nativo tem de sua própria língua, trata-se, antes, da reflexão de uma consciência que luta para abrir caminho no mundo misterioso de uma língua estrangeira.

O trabalho do filólogo para decifrar o mundo misterioso da língua morta coloca-o na mesma posição de alguém que se debruça sobre uma língua estrangeira, na qual o signo linguístico é compreendido como objeto-sinal. Desse modo, o foco é o reconhecimento e não a compreensão ativa, mas passiva que se caracteriza primordialmente pelo predomínio do componente normativo do signo linguístico. Na perspectiva de Bakhtin (2004), a base da reflexão linguística é a língua morta escrita-estrangeira, na qual a enunciação é concebida de maneira isolada-fechada-monológica, nitidamente separada do seu contexto linguístico real. Nessa direção, o autor apresenta categorias provenientes da palavra estrangeira que fundamentaram a constituição da linguística, mas especificamente a perspectiva linguística denominada por ele de *objetivismo abstrato*, corrente da linguística cujo cerne é a compreensão da língua com um sistema de formas gramaticais, fonéticas, lexicais etc. Vejamos essas categorias:

1. Nas formas linguísticas, o fator normativo e estável prevalece sobre o caráter mutável.
2. O abstrato prevalece sobre o concreto.
3. O sistemático abstrato prevalece sobre a verdade histórica.
4. As formas dos elementos prevalecem sobre as do conjunto.
5. A reificação do elemento linguístico isolado substitui a dinâmica da fala.
6. Univocidade da palavra mais do que polissemia e plurivalência vivas.
7. Representação da linguagem como produto acabado, que se transmite de geração a geração.
8. Incapacidade de compreender o processo gerativo interno da língua (BAKHTIN, 2004, p. 103).

Todas as categorias mencionadas representam uma síntese da análise que o autor faz sobre a influência dos aspectos teóricos e metodológicos do estudo das línguas mortas para o estudo das línguas vivas. Para a perspectiva bakhtiniana de linguagem, a língua como sistema de formas é uma abstração que só serve para o deciframento de uma língua estrangeira-morta e para seu ensino. Por isso, esse sistema não “[...] pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da

realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais” (BAKHTIN, 2004, p. 108). Toda essa crítica realizada pelo pesquisador sobre o modo como os estudos das línguas mortas fundamentaram a descrição das línguas vivas nos faz refletir sobre como a concepção de linguagem eminentemente monológica tem influenciado o nosso modo de ensinar uma língua viva. Perde-se o lugar do movimento, da historicidade, da vivacidade tão presentes na constituição da língua.

A partir desses apontamentos, é possível concluir que Geraldi e Bakhtin apresentam análises que se coadunam. No entanto, para nossa discussão, retomaremos os posicionamentos do primeiro, porque ele trata especificamente do ensino da língua materna no Brasil, fazendo uma discussão que aponta para o rompimento com essa concepção que toma a linguagem como: língua-morta-estrangeira e monológica, pois, para ele, todo esse contexto favorece que o ensino da língua materna seja deslocado da prática de linguagem de alunos e professores. Assim, o ensino não se dá em “terra firme”, a partir do movimento ou da historicidade. Pouco sobra para a construção e para as utopias. Por isso, justifica que o trabalho com o ensino da língua materna, inspirado a partir da prática de linguagem de alunos e professores, deve ter como ponto central a produção de textos orais e escritos. Defende essa perspectiva não somente por inspiração ideológica de devolução às classes populares do direito à palavra para contar sua história, possibilidade negada, ao longo do tempo, mas, sobretudo, porque é no texto que a língua se apresenta em toda a sua concretude, ou seja,

[...] é no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 2003, p. 135).

Logo, é no texto que as dimensões linguísticas e discursivas estão intimamente interligadas. Por meio dele, a criança pode vivenciar a aprendizagem da linguagem escrita nas relações intersubjetivas. O ensino da língua, ganha, então, “terra firme”, lugar para o movimento, para a construção, para as utopias, para a interação verbal e para a constituição das subjetividades. E é também nos processos de escritura e leitura que a criança lida com a linguagem em seu conjunto de formas, que, no caso

da alfabetização, se referem, inicialmente, aos conhecimentos sobre o sistema de escrita, incluindo as relações sons e letras e letras e sons. Dessa forma, é escrevendo textos que a criança trabalha com a discursividade e ao mesmo tempo lida com a reflexão sobre o sistema de escrita. Pensamos, então, como Smolka (2003, p. 69):

[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura (SMOLKA, 2003, p. 69).

No que diz respeito ao aspecto ideológico do ensino da língua materna, mais recentemente, Geraldi (2010) publicou um livro denominado *A aula como acontecimento*, no qual faz uma análise da política educacional recente, mais especificamente das avaliações em larga escala, apontando que, nelas, há uma retomada do foco do ensino na gramática (ensinada tradicionalmente para suposta correção de “desvios” dos educandos e, assim, fixar as normas do dizer) e nos gêneros textuais que também estão sendo ensinados com ênfase nos seus aspectos normativo e estrutural, desviando-se, assim, do modo fluido e instável por conta de sua estreita vinculação com as práticas sociais, discutido por Bakhtin. O posicionamento do autor é o seguinte:

Incluo como ‘conhecimento gramatical’ o reconhecimento das características dos gêneros discursivos, trabalho que desliza com facilidade da relativa estabilidade dos gêneros à sua fixação por características de exemplares do gênero tal como produzidos no passado. Infelizmente, muitos trabalhos com base em gêneros discursivos, tomando Bakhtin como fonte de inspiração, seguiram as tradições dos estudos da linguagem: definir as estabilidades, esconder as instabilidades e fixar a questão do gênero em sua composição formal, esquecendo-se que esta, ao se deixar penetrar pela vida, desestabiliza-se. Trata-se aqui, sempre, de uma opção de ordem política: escolher entre o estável e o instável é projetar um futuro, sob a pressão do passado, experiência que é preciso retomar (GERALDI, 2010, p. 116).

Para o autor, o recrudescimento das exigências da correção gramatical (inclusive pela via do ensino de gêneros textuais) aponta para a exigência de silenciamento da população brasileira que “não sabe falar corretamente”. Por isso temos que ensiná-

la a falar para depois falar, ou, ainda, a escrever para depois escrever. É “[...] a manutenção do silêncio – em nome da correção – e a manutenção da ordem – em nome da globalização e da hegemonia de um pensamento único – são os dois lados de uma mesma moeda” (GERALDI, 2010, p. 27). Exige-se da escola o silenciamento da população para o retorno da ordem ou para a manutenção do *status quo*. Nesse sentido, para o autor, esse é o contexto no qual devemos movimentar toda uma reflexão a respeito da presença dos textos na sala de aula, fazendo referência tanto às práticas de produção quanto às de leitura e reflexão sobre os recursos linguísticos mobilizados em suas constituições. Geraldi (2010) defende que este é o momento em que temos que escolher entre a tarefa de frear a língua e a liberdade.

A alfabetização, nessa perspectiva, deve se constituir pela via da instauração do diálogo, da discursividade, tomando o texto como ponto de partida e ponto de chegada, pois nele a língua se apresenta como forma e principalmente como acontecimento pela via do discurso. Acreditamos ser esse o contexto no qual devemos refletir sobre a presença dos textos na alfabetização. Foi com a concepção de que é escrevendo que as crianças *aprendem* a escrever e *aprendem* sobre a escrita e sobre o mundo que se deu nossa inserção como pesquisadora em uma sala de aula de alfabetização.

Passamos, no próximo tópico, a descrever o modo como a linguagem escrita era trabalhada na sala de aula para, em seguida, analisar as produções das crianças.

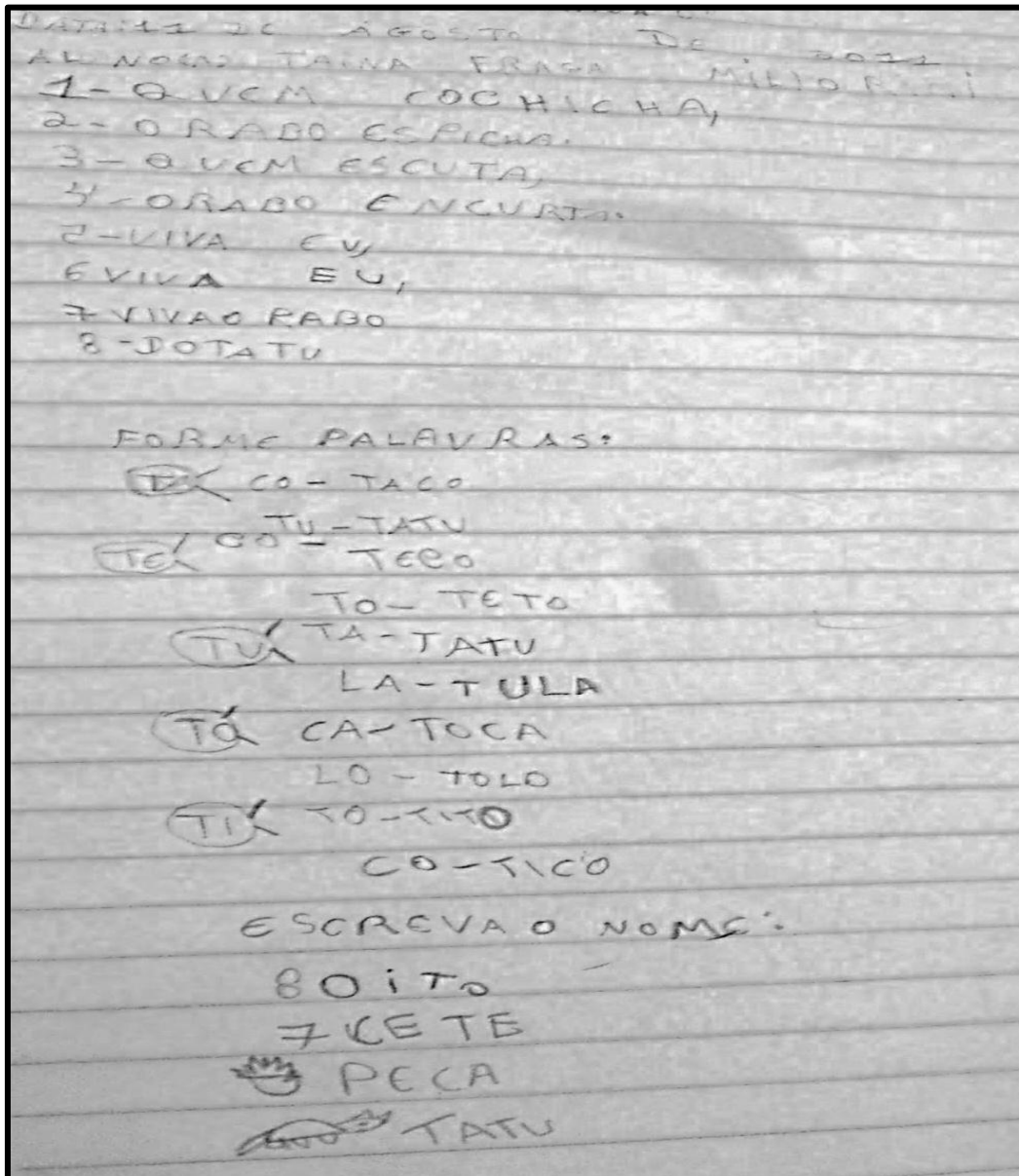
4.1 O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA NA SALA DE AULA

Inicialmente, é necessário destacar que não temos a intenção de realizar uma discussão aprofundada sobre a prática educativa desenvolvida na sala de aula onde o estudo foi realizado, pois o nosso foco de pesquisa não é diretamente a prática pedagógica. No entanto, assumimos a perspectiva vigotskiana que defende que as funções psicológicas superiores, entre elas, a linguagem escrita, se constituem inicialmente nas relações sociais ou nas relações intersubjetivas para, depois, se tornarem intrasubjetivas, isto é, funções do próprio sujeito. Desse modo, é necessário considerar que a maneira como a linguagem escrita é ensinada na escola influencia o desenvolvimento da linguagem escrita na criança. Por isso,

focaremos brevemente o trabalho com a escrita na sala de aula onde o estudo foi realizado e, quando necessário, ao longo da discussão, na qual abordaremos a produção de textos pelas crianças e discutiremos o modo como o ensino era realizado.

Conforme mencionado, nossa inserção em sala de aula ocorreu em fevereiro de 2011. Inicialmente, observamos o trabalho educativo com a linguagem escrita que era realizado em sala de aula e, no decorrer do ano, sempre que possível, continuamos essas observações. Vimos que, durante todo o ano, a professora utilizou muitos textos com rimas. Trabalhava com poesias, músicas, parlendas e quadrinhas.

Na Foto 9, apresentada em seguida, temos uma atividade desenvolvida com a parlenda *Quem cochicha o rabo espicha*. No dia 26 de agosto de 2011, como fazia costumeiramente, a professora registrou no quadro o cabeçalho com o nome da escola e a data. Em seguida, escreveu o texto para ser copiado pelas crianças. Geralmente, quando passava o texto no quadro, numerava as linhas. Fazia isso para que as crianças não se perdessem durante a cópia. Depois passou uma atividade que solicitava às crianças que juntassem as sílabas “ta, te, ti, to, tu” as sílabas “tu, co, to, la,” para a formação de novas palavras (taco, tatu, Teco, teto, Tula, toca, tola, Tico, Tito).

Foto 9 – Atividade com parlenda *Quem cochicha o rabo espicha*

Na Foto 10, temos uma atividade xerocopiada que foi colada no cadernos das crianças. A tarefa deveria ser realizada a partir da leitura da música *Dona aranha*. Após a leitura, as crianças deveriam colocar as palavras que estavam faltando no mesmo texto e, em seguida, preencher um quadro com informações sobre a palavra *aranha* tais como: número de letras, número de vogais, número de consoantes e outras.

Foto 10- Atividade com a música *A dona aranha*

DONA ARANHA

DONA ARANHA SUBIU PELA PAREDE.
 VEIO A CHUVA FORTE E A DERRUBOU.
 A CHUVA PAROU E O SOL JÁ VEM SAINDO.
 VENHAM VER A ARANHA
 QUE JÁ TORNOU A SUBIR. (Pode ser cantada com a música de Marcha Soldado.)

- Completar as palavras que faltam no texto abaixo:

DONA SUBIU PELA .

VEIO A FORTE E A DERRUBOU.


A PAROU E O JÁ VEM SAINDO.

VENHAM VER A .

QUE JÁ A .

- Responder:

ARANHA				
nº de letras	nº de vogais	nº de consoantes	letra inicial	letra final
ARANHA	A3	NÃO	A	A

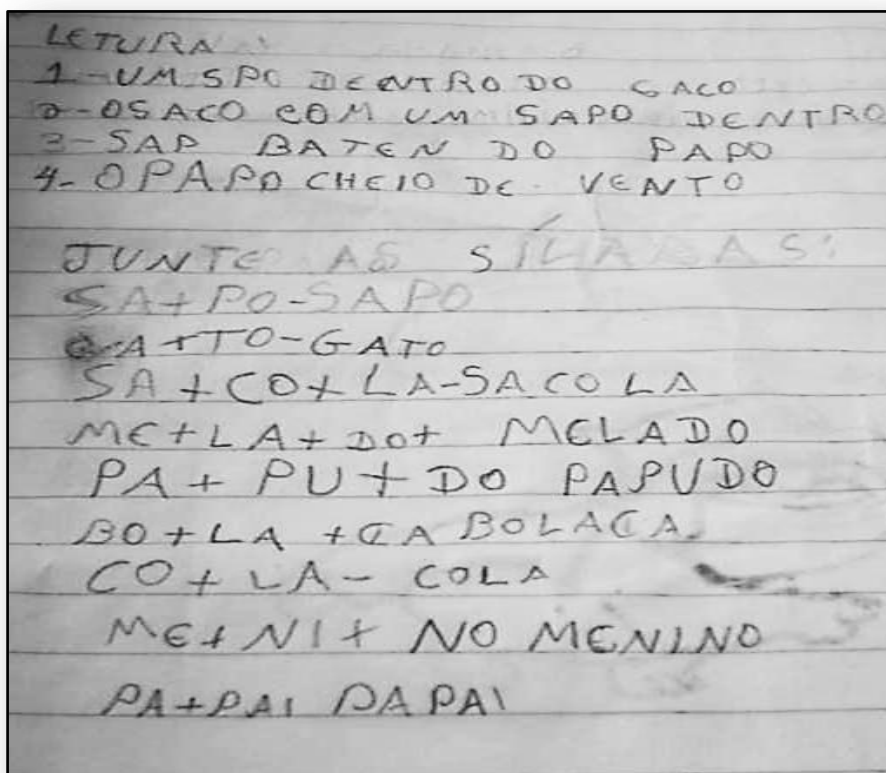


De modo geral, esses textos eram lidos com o objetivo de destacar palavras para o ensino das unidades mínimas da língua. Apesar de não ocorrer um trabalho sistemático para o ensino de sílabas, havia uma atividade com um grupo de palavras que tinham sílabas semelhantes, conforme podemos ver na Foto 11 em que a professora também trabalha as sílabas *Ta, Te, Ti, To, Tu*.

Foto 11 – Atividade com palavras com as sílabas ta, te, ti, to, tu



Foto 12 – Atividade com o trava-língua O sapo dentro do saco



Na Foto 11, temos uma atividade que foi copiada, pela criança, no caderno. Nela, há um grupo de palavras com a letra *T* (tatu, toalha, tapete, tomate, tigela, telha, tijolo), cuja proposta é fazer uma correspondência entre as palavras e seus respectivos desenhos. Na Foto 12, temos o trava-língua *O sapo dentro do saco* que foi copiado do quadro pelas crianças. Em seguida, uma atividade denominada *Junte as sílabas*. Após juntar as sílabas, formaram-se as palavras *sapo, gato, sacola, melado, papudo, bola, cola, menino e papai*.

Conforme descrição, na sala de aula onde o estudo foi realizado, o ensino da escrita partia do texto, fato que representa um avanço importante. No entanto, restringir o ensino da escrita somente às parlendas, às músicas, aos poemas, aos trava-línguas e às quadrinhas, que são gêneros textuais predominantemente constituídos por rimas e aliterações, motivo pelo qual eram escolhidos, porque facilitavam o trabalho com as sílabas, leva-nos a inferir que a preocupação maior, quando da escolha dos textos, estava relacionada com o fato de o texto auxiliar o trabalho com as unidades menores da língua.

Além disso, os gêneros discursivos citados – quadrinhas, trava-línguas, parlendas, músicas – escolhidos para o trabalho são de um campo discursivo do entretenimento, ou seja, textos produzidos com o objetivo de brincar com a linguagem, para divertir a criança, para estimular a memorização, ou seja, textos que geralmente acompanham um jogo, uma brincadeira ou, em algumas situações, uma coreografia corporal. Em outras palavras, são constituídos em situações de comunicação para brincar com a linguagem e não para estabelecer uma interlocução sobre os sentidos mesmos.

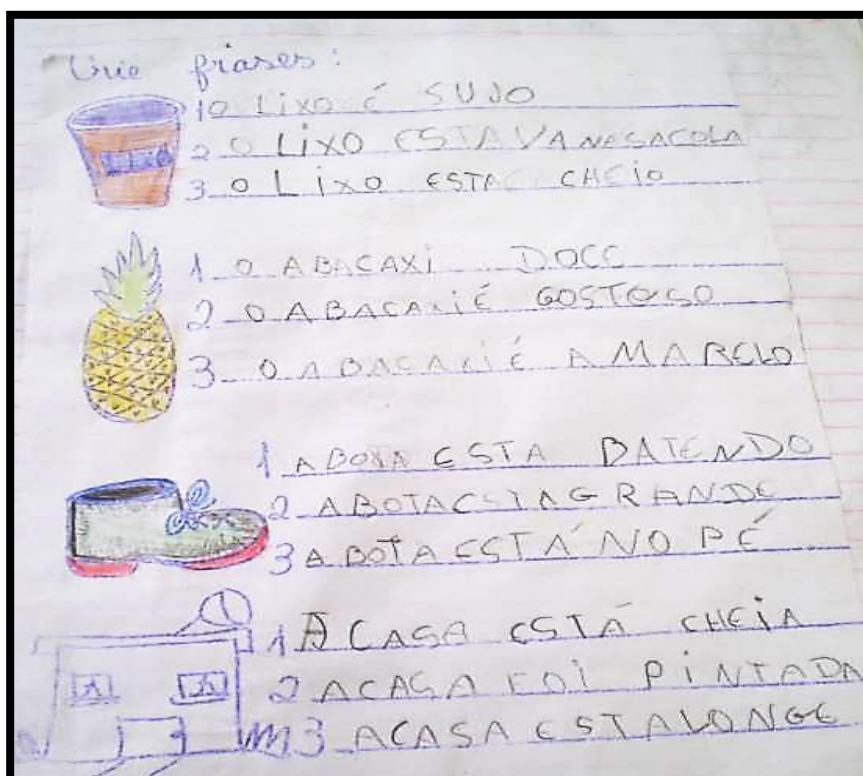
Entendemos que esses textos também devem ser incorporados à prática educativa. No entanto, tendo em vista a importância do trabalho com a linguagem em uma perspectiva discursiva, é fundamental que a ação educativa com a linguagem escrita se dê por meio de uma diversidade de gêneros textuais que devem entrar na alfabetização para instaurar a conversa, o diálogo, a interação com outro e não simplesmente para realizar um trabalho com as unidades menores da língua. Quando isso ocorre, temos a manutenção da ruptura entre os planos linguístico e discursivo da linguagem tão presentes nos métodos tradicionais de alfabetização.

Como Gontijo (2003, p. 148-149), consideramos que o trabalho educativo que envolve a alfabetização deve:

[...] articular os dois planos da linguagem: sonoro e semântico, pois estes são os seus constituintes essenciais. É necessário ter em mente que a função do signo, da linguagem escrita, é significar. As significações só existem no terreno interlocutivo. Dessa maneira, é fundamental que a escrita esteja dirigida às pessoas, possibilitando o diálogo e a interação entre os indivíduos. Só assim será incorporada pelas crianças como atividade social, resultado da vida social das gerações passadas – como produção humana.

Reafirmamos a ideia de que a compreensão, pela criança, do sentido que tem a linguagem escrita na vida é possível quando os textos entram na sala de aula para o diálogo, a interlocução, a conversa, a brincadeira, o jogo etc. Quando essa entrada ocorre somente para estudo do plano sonoro da linguagem escrita ou dos aspectos linguísticos envolvidos na escrita, retira-se o sentido que ela tem na vida dos sujeitos. No que diz respeito à produção escrita das crianças da sala de aula onde a pesquisa foi realizada, essa ruptura se mantém. A professora solicitava algumas atividades nas quais as crianças deveriam escrever palavras ou frases a partir de desenhos, conforme é possível observar na Foto 13, na qual temos o enunciado *Crie frases a partir dos desenhos* e, em seguida, alguns desenhos de *cesto de lixo*, *abacaxi*, *bota* e *uma casa* para que as crianças escrevessem frases sobre os referidos desenhos.

Foto 13 – Atividade: Crie frase a partir dos desenhos

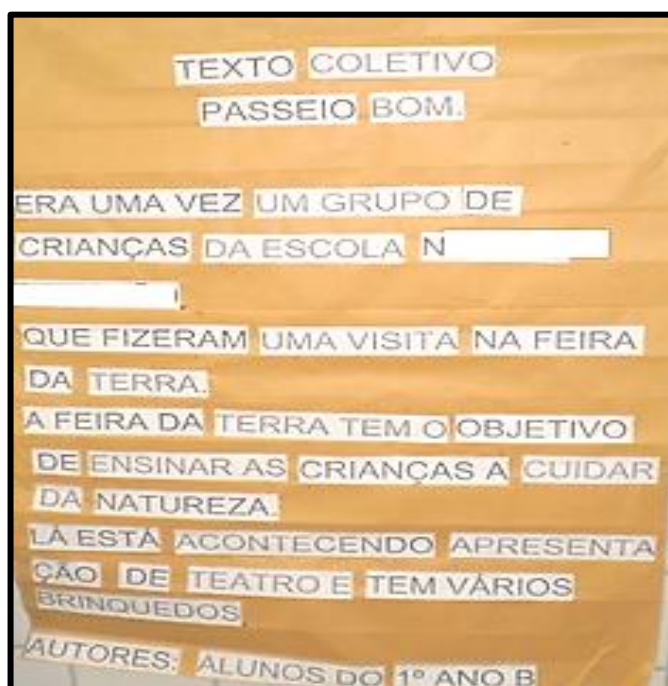


O que as crianças têm a dizer sobre esses desenhos? Para quem elas escrevem essas frases? Quem são seus interlocutores? Nesse caso, escrever frases para testar seus conhecimentos sobre o sistema de escrita nos parece que é o principal objetivo. Logo, a escrita, na escola, perde o seu sentido, não contribuindo para despertar o desejo de ler e escrever. Nesse contexto, “[...] escrever, em lugar de expressar uma informação, uma emoção ou um desejo de comunicação, toma para a criança o sentido de atividade que se faz na escola para atender à exigência do professor” (MELLO, 2005, p. 30).

Também observamos, durante o período em que estivemos na escola, a produção de um texto coletivo realizado a partir de uma visita das crianças a um evento realizado na cidade sobre a preservação do meio ambiente denominado, *Feira da Terra*. A professora direcionou a produção do texto que foi escrito no quadro, depois foi impresso e colado em cartaz na sala de aula, conforme é possível observar na

Foto 14. O texto tinha como título *Passeio bom* e dizia: “Era uma vez um grupo de crianças da escola N.B. que fizeram uma visita na Feira da Terra. A Feira da Terra tem o objetivo de ensinar as crianças a cuidar da natureza. Lá está acontecendo a apresentação de teatro e tem vários brinquedos”.

Foto 14 – Texto coletivo produzido pelo 1º ano



Muitos entendem que a produção de textos por crianças na fase inicial da alfabetização só é possível quando o texto é produzido coletivamente sob a direção da professora. Essa é uma ideia presente na fala da professora, como ilustra e/ou exemplifica o trecho a seguir:

Professora: quando a gente coloca assim que a criança não está alfabetizada... que não tem condições de escrever... ele pode ir para o quadro escrever... todas as vezes... esse ano nós fizemos pouco isso... tivemos pouco passeio... eu acho que essas crianças só saíram uma vez só... num foi crianças ((pergunta as crianças da sala, pois a entrevista foi feita na sala de aula)) não foi crianças para a Prainha... só uma vez que eles saíram da escola... mas todas as vezes... o dia que eles saíram da escola... nós produzimos um texto no quadro... mesmo que eles não soubessem escrever... mas eles copiaram... e aqueles que não conseguiram copiar... eu digitei o texto e eles coloram no caderno... então... quer dizer... é isso que vale...

Conforme mencionado pela professora, a criança que não está alfabetizada não tem condições para escrever. Por isso, na perspectiva dela, a produção de textos coletivos é a melhor possibilidade de trabalho. Também relata que realiza esse tipo de produção de texto quando faz um passeio com as crianças e, ao retornar, produz um texto junto com elas para falar sobre o passeio. Relata que, durante o ano de 2011, houve apenas uma dessas produções (Foto 14), porque saiu apenas uma vez com a turma. Esse modo de produzir textos com as crianças é muito importante. No entanto, a fala da professora aponta para a questão discutida no início deste capítulo, ou seja, a ideia de que só é possível a vivência da escrita de textos pelas crianças quando tiverem o domínio da escrita.

Também é importante destacar que o modo como o texto foi composto apresenta a experiência relatada como se tivesse sido vivida por outras crianças. O texto diz: “Era uma vez um grupo de crianças da escola...”. Nesse sentido, ao conduzir o texto coletivo narrando o fato como se fosse de outras crianças, a professora não colabora para que elas assumam seu dizer e compreendam que é possível contar suas experiências escrevendo. Parece-nos, como discutido, que existe certa dificuldade em concretizar o dizer das crianças por meio da escrita. Em nossa opinião, o apagamento das crianças como sujeitos que podem contar o vivido as distancia da escrita como modalidade de linguagem que pode ser utilizada por elas em diferentes processos interativos que estabelecem ou estabelecerão durante suas vidas. Sendo assim, dificilmente a escrita pode se concretizar para elas como horizontes de possibilidades para suas vidas.

Em outro momento, no mês de maio de 2011, a professora organizou a produção de um cartão para as mães (Foto 15). A ideia era que as crianças colassem a frase “*Mãe, eu te amo!*”. Frase que foi impressa e entregue às crianças que também receberam imagens de presentes que poderiam ser oferecidos às mães. Essas figuras deveriam ser pintadas, recortadas e coladas no cartão. Desse modo, a criança não produziria o seu próprio cartão, não escreveria para sua mãe, mas, simplesmente, deveria fazer os recortes e as colagens (Foto 15).

Foto 15 – Cartão para o Dia das Mães



Quando chegamos à sala de aula, sugerimos à professora que deixasse as crianças produzirem seus próprios textos. Ela aceitou a sugestão e as crianças escreveram para suas mães. Temos, a seguir, algumas mensagens produzidas pelas crianças.

Foto 16 – Cartão produzido por Bea



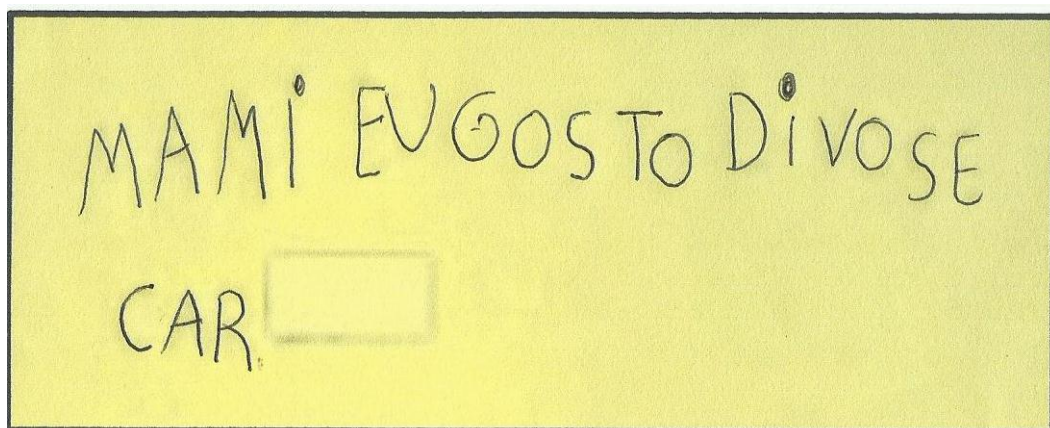
MAMÃE VOSE EUMPRESETE DE JESUIS

BEA

MAMÃE VOCÊ É UM PRESENTE DE JESUS

BEA

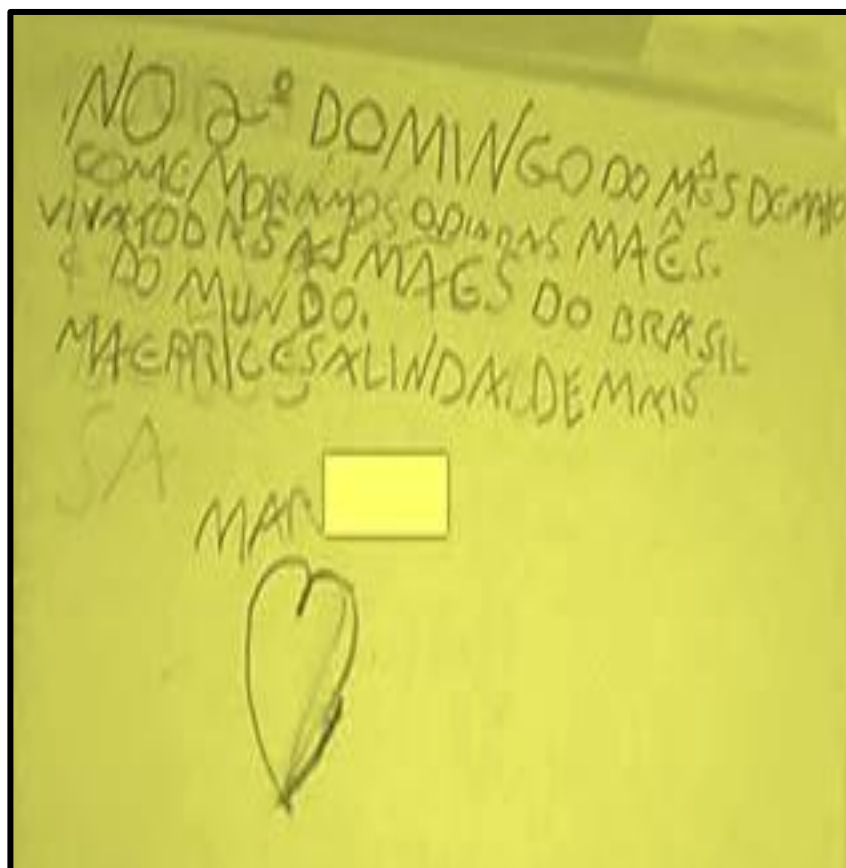
Foto 17 – Cartão produzido por Car



MAMI EU GOSTO DI VOSE - MAMI EU GOSTO DE VOCÊ

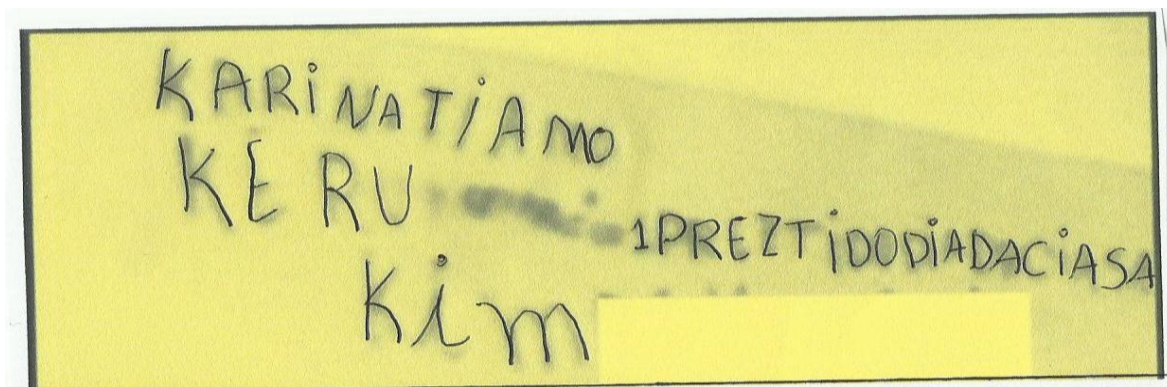
CAR

Foto 18 - Cartão produzido por Mar



NO 2º DOMINGO DO MÊS DE MAIO
CELEBRAMOS O DIA DAS MÃES
VIVA AS MÃES DO BRASIL
DO MUNDO
MÃE PRINCESA LINDA DEMAIS
MAR

Foto 19 – Cartão produzido por Kim



KARINATIAMO

KERU () 1PREZTIDODIADACIASA

KIM

KARINA TE AMO

QUERO UM PRESENTE DO DIA DAS CRIANÇAS

KIM

A menina Kim (Foto 19) escreveu: “Karinatiamo. Keru [pedir ou ganhar] 1preztidodiadaciasa”. No início do texto, a criança faz uma declaração de amor à mãe (Karinatiamo). Depois, expressa o seu desejo, que é ganhar um presente no Dia das Crianças. Assim, seu interesse não era dar um presente à mãe, mas sim pedir um presente. Sobre isso, podemos pensar que a criança demonstra que compreende bem o jogo discursivo, pois primeiro seduz, ao dizer que ama a mãe, para depois fazer o seu pedido ou ainda que, por alguma razão, a criança interpretou que a atividade consistia no pedido de um presente para a mãe no Dia das Mães, pois é possível que a criança não tenha o hábito de dar presentes nesse dia.

Esses textos (Fotos, 16, 17, 18 e 19) evidenciam que a criança “[...] pode escrever, ou *tentar escrever um texto*, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica

ou pressupõe, sempre um interlocutor” (SMOLKA, 2003, p. 69, grifo nosso). Por isso, entendemos que devemos motivar as crianças a escrever seus textos, a vivenciar a possibilidade de aprender escrevendo, o que sempre pressupõe um interlocutor, mesmo que esse interlocutor seja ela mesma, quando faz anotações para si, por exemplo.

Feitas essas considerações, vale a pena discutirmos a seguinte questão: a partir dessa intervenção e tendo as crianças demonstrado capacidade de produzir textos, houve mudança na rotina da professora? Esclarecemos, dizendo que, depois desse acontecimento, na sala de aula, não presenciamos, nos momentos em que estivemos na escola, nenhuma outra produção de textos pelas crianças, durante a realização do trabalho educativo. Esse fato sugere que existe uma forte resistência no ambiente escolar em incorporar ao trabalho educativo a produção de textos, pelas crianças, na fase inicial da alfabetização. Nessa perspectiva, reiteramos que a escrita de textos só é possível quando elas dominam a forma padrão para escrever. O posicionamento da criança no lugar de aluno, prática muitas vezes realizada pela escola, confere-lhe um lugar de não saber, não podendo, assim, ocupar o lugar de leitora e escritora, elemento que lhe proporciona um horizonte de possibilidades.

Dessa forma, levando em consideração a importância de um trabalho educativo com a produção de textos, na sala de aula, nossa tarefa inicial era encorajar as crianças a escrever textos para outras pessoas. Vale destacar que a professora, desde o início, colaborou com o trabalho, seja permitindo que assumíssemos, em alguns momentos as suas aulas, seja liberando as crianças para a realização da produção de textos em outros espaços da escola, fato que evidencia seu interesse e disponibilidade para a realização deste trabalho com as crianças. O trecho abaixo mostra o reconhecimento dela em relação ao desenvolvimento da produção de textos pelas crianças:

Professora: o seu trabalho com as crianças contribuiu muito... fez com eles tivessem... eles ficaram assim mais curiosas... toda turma quis participar... apesar de a gente achar que::: de repente quem está lá fora achar que era uma atividade sem fundamento... sem sentido nenhum... mas a gente viu o crescimento deles em sala de aula através dessa contribuição...

No depoimento da professora, fica evidente, como discutido no início deste capítulo, o estranhamento que havia por parte dela e de vários profissionais da escola sobre a realização de uma pesquisa cujo tema era a produção de textos pelas crianças do 1º ano. Apesar disso, reconhece a influência desse trabalho nas crianças e diz que elas ficaram mais curiosas e que tinham muito interesse em participar da atividade de produção de textos. No que diz respeito ao interesse das crianças, nossa opinião assemelha-se à da professora. Sentimos que havia um enorme interesse delas em participar da atividade de produção de textos e que, conforme veremos nas análises dos textos, em vários momentos, demonstravam curiosidade sobre a organização do nosso sistema de escrita.

4.2 PRODUÇÃO DE TEXTOS PELAS CRIANÇAS

A escrita de textos pelas crianças ocorreu, inicialmente, por meio de uma conversa com elas sobre uma das funções da linguagem escrita, a comunicação. Para isso, lemos para as crianças o livro *O carteiro chegou*. Nesse livro, os autores contam a história de um carteiro que leva cartas para vários personagens dos contos de fadas. As cartas levadas pelo carteiro são de alguns personagens desses contos que enviam e recebem cartas. João, por exemplo, não teve tempo para agradecer ao gigante e envia uma carta agradecendo pelas ótimas férias que sua galinha de ovos de ouro lhe proporcionou. A menina dos Cachinhos Dourados causou problemas para os ursos quando tomou o mingau e quebrou a cama deles. Era necessário se desculpar. Faz isso enviando uma carta pedindo desculpas e os convidando para sua festa de aniversário. O carteiro também leva correspondências para Cinderela, Lobo Mau, Chapeuzinho Amarelo e outros. O livro vem com várias cartas de “verdade”, tem postais, livrinhos e convites, com envelope e tudo. Nosso objetivo com a leitura desse livro era instaurar, no contexto da sala de aula, a escrita de textos para o outro.

Vale destacar que ler histórias para crianças é uma atividade bastante corriqueira nas culturas letradas, principalmente, entre as parcelas mais privilegiadas da sociedade. Entre outros objetivos, as histórias infantis são utilizadas, pelos adultos, seja para entreter a criança, seja para estabelecer um diálogo sobre o tema da

história. De modo geral, partimos do princípio de que as histórias geram nas crianças de qualquer classe social, gênero ou faixa etária certa fascinação e encantamento. Acreditamos que, ao lermos histórias para as crianças, estimulamos a sua imaginação e despertamos a sua curiosidade. Por isso, escolhemos a leitura de um livro de literatura para iniciar a conversa sobre a escrita de textos para o outro, porque, como dito, é uma forma de linguagem que muito atrai a criança, o que facilita o estabelecimento de uma interlocução sobre o tema. Assim, a partir da leitura do livro *O carteiro chegou*, foi possível instaurar um movimento de interlocução sobre a escrita que, entre outras possibilidades, aponta para a capacidade de dizer o que se pensa, para conversar com o outro e se posicionar sobre diferentes assuntos.

Nosso objetivo inicial era realizar esse trabalho na sala de aula, mas a nossa comunicação, na sala, com as crianças, era muito complicada. Era difícil ouvi-las e vice-versa. Isso ocorria por causa da proximidade da sala com a quadra, conforme discutido no Capítulo anterior. O barulho excessivo tornava muito difícil o acompanhamento e, conseqüentemente, a filmagem do processo de produção dos textos pelas crianças. Fizemos duas tentativas, mas era quase impossível (imaginem a situação da professora para desenvolver um trabalho educativo com a produção de textos cotidianamente com as crianças nesse contexto).

Com essa situação, decidimos negociar com a escola outro espaço para realizar o trabalho com as crianças. No início, a escola liberou o espaço onde estava sendo montada a biblioteca. Pudemos, então, levar grupos de três crianças. Quando a biblioteca começou a funcionar, passamos a utilizar a sala de professores. Nessa sala, não podíamos levar mais de uma criança, pois alguns professores faziam seus planejamentos nela. Algumas vezes, a pedagoga nos cedeu sua sala, mas era uma sala muito pequena que cabia apenas a pesquisadora e uma criança.

Por isso, nas análises que seguem, aparecerá o acompanhamento de produção de textos com grupos de três crianças e, também, individuais.

Apesar disso, não consideramos que esse trabalho era desvinculado da sala de aula. Nossa inserção na sala de aula foi efetiva. Estávamos constantemente envolvida com os eventos que eram realizados na sala de aula. Participávamos das atividades desenvolvidas pela professora, e as propostas de produção de textos

surgiam de situações do cotidiano da sala de aula e de leituras de histórias infantis. O primeiro livro, *O carteiro chegou*, foi lido na sala de aula em um momento em que a professora de Educação Física não pôde ministrar sua aula. Assim, sem o barulho da quadra, pudemos fazer a leitura e conversar com as crianças sobre a história.

Em uma situação semelhante, lemos para as crianças um livro chamado *Um mundinho de paz*, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, no qual a autora problematiza, por meio da linguagem estética, os múltiplos sentidos que a palavra paz pode assumir, apontando para uma discussão que culmina na ideia de que todos somos habitantes do planeta Terra e, por isso, somos responsáveis pela construção de um mundo melhor. Palavras como solidariedade, cooperação, cuidado, humildade, natureza e responsabilidade apareciam em um contexto enunciativo-discursivo que possibilitava problematizar, juntamente com as crianças, os múltiplos sentidos que a palavra paz pode assumir na sociedade. A conversa desencadeada com o texto resultou na escrita de mensagens para os colegas. Nesse contexto, também é preciso esclarecer que, depois que desenvolvemos as leituras, desses livros que resultou na escrita de textos pelas crianças, vivenciamos um processo que consideramos interessante que foi o fato de as crianças passarem a nos procurar para escrever textos para pessoas com as quais tinham algum tipo de relacionamento (colegas e parentes). O sentimento que tínhamos ao longo desse processo era que as crianças sentiam certa liberdade para vivenciar a possibilidade de, por meio da linguagem escrita, conversar com as pessoas para as quais tinham o que dizer.

Na discussão que se segue sobre o processo de produção de textos pelas crianças, utilizaremos o conceito de evento para denominar e compreender os diferentes momentos nos quais estivemos com as crianças para a escrita de seus textos. Tendo em vista a importância que tal conceito assume nas análises que realizamos, julgamos que é necessário esclarecer o que entendemos por *evento*.

Em um livro de Bakhtin, cuja história de publicação se dá por meio do processo de recuperação dos escritos iniciais do autor, sendo inclusive desconhecido o nome que lhe daria o escritor, publicado em russo, com o título *K filosofii postupka* e, recentemente, publicado em português, com o título *Para uma filosofia do ato responsável*, é possível conhecer conceitos que, posteriormente, integraram de

forma mais aprofundada toda a arquitetônica do pensamento bakhtiniano. Nele, o conceito de ato/atividade e/ou evento aparece como certo questionamento dos universalismos teoreticistas. Para ele,

[...] minha vida inteira como um todo pode ser considerada um complexo ato de ou ação singular que eu realizo: eu realizo, isto é, executo atos com todo a minha vida, e cada ato particular e experiência vivida é um momento constituído da minha vida – da contínua realização de atos [postuplenie] (BAKHTIN, 1993, p. 21).

O autor defende, então, conforme mencionado, que o sujeito é singular, concreto e único, cujas ações são intencionais, situadas e não transcendentais, na medida em que a existência se dá “[...] no mundo da realidade inescapável, e não no mundo da possibilidade contingente” (BAKHTIN, 1993, p. 62). A abstração das condições concretas e históricas de produção dos diferentes eventos leva à dicotomia: a separação do mundo da vida, onde os eventos ocorrem concretamente, e o mundo da cultura, espaço em que os nossos atos ganham significado ou, dito de outra forma, a cisão entre o mundo da vida e o mundo acabado da teoria. Para Bakhtin (1993), só a *responsabilidade e/ou respondibilidade* pode solucionar essa cisão, é o plano no qual podemos unir sentido e ação. Nas palavras do autor,

[...] reconhecemos como infundadas e essencialmente sem esperança todas as tentativas de orientar uma filosofia primeira (a filosofia do Ser-evento unitário e único) em relação ao aspecto conteúdo-sentido, ou do produto objetivado, fazendo-se abstração do ato-ação real, único, e de seu único autor – aquele que está pensando teoricamente, contemplando esteticamente e agindo eticamente. É apenas de dentro do ato realmente executado, que é único, integral e unitário em sua responsabilidade, que nós podemos encontrar uma abordagem ao Ser único e unitário em sua realidade concreta (BAKHTIN, 1993, p. 45).

Desse modo, para o autor, “[...] eu não posso incluir meu eu real e minha vida (como momento) no mundo constituídos pelas construções da consciência teórica, em abstração do ato histórico individual e responsável” (BAKHTIN, 1993, p. 26). Portanto, não é possível nos ausentarmos de nossa responsabilidade. Geraldi (2010, p. 85) diz:

[...] não temos álibi para nossa existência porque não temos álibi para o lugar único e irrepetível que ocupamos. Neste sentido, a responsabilidade abarca, contém, implica necessariamente a

alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta. Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade da história.

Assim sendo, a discussão de Bakhtin sobre evento nos leva à reflexão sobre alguns enfrentamentos que temos ao longo de nossas análises. Entendemos que o principal deles é que a discussão teórica sobre o processo de produção de textos pelas crianças não pode ser dissociada da vida, do movimento histórico que resultou na constituição desses enunciados, ou seja, o que motivou a criança a escrever para aquela pessoa? Como seu dizer está relacionado com a sua vida concreta? É fundamental ter clareza de que os textos são produzidos no mundo da realidade inescapável. Um princípio fundante na teoria bakhtiniana é a crítica a produções científicas que eliminam a vida, resultando em abordagens teóricas que, ideologicamente, criam no imaginário social a impressão de que não são produtos da atividade humana. São teorias que se deificam, produzindo uma ciência asséptica da realidade concreta que a produziu. No entanto, é preciso destacar que, ao tomarmos o conceito de evento para desenvolvermos as análises, não estamos fechando a discussão em uma perspectiva singular. Sobre isso, concordamos com Geraldi (2010, p. 86) quando afirma:

Na reflexão bakhtiniana, o deslocamento para o evento, para a consideração das singularidades não implica imaginar que cada evento explica a si próprio e nele se fecha. Ao contrário, porque cada evento faz parte da corrente contínua de eventos, todo evento somente encontra a sua completude nas remessas que faz ao seu exterior.

Desse modo, o processo de produção de textos pelas crianças que participaram do estudo é singular, único, mas não dessemelhante e indistinguível de outros textos produzidos por outras crianças em outros momentos. Há elementos repetíveis que dizem respeito à própria condição das crianças no momento da escritura, na medida em que o único e irrepetível se articula à cadeia infinita de comunicação e comunhão dos atos humanos.

Após essas considerações iniciais, passamos a análises do processo de produção de textos pelas crianças. É importante dizer que organizamos as análises em três categorias. Na primeira, denominada *A escrita para o outro: a emergência de um interlocutor*, será analisado um evento no qual ocorre um diálogo com as crianças

sobre a possibilidade de escrever para um personagem dos contos de fadas. Na segunda, intitulada *A escrita para o outro: o diálogo com a família*, analisaremos eventos nos quais as crianças escreveram para parentes (mãe, pai, avós, tios, primos e outros). Finalmente, na terceira e última categoria, que chamamos *A escrita para o outro: o diálogo com os colegas*, o foco da análise são os textos que as crianças produziram para seus colegas. Assim, essas categorias foram construídas a partir dos destinatários escolhidos pelas crianças.

4.2.1 A escrita para o outro: a emergência de um interlocutor

Como as crianças que estão iniciando o processo de apropriação da escrita lidam com essa nova forma de linguagem para se relacionar com os outros? Como o interlocutor se inscreve no texto escrito pelas crianças? Essas são questões que, entre outras, motivaram o desenvolvimento deste estudo. Particularmente no evento que ocorreu no dia 6 de abril de 2011, temos um diálogo entre a pesquisadora e três crianças, no qual elas fazem uma série de afirmações que dialogam com as questões apontadas, inicialmente. Nesse evento, após a leitura do livro *O carteiro chegou*, as crianças Caua, Bea e Mari insistiram que gostariam de ir para a biblioteca para escrever seus textos. Na biblioteca, iniciamos a conversa com elas lembrando que, no livro *O carteiro chegou*, a *menina dos cachinhos dourados*, após fazer muita bagunça na casa dos três ursos, envia uma carta pedindo desculpas e aproveita para convidá-los para sua festa de aniversário. Tomando como referência esse fato, perguntamos às crianças: assim como a Menina dos cachinhos dourados, vocês gostariam de escrever para alguém? Vejamos um trecho do início da conversa entre a pesquisadora e as crianças:

BEA: a gente vai escrever uma carta também?

P: pois é... vocês gostariam de escrever uma carta?

MARI e BEA: eu.... SIM... ((balançam a cabeça))

BEA: já sei a gente pode escrever uma carta... aí ela escreve para ele e ele escreve para mim

P. mas que tal... vamos pensar uma coisa... vocês gostariam de escrever uma carta para um dos personagens da história que eu li... uma carta... para um dos personagens?

A conversa inicial com as crianças se deu em torno da ideia de escrever para alguém. Para isso, conforme mencionado, utilizamos o exemplo da *Menina dos cachinhos dourados* que escreve para Os três ursos para pedir-lhes desculpas. No contexto da conversa, Bea pergunta se eles podem escrever uma carta? A pesquisadora diz que pode. Bea sugere que eles escrevam cartas entre eles. No entanto, com o objetivo de instaurar a polêmica, a pesquisadora propõe a escrita de uma carta para um dos personagens do livro *O carteiro chegou*. No trecho que segue, temos a continuação do diálogo:

BEA: eu SIM ((balança a cabeça))

P. para qual deles?

MARI: eles moram lá no livro ((faz o gesto com a mão apontando que é algo distante))

CAUA: e como nós vão lá no livro?

MARI: eles são de um lugar aqui... só que eles querem ser ator... aí eles tem que viajar... pra aí ()

[

BEA: para a vida deles

MARI: aí parecer numa história NA TV

P. então você acha que a sua carta não ia chegar até ele para ele ler... né?

MARI: não... ()

Ao propor a escrita de um texto para um interlocutor fictício, a pesquisadora se deparou com um diálogo revelador sobre o modo como a criança concebe esse interlocutor. A menina Mari diz que os personagens moram no livro e seu amigo Caua dá continuidade à conversação indagando: “E como nós vão lá no livro?”. No turno seguinte, Mari encaminha o diálogo para a ideia de que os personagens são atores que vivem viajando para aparecer na televisão. Esse, para as crianças, é outro impedimento para que a carta chegue até eles. Assim, como pessoas que vivem dentro de livros ou vivem viajando para aparecer na televisão vão receber cartas? Era difícil para as crianças aceitarem escrever para alguém que não pudesse ler e responder à sua carta.

Nesse contexto, é possível fazermos algumas considerações sobre o papel do interlocutor no processo de comunicação discursiva. Bakhtin (2006), ao se contrapor à linguística estruturalista que se propunha a pensar a comunicação por meio do esquema locutor ou falante – mensagem – receptor ou ouvinte, afirma que o ouvinte assume, nessa perspectiva, uma posição passiva. O autor considera esse modo de compreensão do processo de comunicação uma ficção da linguística porque, na realidade, o outro não apenas escuta, mas assume uma posição de respondente. Quem diz, diz porque deseja a compreensão ou a resposta do outro. Esse é primordialmente o desejo do locutor que termina sua fala ou escrita para passar a palavra ao outro, ou seja, a palavra do locutor é prenhe de resposta. Assim,

[...] o próprio falante está determinado precisamente à compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2006, p. 272).

Em outros termos, para o autor, o falante, desde o início, aguarda a resposta do outro, espera que compreenda o que foi dito e escrito e, desse modo, possa responder ao dito/escrito. O enunciado é construído para o encontro dessa resposta. Nesse sentido, Bakhtin assinala o endereçamento como um dos traços essenciais do enunciado. No diálogo entre pesquisador e crianças – crianças e crianças – fica claro que, desde muito cedo, o falante entende que o seu dizer é uma ponte entre ela e o outro e uma ponte de mão dupla onde a palavra transita entre falantes ou escritores.

Desse modo, para as crianças, um interlocutor que não pode responder não pode ser considerado um interlocutor. Por isso, os personagens da história não poderiam ser interlocutores, porque não poderiam responder às cartas que elas os enviariam. Nesse sentido, sem um interlocutor verdadeiro, os textos produzidos pelas crianças não se concretizariam como enunciado, pois “[...] os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos sujeitos falantes” (BAKHTIN, 2006, p. 275).

Então, não podemos estranhar o fato de as crianças considerarem complicado escrever para um personagem fictício, para alguém que só existe no imaginário das pessoas. Como Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, João (personagem da história João e o pé de feijão), a menina dos cachinhos dourados, Branca de Neve poderiam responder às crianças? A possibilidade de alternância dos sujeitos do discurso, mesmo que essa alternância não seja imediata, como é o caso da escrita da carta é, para Bakhtin (2006, p. 279-280), a primeira peculiaridade do enunciado. Nesse sentido, compreendemos que é:

[...] a alternância dos sujeitos do discurso, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados, é a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado como unidade da comunicação discursiva.

Fica ainda mais claro que a concretude do enunciado está justamente na alternância dos sujeitos do discurso. Esse aspecto é, para Bakhtin (2006), a massa firme do enunciado. Fato que explica o incômodo das crianças em escrever para interlocutores que não existem, porque, o locutor

[...] percebe e representa para si os seus destinatários [...], disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado. Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero (BAKHTIN, 2006, p. 301).

Também segundo Bakhtin (1997), no gênero epistolar, não está predeterminado o tipo do discurso, pois tal gênero possui uma ampla possibilidade de discursos. Nele, na perspectiva desse autor, podemos antecipar o discurso do outro, aquele a quem escrevo, tendo em vista a possível reação do interlocutor. Desse ponto de vista, é possível afirmar que as cartas, compostas por manifestações da subjetividade de quem as escreve, se desenvolvem, se consolidam e se transformam em função de um dado contexto sociocultural e histórico.

Assim sendo, o gênero escolhido pelas crianças, a carta, impõe ainda mais a necessidade do destinatário. O próprio Bakhtin (1997, p. 206), ao se posicionar sobre o gênero epistolar utilizado por Dostoiévski em seu livro *Gente pobre*, diz que “[...] é próprio da carta uma aguda sensação do interlocutor, do destinatário a quem

ela visa. Como a réplica do diálogo, a carta se destina a um ser determinado, leva em conta as suas possíveis reações, sua possível resposta”. Desse modo, a carta pessoal é um gênero epistolar que muito se aproxima da réplica do diálogo, ao se destinar a uma pessoa ou pessoas determinadas, levando em consideração suas possíveis respostas.

Logo, o destinatário exerce uma enorme força na construção desse gênero. Dessa maneira, na situação de comunicação analisada, o intenso desejo de resposta demonstrado pelas crianças liga-se ao fato de que elas entendem que não pode haver interlocutor abstrato, confirmando que as crianças compreendem, desde muito cedo, como se dão as relações interativas por meio da linguagem escrita. Assim, retomando a pergunta que constitui o título deste capítulo, podemos dizer que as crianças, mesmo sem ter o domínio do código escrito, compreendem que a linguagem escrita está dirigida para alguém e esse elemento as motiva a buscar o domínio desse código.

Ao retomarmos o diálogo com as crianças, é possível observarmos que, após a Mari ter dito que os personagens são atores que vivem viajando para realizar programas televisivos, Bea se convence de que poderia escrever uma carta para a menina dos cachinhos dourados, desde que ela consiga colocar sua carta no correio e o carteiro a leve até o seu destinatário. Isto é, mantém-se a ideia de que sua carta deve ser lida. Vejamos mais um trecho do diálogo:

P. para quem você gostaria de escrever uma carta... então?

BEA: eu vou colocar... eu vou fazer uma carta... aí depois eu vou lá em casa... aí depois que eu chegar... quando o meu pai for me buscar a pé... eu vou colocar a minha carta lá no correio... aí eu escrevo lá Cachinhos Dourados... depois o carteiro pega e vai levando para a menina dos Cachinhos Dourados

MARI: eu vou escrever para o meu pai

P. então você vai escrever para o seu pai... e você Caua?

CAUA: eu vou escrever para aquele homem grANDÃO ((faz um gesto com braço indicando o tamanho do gigante))

P. para o gigante? Da história do João

BEA: creDO::!

P. Bea... e você gostaria de escrever para quem?

BEA: para Cinderela

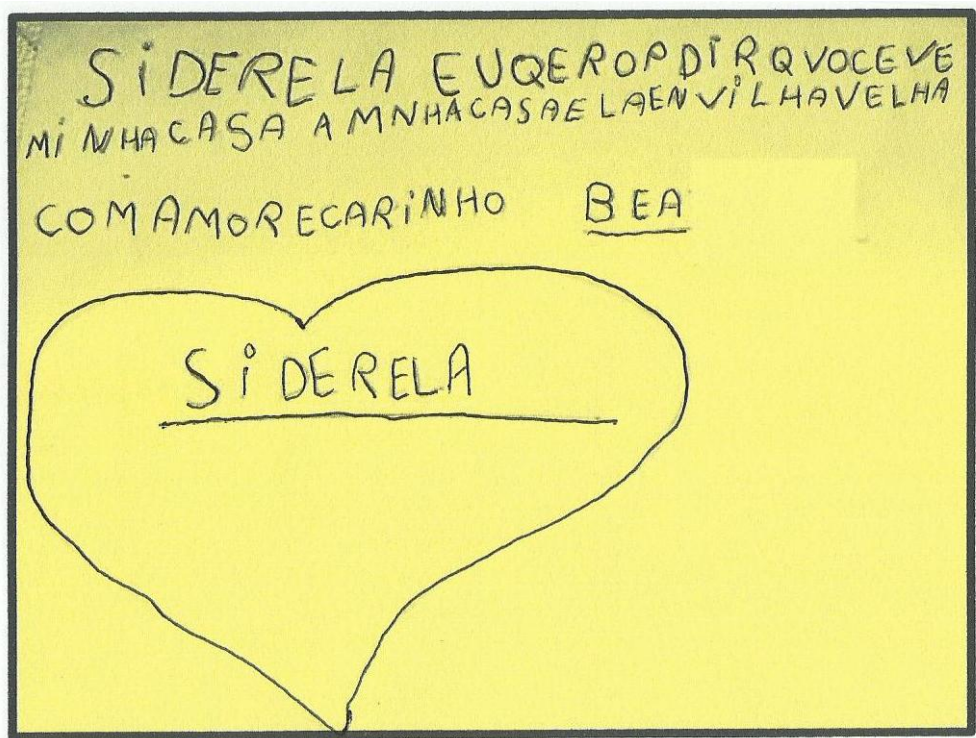
P. para Cinderela?

BEA: é

P. então vamos escrever...

Conforme a transcrição, a menina Bea diz que ia fazer uma carta e, quando o seu pai fosse buscá-la, ia colocar a carta no correio. Destaca que irá escrever para a menina dos cachinhos dourados, reafirmando mais uma vez que escrever essa carta só tem sentido se ela chegar ao seu destinatário. Depois, ela muda o destinatário e escolhe escrever para Cinderela. Caua diz que gostaria de escrever para o João, da história *João e o pé de feijão*. Mari, por sua vez, diz que escreveria uma carta para seu pai. Nesse momento, Bea diz à pesquisadora que já terminou sua carta. A pesquisadora pede, então, que ela leia a carta. A carta, na verdade, é um convite de Bea a Cinderela para ir a sua casa. Bea lê: “Eu quero pedir que você venha em minha casa. Com amor e carinho, Bea”. A pesquisadora sugere que ela assine para que Cinderela possa saber quem a está convidando. O menino Caua demonstra não ter compreendido a mensagem da carta da colega ao perguntar: aqui, é a casa dela? A pergunta produziu imediatamente uma resposta. Bea acrescenta à sua mensagem a frase “A minha casa é lá em Vila Velha”. Temos, a seguir, a carta escrita pela menina Bea (Foto 20).

Foto 20 – Carta de Bea para Cinderela



SIDERELA

EU QUERO PEDIR QUE VOCÊ

MINHA CASA A MINHA CASA É LÁ EM VILA VELHA

COM AMOR E CARINHO BEA

CINDERELA

EU QUERO PEDIR QUE VOCÊ
VENHA EM

MINHA CASA

A MINHA CASA É LÁ EM VILA
VELHA

COM AMOR E CARINHO

BEA

Diferentemente do comportamento de outras crianças, que, ao longo da pesquisa, pediram ajuda durante o processo de produção de textos, questão que será discutida nos itens seguintes, Bea não solicitou ajuda da pesquisadora e demonstrou que já tinha o domínio de vários conhecimentos sobre o sistema de escrita. No entanto, comete alguns erros ortográficos que, certamente, poderão ser resolvidos no processo inicial da alfabetização com intervenções apropriadas por parte da professora. Por exemplo, escreve *Siderela* e não *Cinderela*. Se tomarmos como referência a fala, a troca da letra “c” pelo “s” é explicável, pois, quando pronunciamos esse som, sabemos que pode ser escrito com diferentes letras. Após a escrita da palavra *Cinderela*, Bea escreve a frase “Euqeropdirqvocve”. Nessa frase, ela não faz a segmentação entre as palavras. Faz uma juntura intervocabular que está intimamente relacionada com a análise que faz da fala, pois, na fala, não há separação entre as palavras a não ser quando marcada pela entonação do falante (CAGLIARI, 1989). Nas frases seguintes, “Minhacasaelaenvilhavelha”, “Comamorecarinho”, Bea continua juntando as palavras. A escrita das palavras: “quero”, “pedir”, “que”, “você” e “venha” foi feita da seguinte maneira: “qero”, “pdir”, “q”, “voc” e “ve” e mostra que a compreensão da criança sobre as relações sons e letras e letras e sons é dinâmica e processual, pois, exceto a palavra “venha”, todas as outras podem ser lidas. Conforme mencionado, a frase “AmnhacasaelaenVilhaVelha” foi escrita depois que o colega Caua perguntou como *Cinderela* iria saber onde fica a casa dela. Por isso, ela diminui o tamanho da letra para colocar a frase na segunda linha do texto (Foto 20).

A análise desses elementos é importante para compreendermos que, no trabalho de produção de textos, estão integrados os elementos formais e discursivos da língua. Além disso, é importante notar que esse tipo de produção nos ajuda a conhecer o que a criança sabe e que ela precisa aprender em termos dos conhecimentos relativos ao sistema de escrita. Com relação aos aspectos discursivos, a interação entre as crianças, durante o processo de escrita, colabora com o processo de escritura, pois os sentidos vão se constituindo na relação com o outro que, nesse momento, é o seu interlocutor imediato. Nesse sentido, concordamos com Góes (1993, p. 104), quando afirma que:

[...] é fundamental a participação dos outros, no jogo das relações face-a-face que se dão em torno do texto. Nessa interlocução sobre

o caráter significativo e comunicativo da escrita, pode-se configurar o leitor, primeiro representado (ou personificado) pelo interlocutor imediato que negocia sentidos, analisando e operando com a criança sobre o texto.

Assim sendo, ao escrever na sala de aula, a criança pode ter os outros (professores e crianças) como seus interlocutores imediatos que negociam sentidos e apontam aspectos relacionados com a configuração do seu texto. Ainda sobre o texto de Bea, é importante destacar que, ao assinar a carta, a criança grifa o seu nome. Podemos inferir que esse grifo colocado pela criança é uma importante marca de autoria que revela que, ao escrever para um interlocutor que não a conhecia, destaca o seu nome para que ele identifique com mais facilidade quem está enviando a carta. No final da carta, Bea escreve Siderela,¹⁴ o nome de sua interlocutora. Em seguida, faz um coração em volta da palavra Siderela, o que sugere que há, por parte de Bea, o desejo de conquistar a adesão de sua interlocutora para atender ao seu pedido, ir visitá-la em Vila Velha.

Mesmo depois da escrita da carta, Bea demonstra ter dúvidas sobre a real existência de Cinderela e pergunta: “Mas existe Cinderela?”. A pesquisadora responde com a pergunta: “O que você acha?”. Segue a continuação do diálogo:

BEA: eu acho... sim... é uma pessoa que ela veste uma roupa assim ((a criança faz o gesto com a mão como imagina ser a roupa da personagem)) ...

[

MARI: mas ela vai demorar muito que ela tem que ir para aeroporto de lá... depois para o aeroporto daqui... depois vem para cá

[

BEA: ela mora lá LÁ::: LÁ:::

[

MAR: lá no Rio

BEA: onde vive o castelo da Disney

MAR: então.... ela vai ter que pegar o aeroporto... entendeu?

¹⁴Mantivemos o grifo que Bea colocou na palavra.

Novamente, Bea insiste sobre a questão: “Existe Cinderela?”. Sua preocupação, conforme dito, é a possibilidade de escrever para alguém que pode lhe responder, ler o seu pedido e, quem sabe, atendê-lo. Demonstra ter clareza de que não pode dialogar com um interlocutor abstrato. Nesse contexto, o conflito é solucionado pelo diálogo que aponta para a ideia de que existem pessoas que vestem a roupa para representar a Cinderela e moram em um castelo na Disney. Para a menina Mari, a atriz mora no Rio de Janeiro e, para chegar até a casa de Bea, seria necessário pegar um avião.

Certamente as experiências delas com os meios de comunicação, como a televisão e o cinema, que divulgam uma série de desenhos infantis, como as histórias dos contos infantis produzidos pelo estúdio Disney, e também com o teatro infantil influenciam suas opiniões sobre o tema. É possível afirmar que o posicionamento das crianças é muito coerente, pois, de certo modo, os personagens saíram das páginas dos livros de literatura e ocupam espaços na sociedade por meio da linguagem teatral e cinematográfica. É sabido que, no parque de diversões da Disney, situado em Orlando, nos EUA, há vários atores e atrizes que interpretam esses personagens. Por isso, Mari diz que eles moram em um castelo na Disney. Assim, suas dúvidas estão marcadas pelos conhecimentos que elaborou no curso de sua vida sobre personagens das histórias infantis.

Nesse contexto, é preciso levar em consideração que as crianças, na interlocução, revelam as relações entre fantasia e realidade. A imaginação ou a fantasia é uma esfera da atividade simbólica dos humanos que é explicada pela capacidade que esses têm de criar elementos novos. De acordo com a perspectiva vigotskiana, o processo de criação ocorre por meio da capacidade de imaginar, constituindo no real algo inaugural. Também entendemos, a partir dessa perspectiva teórica, que o processo psicológico, cujo elemento central é a criação e a imaginação, não está separado das condições concretas da vida do ser humano, dos seus desejos e de suas necessidades. Nessa direção, a atividade criadora se pauta na experiência, ou seja, na forma como o sujeito percebe o mundo, ou seja,

[...] a construção do universo de fantasia não emerge de motivações prazerosas e individuais. É a própria condição social da criança que a motiva a querer participar do universo circundante e entendê-lo, fazendo-a reproduzir, criando, aspectos desse real (SILVA, 2006, p. 34).

Assim, para resolver uma necessidade, a constituição de um interlocutor concreto, as crianças usam a fantasia, a imaginação e, a partir das experiências que têm com a personagem da Disney, constituem uma “Cinderela” que, para elas, efetivamente existe e mora em um castelo.

Contudo, é preciso esclarecer que entendemos que Bea não se assujeitou à nossa proposta metodológica, pois as questões que apresentou durante o diálogo apontam para a problematização ou questionamento de uma proposta que se constituía em escrever para alguém que não poderia lhe responder (atividade que considerou estranha). Fato que indica a importância de ouvir as crianças, buscando compreender o que pensam sobre as propostas de estudos que as envolvem, ou seja, nós, pesquisadores, devemos estar atentos à criança concreta que dialoga conosco durante realização de nossos estudos.

Passemos à discussão sobre o texto de Mari que, desde o início da interlocução, não aceita a ideia de escrever para um personagem da história *O carteiro chegou*. Escolhe o seu pai como interlocutor e, na conversa que tivemos durante a escrita dos textos, ela conta vários acontecimentos sobre a sua história com o seu pai, conforme registro de um trecho desse diálogo:

P: você não mora com ele... não?

MARI: não... é separado... entendeu? Ele mora lá em Cariacica... aí eu vou escrever... aí quando eu for para lá eu vou dar para ele

BEA: verDADE:::?

MARI: eu vou para lá

BEA: creDO:::

MARI: é... porque um final de semana eu sou da minha mãe e outro com ele... como esse agora eu fiquei com a minha mãe... eu tenho o direito de ficar com o meu pai nesse final de semana... para acertar os finais de semana.. entendeu?

P: sim... sim... sim

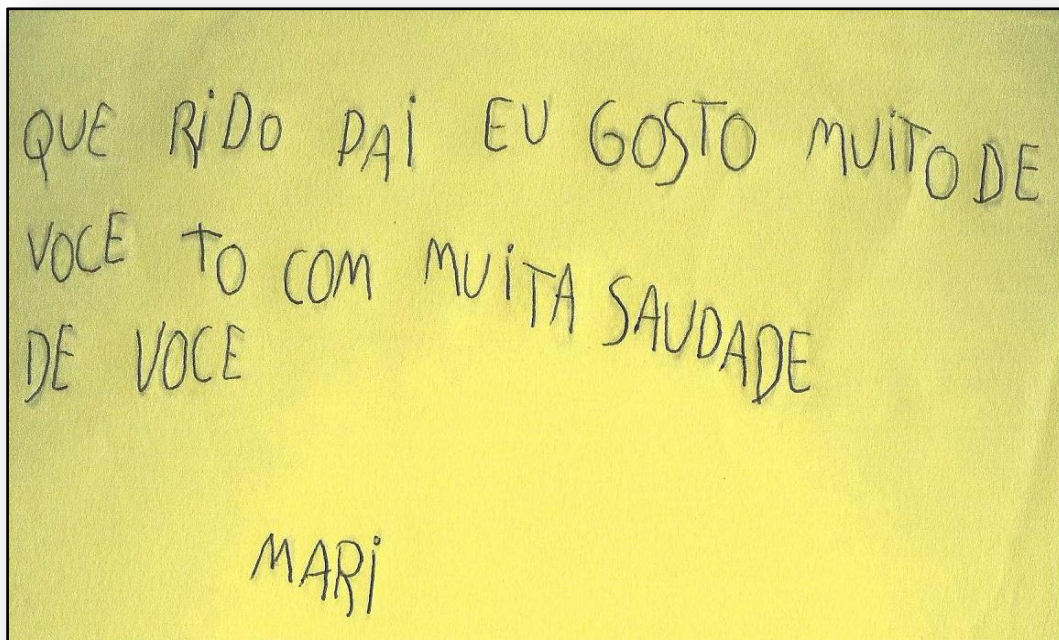
No trecho acima, ela conta que o pai mora em outro município da Grande Vitória, Cariacica. Diz que ela não mora com o pai e que um final de semana fica com a mãe e no outro fica com pai. No próximo final, ela ficaria com o pai, já que no último ficou com a mãe. Assim, poderia entregar a carta ao pai em mãos. Quando Mari conta sua história, a menina Bea se espanta e pergunta: Verdade? Mari responde que vai para casa dele em alguns finais de semana, e Bea utiliza uma expressão de espanto: Credo! Para Bea, era inconcebível os pais de sua colega estarem separados. Na interação verbal na qual ocorreu a produção de textos, as crianças revelam modos de compreensão da vida permeados por concepções do mundo e da realidade. Para Smolka (2003, p. 61),

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

Desse modo, as circunstâncias da produção de textos pelas crianças que se deu por meio da conversa entre elas e a pesquisadora e as crianças e seus pares durante o processo de escritura se constituiu como momento de aprendizagem sobre a própria escrita, mas também sobre a realidade que a circunda. Nessa direção, o processo de escritura, ao se constituir como processo de interação com o outro, torna-se um espaço de trocas, de busca de compreensão do mundo, da vida.

O texto de Mari (Foto 13) está intimamente relacionado com a história de sua vida. Ele fala sobre o carinho que tem pelo pai e sobre a saudade que sente dele, já que não convivem diariamente. Segue a carta produzida por Mari:

Foto 21 – Carta de Mari para o pai



QUE RIDO PAI EU GOSTO MUITO DE
 VOCE TO COM MUITA SAUDADE
 DE VOCE

MARI

Ao lermos o texto de Mari, é possível afirmar que, assim como Bea, a menina Mari já possuía domínio da linguagem escrita. Por isso, na escritura de seu texto, somente solicitou ajuda da pesquisadora para escrever a palavra muito. Segue trecho da transcrição, no qual ela solicita a ajuda:

MARI: tia... como que se faz "i" de MUI:: TA:::: ((a criança tem dificuldade de identificar o som da letra "i" que se apresenta na palavra "MUITA"))

P: Mari... é a letra “l” esse som também é representado pela letra “l” ((responde a pesquisadora))

A dificuldade de Mari para escrever o som / \tilde{l} / na palavra *muita* é compreendida, se levarmos em consideração, conforme aponta Cagliari (1989), que os materiais didáticos ensinam que as vogais do português são cinco (a, e, i, o, u). Porém, como assinala ainda o autor, o nosso sistema de escrita é constituído por um alfabeto com 26 símbolos e cinco desses símbolos são utilizados para representar os sons das vogais, mas, se tomarmos como referência a fala, teremos, pelo menos, 12 vogais. Dificilmente esse tipo de complexidade das relações entre sons e letras e letras e sons é trabalhada pelas escolas. Por isso, Mari não consegue identificar qual letra é utilizada para representar esse som / \tilde{l} /.

Também temos, no início do texto, a palavra *querido* com uma separação da sílaba “que” do restante da palavra. Para Cagliari (1989), um dos critérios utilizados pela criança para realizar esse tipo de segmentação das palavras ocorre quando ela toma como referência os grupos tonais da sua fala, isto é, conjuntos de sons ditos em determinadas alturas. Em outras situações, a criança utiliza o critério da acentuação tônica para dividir de maneira indevida a sua escrita.

No que diz respeito à dimensão discursiva do texto, tendo em vista os laços de parentesco, o texto produzido oralmente pela criança, durante a produção do texto escrito, permite-nos afirmar que há um forte envolvimento emocional de Mari com seu interlocutor. Por isso, diz: “Querido pai... gosto muito de você... tô com muita saudade de você...”. Tomando como referência a perspectiva bakhtiniana de linguagem, as palavras utilizadas por Mari só assumem um colorido expressivo porque ela as utiliza na composição de seu enunciado concreto. Para Bakhtin (2006, p. 292): “[...] as palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos”. É a entonação expressiva que dá o colorido emocional ao enunciado. Se pensarmos especificamente na palavra *saudade* utilizada por Mari em seu texto, é possível dizer que está fortemente carregada de um tom emocional-volitivo, pois a criança não convive com seu pai diariamente e, por isso, sente falta dele. Assim, não é por acaso que diz: “Tô com muita saudade”. Mas, em outro contexto, a palavra *saudade* pode assumir outro sentido, se o falante utilizar um

colorido expressivo que demonstre o contrário, um tom irônico, jocoso ou amargamente sarcástico, por exemplo.

A entonação expressiva soa mais nitidamente na linguagem oral, o que não significa que, na linguagem escrita, perdemos essa entonação. O próprio escritor utiliza recursos do sistema de escrita para constituir o elemento expressivo do enunciado, e o leitor ou o destinatário, em uma atividade de coautoria, recupera-o em um processo de produção de sentidos. Em outras palavras, o elemento *expressivo* “[...] é a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2006, p. 289). É essa relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso que determina a escolha dos recursos gramaticais, lexicais e composicionais do enunciado. Mas esses recursos, no processo de constituição dos enunciados, não são tirados do sistema da língua em sua forma neutra. Para Bakhtin (2006, p. 292-293),

[...] costumamos tirá-las [as palavras] de outros enunciados e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero. O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. No gênero a palavra ganha certa expressão típica. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. Daí a possibilidade das expressões típicas que parecem sobrepor-se às palavras.

A circunstância típica vivida pela criança, que é o fato de não conviver cotidianamente com seu pai, motiva-a a escrever-lhe uma carta. A carta pessoal ou familiar é uma comunicação direta entre remetente e destinatário, na qual são utilizadas expressões de afeto, informalidade, sinceridade que muito se aproximam da conversa. No gênero, a palavra ganha certa expressão típica. Mari inicia a sua carta com a expressão de afeto e cordialidade: “Querido pai”, expressão comum nesse tipo de gênero. Os termos típicos do gênero não foram tirados, pela criança, do sistema da língua, mas de enunciados congêneres com os quais ela teve contato. Assim,

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido essa experiência pode ser caracterizada como processo assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, ou o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2006, p. 294-295).

Nesse sentido, a aprendizagem da linguagem é eminentemente discursiva, ou seja, aprendemos a linguagem nas relações que estabelecemos com os outros. Nossos enunciados estão povoados pelas palavras dos outros que reelaboramos e reacentuamos. Assim, o texto de Mari resulta de sua experiência discursiva, da sua interação contínua com os enunciados individuais dos outros. Então, é preciso considerar que a palavra da língua só se torna própria quando:

[...] o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com sua orientação semântica e expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que é tomado pelo falante!) ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio. [...] a linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo (BAKHTIN, 2010, p. 100).

Desse modo, a apropriação do discurso pela criança se dá por meio dos enunciados com os quais teve contato. A linguagem chega, para ela, pelos lábios da avó, da mãe, do pai, da professora, dos colegas, entre outros. E é nesse contexto que a criança isola o discurso, torna-o seu, com suas marcas, suas intencionalidades e tons apreciativos. Para a perspectiva bakhtiniana, essa é uma ação complexa, na medida em que é necessário dominar, submeter o discurso às próprias intenções, e Mari realiza essa ação e submete as orações: “Querido pai”, “Querida mãe”, “Gosto muito de você” e “Tô com muita saudade” aos objetivos presentes no projeto discursivo que se propõe a realizar.

Vale lembrar que, depois que terminou seu texto, Mari continuou a conversa com a pesquisadora:

MARI: eu já acabei

P: lê para mim... a carta que você escreveu

MARI: ...((lê a carta)) Que...rido... pai... eu gosto muito de você... tô com muita saudade... de você

P: e como ele vai saber se essa carta é sua? Você tem que fazer o quê?

MARI: é que eu vou levar para ELE::

P: ah... você vai levar... mas não seria legal você colocar o seu nome... para ele saber que é sua... você pode escrever... de sua filha... e coloca o seu nome... o que você acha?

MARI: é só... que ele só tem uma FILHA:: ((a criança gesticula com as mãos)) então ele vai saber que é eu... entendeu? é... porque... ele só tem uma filha... aí ele vai saber que é EU::

P: ah é... só tem você... linda desse jeitO::

MARI: só eu...

No trecho acima, a pesquisadora pergunta à criança: “Como ele vai saber se essa carta é sua? Você tem que fazer o quê?”. A pergunta tinha o objetivo de sugerir a criança que colocasse seu nome no final da carta, ou seja, que assinasse o seu dizer, pois a carta é um gênero em que, comumente, se escreve o nome no final. Essa pergunta gerou na criança certo estranhamento. Para Mari, não era necessário escrever seu nome no final da carta, porque ela ia levar a carta nas mãos do seu destinatário. Na continuação do diálogo, a pesquisadora não desiste de convencer a criança a colocar seu nome na carta dizendo: “Mas, não seria legal você colocar o seu nome? Para ele saber que é sua? Você pode escrever no final: de sua filha e coloca o seu nome. O que você acha?”. A resposta da criança é novamente interessante. Ela diz: “É só que ele só tem uma filha. Então, ele vai saber que é eu. Entendeu?”. Ao sugerir à criança que colocasse o nome do final da carta, a pesquisadora tinha o objetivo de ensinar como esse tipo de gênero é constituído. Assim, com relação ao gênero, é preciso compreender que:

[...] a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero do discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação, por consideração semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2006, p. 282).

Nesse sentido, os gêneros são as formas relativamente estáveis do enunciado. O falante não precisa a todo tempo inventar uma nova forma de dizer. Sua vontade discursiva se concretiza primeiramente na escolha de um gênero do discurso. No entanto, conforme Bakhtin (2006), essa escolha não é aleatória, mas está relacionada com a situação concreta de comunicação, com o tema e a subjetividade do locutor que adapta o gênero, tendo em vista as condições de produção. Por isso, para Mari, estava muito claro que não havia sentido colocar sua assinatura no final do texto, porque, na situação concreta de comunicação vivida por ela, a ideia era que ela mesma entregasse a carta ao seu pai.

Então, parece-nos que a criança tem uma clara compreensão sobre como se joga o jogo da linguagem. Para a ela, o texto havia sido produzido para mediar uma relação face a face com seu pai. Logo, o seu interlocutor saberia quem estava dizendo. Ela se nega a assinar por escrito, mas sabe que, ao entregar a carta ao seu pai, assume o seu dizer, assina o seu enunciado. Além disso, conforme Bakhtin (2006), se estabelecermos uma comparação entre os gêneros e as formas da língua, os gêneros são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos. E é essa flexibilidade do gênero que possibilita ao falante certa liberdade no seu projeto discursivo.

Portanto, é preciso dizer que as crianças demonstraram, conforme discutido, que desejavam produzir uma carta. Esse é um gênero textual que visa à comunicação escrita e pode ser de diversos tipos: carta pessoal, ou familiar, de agradecimento, de reclamação, de amor etc. Em todos os casos, o que se pretende é estabelecer um diálogo entre o remetente e o destinatário. As cartas, de modo geral, possuem uma mensagem de tamanho médio ou grande. Quando são compostas por enunciados, como é caso dos textos de Bea e Mari, são consideradas bilhetes, e não uma carta. No entanto, levando em consideração o caráter plástico e flexível dos gêneros,

podemos considerar que elas concretizaram o seu projeto de discurso, pois “[...] o texto é produto de um trabalho de escrita que não se faz seguindo regras predeterminadas. Todo texto pertence ao gênero que lhe fornece uma ossatura, mas o mero conhecimento da ossatura não leva à redação do texto em si” (GERALDI, 2010, p. 98). Dessa forma, é preciso levar em consideração que Bea e Mari estavam aprendendo a escrever textos, o que também colabora para certo desconhecimento sobre a composição do gênero, mas que não impediu que o trabalho de escritura fosse realizado. Na transcrição a seguir, Mari fala sobre sua experiência com a escrita de textos para o outro:

P: é ((a pesquisadora pergunta))... já escreveu para ele em algum momento da sua vida ou... é a primeira vez?

MARI: não é a primeira vez

P: você tinha vontade de escrever para ele?

MARI: tinha

P: o que você tinha vontade de escrever?

MARI: é... que eu gosto muito dele... entendeu? só que eu nunca soube como escrevia uma carta... quando eu era pequena... aí tinha vontade de escrever... só que eu não sabia escrever... só que minha mãe sempre trabalhava... e eu ia para creche de manhã cedo... entendeu?

P: agora você sabe?

MARI: é... agora eu estou aprendendo...

P: isso te deixa feliz saber escrever uma carta? Pro seu pai?

MARI: deixa...

P: por quê?

MARI: porque eu sempre queria escrever para ALGUÉM... e agora que eu cresci eu escrevi uma para minha mãe... que eu entreguei antes de ontem... outra para a minha vó que eu terminei de fazer em casa... eu estou fazendo agora uma para o meu pai... entendeu?

As experiências de Mari com a escrita estão muito ligadas às relações familiares. Nota-se que o seu desejo de escrever está intimamente relacionado com a sua demonstração de carinho aos seus familiares. Por isso, escreve para a avó e para a mãe. Assim, quando houve a proposta de escrever para alguém, na escola, não teve dúvidas e disse que iria escrever para seu pai. Nesse contexto, o projeto discursivo de Mari está fortemente marcado pela emoção, pela sua ligação afetiva com os seus destinatários. Esse é um elemento importante que discutiremos no próximo tópico.

Por outro lado, a preocupação de Bea com a existência do interlocutor revela a importância dele para a criança no processo de escritura. Ou seja, ela demonstra uma intensa preocupação em inserir seu texto em uma situação concreta de interlocução. Por isso, não há como escapar de uma discussão que coloque em cena o papel e a importância da interação verbal, porque essa noção é essencial para pensarmos a produção de textos como uma atividade discursiva. Para Bakhtin (2004, p. 123),

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Esse é um elemento entendido pelas crianças. Escrever para o outro é inserir-se em uma interação verbal que só é possível com o outro para quem diz o que diz a fim de ser compreendida ou respondida. Nesse sentido, a palavra é dirigida a um interlocutor que ocupa uma posição ativa na interação, pois a palavra do locutor variará de acordo com o grupo social, com a posição ocupada na hierarquia social e também com o fato de manter laços mais íntimos e de parentesco com o interlocutor. Por isso, “[...] não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado” (BAKHTIN, p. 2004, p. 112). Nessa perspectiva, a interação verbal se constitui como produto da interação do locutor e do interlocutor. Desse modo, a escrita, para as crianças, começa a se constituir como interação com o outro, pois,

[...] antes de qualquer outro de seus componentes, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no

momento singular da interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade do acontecimento (GERALDI, 2010, p. 34).

Nessa direção, focalizar a linguagem a partir do processo interativo é, sobretudo, compreender que a escrita de textos pelas crianças deve ocorrer em um jogo de negociações discursivas e troca de saberes (SMOLKA, 2003). No evento analisado, as negociações discursivas realizadas pelas crianças possibilitaram a troca de saberes, a reflexão sobre a escrita e evidenciaram a aguda necessidade da criança do outro/interlocutor de seu texto.

Nesse contexto, as crianças vão se constituindo como sujeitos do discurso e assim deixam suas marcas, valores, opiniões, saberes, ideias e suas histórias de vida na unicidade do acontecimento enunciativo-discursivo que se dá em um contexto social mais amplo, na medida em que estão sempre relacionadas com determinadas correntes da comunicação discursiva. A questão é que, “[...] nos processos de produção de textos, nas escolas, [a criança] não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar o que sabe” (GERALDI, 2010, p. 98). No entanto, o diálogo que realizamos com as crianças evidenciou o quanto o endereçamento é fundamental no processo de produção de textos, pois o outro constitui a alteridade necessária, o fluxo e o movimento do enunciado por elas produzido.

4.1.2 A escrita para o outro: o diálogo com a família

Como dito, não estabelecemos **para quem** as crianças escreveriam. De modo geral, elas escolheram pessoas com quem tinham algum tipo de relação afetiva (pais, avós, tios, tias, colegas e outros). Nesse sentido, o princípio da alteridade esteve muito presente no processo de escritura das crianças: a emergência do outro com o qual tinham algum conhecimento ou mantinham algum tipo de relação foi uma espécie de mola propulsora para a escrita de seus textos, questão que será discutida ao longo deste item. Desse modo, mesmo sem o domínio da escrita convencional, muitas crianças aceitaram escrever, porque **desejavam dizer algo**

para alguém que conheciam, ou seja, tinham um projeto de discurso ou um querer dizer. Neste item, discutiremos alguns eventos, nos quais as crianças escreveram para seus familiares. Passaremos, então, à análise desses eventos cujos interlocutores eram familiares (pais, mães, avós, tios, tias, primos e outros). Iniciamos com o evento que ocorreu no dia 30 de agosto de 2011, no qual o menino Ped escreve para sua avó. No trecho a seguir, temos o início da nossa conversa com Ped.

P: Ped... você gostaria de escrever para alguém?

Ped: eu não... porque a pessoa não vai ler...

P: e se nós entregarmos o seu texto para ela?

Ped: mas eu não sei escrever nada...

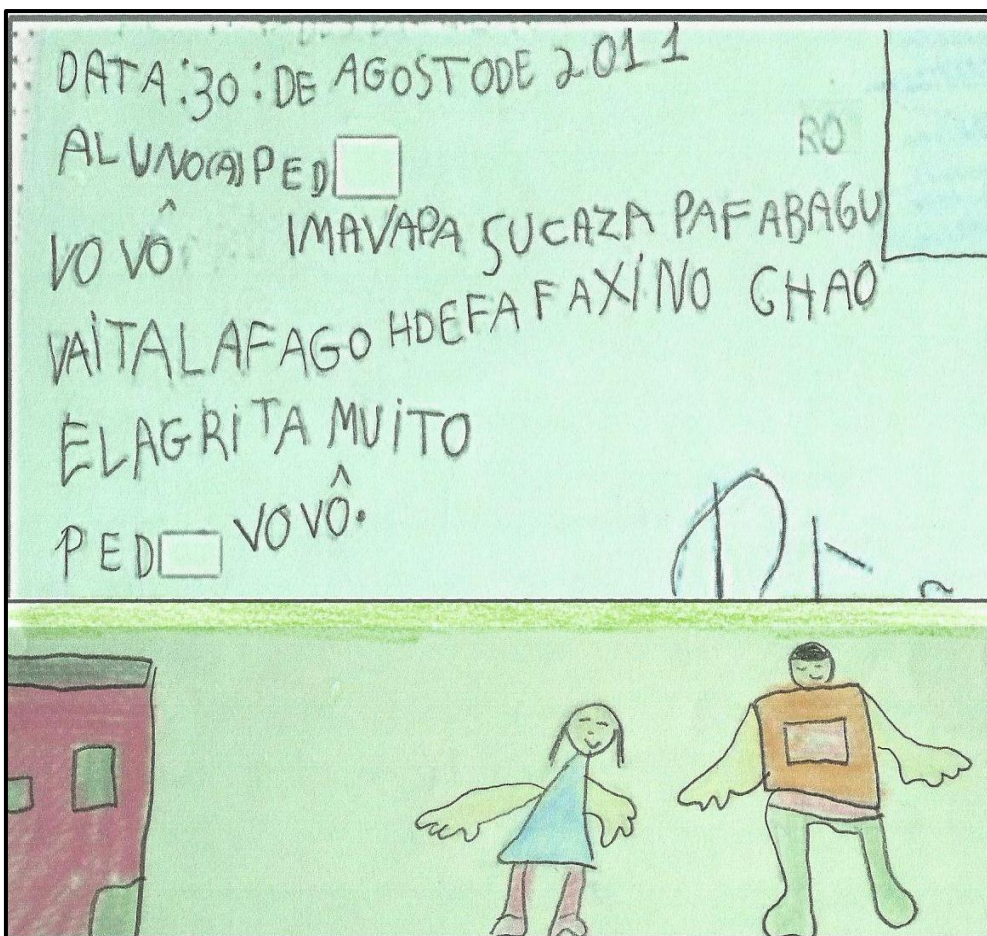
P: e se eu te ajudasse a escrever?

Ped: ((responde com um sorriso no rosto)) aí eu ES::crevo... vou escrever pra minha vó que mora lá na Bahia... quando ela vir pra cá... eu entrego pra ela...

Como no evento discutido no item anterior, o menino Ped só aceita escrever se seu texto for lido pelo seu interlocutor. Dessa maneira, temos, novamente, outra criança se posicionando do mesmo modo que a menina Bea, ao dizer que **escrever para o outro** só faz sentido se essa escrita se constituir em uma interação verbal. Ao dizermos que podemos fazer com que seu texto chegue até seu interlocutor, ele aceita, mas diz que não sabe escrever. Todavia, quando dizemos que podemos ajudá-lo, ele concorda e diz que vai escrever para a avó que mora na Bahia. Entendemos que, nesse contexto, é importante esclarecer que, durante a pesquisa, vivenciamos espaços de colaboração com a escrita das crianças. Quando diziam que não sabiam escrever, a nossa resposta era sempre que poderíamos ajudá-las. Esse posicionamento possibilitava que as crianças fizessem as suas tentativas de escrita.

Como todas as crianças já sabiam que o nosso sistema de escrita utiliza caracteres denominados letras e conheciam algumas sílabas e palavras que eram trabalhadas na sala de aula, ao iniciarem a escrita dos textos, faziam tentativas de análise das palavras que iam escrever, perguntando quais letras eram utilizadas para grafar as palavras escolhidas para a constituição de seus enunciados. Conforme mostram as transcrições, geralmente, respondíamos com perguntas que as estimulavam a refletir sobre o modo como a palavra é grafada. Dessa forma, com raras exceções, não ditávamos como a palavra é escrita, mas mediávamos a reflexão sobre quais caracteres são utilizados para a escrita das palavras escolhidas. Também, de modo geral, evitamos fazer correções de erros ortográficos cometidos pelas crianças. Analisemos o texto de Ped.

Foto 22 - Carta de Ped para a avó



UMEF ((A criança escreveu o nome da escola))

DATA: 30 DE AGOSTO DE 2011

VOVÔ IMAVAPA SUCAZA PAFABAGU

VAITALAFAGO HDAFA FAXUNO CHAO

ELAGRITAMUITO

VOVÓ MINHA PRIMA VAI PARA SUA CASA FAZER BAGUNÇA

VAI TE ATRAPALHAR A FAZER COMIDA GASTA FRALDA E FAZ XIXI NO CHÃO

ELA GRITA MUITO

PED VOVÔ

Durante a escritura de seu texto, Ped nos fala sobre a situação que o motiva a fazer uma carta para sua avó. Diz que sua avó cuida de sua prima, um bebê, que dá muito trabalho, atrapalhando-a a fazer comida, por exemplo. Como menciona no texto, ela faz muita bagunça, gasta muita fralda, faz xixi no chão e grita muito. Quando inicia a escrita de seu texto, pergunta à pesquisadora se deve começar com a data. Assim, começa a escrita do texto do mesmo modo que iniciava todos os dias as suas atividades na sala de aula, fazendo o cabeçalho que continha UMEF (Unidade Municipal de Ensino Fundamental e o nome da escola), a data (30 de agosto de 2011) e seu o nome (Foto 22). Desse modo, a criança se coloca na mesma situação em que realizava as tarefas escolares.

Vale lembrar que Ped não vivenciava situações nas quais tinha a oportunidade de escrever textos. Essa era uma experiência nova para ele. Por isso, não dominava a forma do enunciado, ou seja, o gênero do discurso no qual havia se proposto a escrever, uma carta para sua avó, por isso fazia muitas perguntas sobre os aspectos linguísticos e sobre a forma de escrever. Segue um trecho da transcrição na qual Ped escreve a carta para a avó:

PED: ((em silêncio, a criança escreve a data do dia e começa a escrever a carta sem pedir auxílio à pesquisadora))

P: o que é quê você está falando para ela?

PED: É::: que minha prima vai para lá... como que escreve?

P: vovó...

PED: ((a criança confirma que deseja escrever vovó))

P: minha...

PED: MI:: ((escreve IM))...a "MI"... "NHA"... "PRI"... "MA"... ((termina de escrever "minha prima" da seguinte maneira: IMA))

P: priMA::

PED: PA:: PA:: ... RA:: RA:: ((escreve "PA" para representar a palavra "PARA"))

P: PARA ((lê a palavra que a criança escreveu))

PED: SU:: SU:: SU:: ((escreve "SU" para representar a palavra "SUA"))

P: sua ((lê a palavra que a criança escreveu))

PED: CA:: CA:: é o "K"?

P: o som é da letra "K"... mas escrevemos com a letra "C" ((explica para a criança a ortografia da palavra "CASA"))

PED: ca:: sa:: ô... tia que letra depois do "A"?

P: CA:: SA:: faltou o "SA"...

PED: é o "Z"... né? SA:: SA:: SA:: "Z"... "A"...

P: minha prima vai para a sua casa...

PED: () fazer bagunça

P: como? não entendi?

PED: pra ela fazer bagunça... que ela gosta... porque ela tem a bicicleta dela... ela pega a bicicleta dela joga no chão... desmonta

P: ((risos))

PED: VA:: VA:: VA::

P: o que você vai escrever agora?

PED: ((a criança pensa na resposta))

P: para sua caSA::

PED: faZER::

P: fazer bagunça?

PED: ((a criança confirma e balança a cabeça))

PED: “FA”?

P: “FA”...

PED: é “F”... e o “A”?

P: é...

PED: ((a criança não termina a escrita da palavra “FAZER” e já pula para a próxima e grafa a sílaba BA)) BA:: BA:: BA:: GU:: GU:: ÇA:: é que letra?

P: “G”... “U”...

PED: é “G”... e “U”...

P: GUN:: ÇA::

PED: ela faz comida...

P: você falou... que quando ela vai pra lá... ela não faz comida

PED: a Isabela? a Isabela... atrapalha ela fazer comida ((a criança explica que a prima atrapalha a sua avó a fazer comida))

P: ah... então é isso que você vai dizer para ela? ela atrapalha você fazer comida

PED: A:: TRA:: PA:: LHAR:: ((a criança balbucia a palavra em voz baixa como se fosse só para ela))

[

P: a fazer comida...

[

PED: “A”... aqui já tem um “A” ((a criança aponta no texto)) FA:: FA::

P: “F”

PED: A FA:: ZER::

[

P: a FA::: ZER:::

PED: CO::: CO::: ((repete as sílabas))

P: faZER::: CO::: CO:::

[

PED: "Q"...

P: MI::: DA:::

PED: miDA::: ... aí... aqui na frente não tem mais nada... não? ((a criança aponta no texto))

P: a não ser que você queira dizer... alguma coisa para ela

PED: ((a criança pensa no que irá escrever mais)) porque a Isabela estraga muita fralda...
ela mija no CHÃO::: tia como que escreve gasta fralda?

P: GAS::: TA::: ... GAS::: TA:::

PED: é o "GA"?

P: GAS::: TA:::

PED: GAS::: DA::: ((a criança entende "DA" e não "TA" da palavra "GASTA"))

P: FRA:::

PED: "F" ... "A" ... fiz errado... ((a criança apaga))

P: FRAL::: DA::: ((silêncio))... ela gasta muito fralda... e o que... que você falou? Faz xixi...
né? ((relembra à criança o que ela tinha dito que gostaria de escrever))

PED: no CHÃO:::

P: faz xixi no chão

PED: FA::: XI:::

[

P: XI::: XI:::

PED: "XI" ... é "X"

P: é

PED: XI:: XI:: ... NO:: CHÃO:: ... tia... xixi no chão é como?

P: o “I”... né? xixi

PED: faz xixi NO:: NO:: NO:: ((a criança balbucia em voz baixa)) CHA::

P: no chão... né

PED: depois do “N”... vem o “O”... né... “NO”... e alguma coisa...

P: NO:: CHÃO::

PED: aí... bota CHÃO:: ... chão se escreve como?

P: “C”... “H”...

PED. “C”... o “H” é esse daqui... oh ((a criança aponta no próprio texto onde tem outra letra “H”))

P: é... “A”... “C”... “H”... “A”

PED: CHÃO::

P: o “O”... né?

PED: CHÃO:: ((a criança balbucia para si mesmo))

P: no CHÃO:: o que mais?

PED: agora... não sei mais não...

P: ((a pesquisadora lê o que a criança escreveu até o momento)) vovó... a minha prima vai para a sua casa... e atrapalha você a fazer comida... né?... ((silêncio))... você quer escrever mais algumas coisa?

PED: ela grita muito...

P. ela GRITA::?

PED: ela GRI:: GRI:: ((a criança balbucia enquanto tenta escrever))

P. você fica junto... quando ela vai? a sua avó cuida de você?

PED: não... a casa da minha vó é na Bahia... ela vai viajar... mas tem vez que ela vem aqui que ela vem pra cá...

P. ela grita muiTO:::

PED: GRI:::?

P. GRI::: é com “G” ?

PED: “O”? tia... “G”... “O”?

P. “G”... “G”... GRI::: “G”... “R”... “I”... GRI:::

PED: GRI::: GRI::: TA::: TA:::

P. muiTO::: MUI::: TO::: ... MUI::: TO::: ...como é que você sabe... que acontece isso... se a sua vó mora na Bahia?

PED: porque a minha vó fala pelo telefone... quando ela está lá...

Conforme a transcrição, para identificar as letras que deveria usar para grafar o enunciado que estava produzindo, frequentemente, a criança recorria à pesquisadora, fazendo perguntas como: para escrever a palavra “casa”, é com a letra “K”? Ainda com relação à palavra casa, depois que escreve a sílaba “ca”, pergunta que letra vem depois do “a”. Ao iniciar a escrita da palavra “fazer”, indaga se, para escrevê-la, deve grafar as letras “f” e “a”, mas escreve apenas a sílaba fa. Assim, coloca apenas uma sílaba para grafar a palavra “fazer”. Para registrar a palavra “bagunça”, não teve dúvidas para escrever a sílaba “ba”, sobre a sílaba seguinte, “gun”, a criança pergunta “gun...ça é que letra”? Durante a escrita da palavra “xixi”, pergunta se é com a letra “x” e grafa apenas a sílaba “xi”. Também questiona se, para escrever a palavra “grita”, é o “g” e “o”. Nesse contexto, atendendo à solicitação da criança, informamos a forma ortográfica da escrita das palavras: chão, grita e muito. Desse modo, a criança produz uma escrita simbólica, pois sabe que, para escrever, é necessário usar letras para grafar as sentenças do texto. Assim, ela identificava, apontava as letras, entendendo-as como instrumento convencional para dizer o que desejava. Logo, ao dialogar com a pesquisadora, perguntado sobre a escrita, a criança vai apontando suas dúvidas, seus questionamentos, seu modo de compreender as relações sons e letras e letras e sons.

Nesse contexto, a interação e a interlocução da pesquisadora com a criança possibilitou o diálogo que envolveu o sentido do texto e os conhecimentos sobre o sistema de escrita. Neste último, especificamente a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons. Em alguns momentos, toma, como ponto de partida o princípio acrofônico das letras do alfabeto. Em outros momentos, apoia-se nas sílabas estudadas na sala de aula (a sílaba “fa” e “ca”). Durante o processo de escritura do seu texto, Ped demonstra uma ativa busca de compreensão das relações sons e letras e letras e sons, *realizando ações com e sobre a linguagem escrita durante o processo de produção de seu texto*. Nesse sentido, o trabalho elaborado por ele com a linguagem escrita não é mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pois o seu querer dizer, por meio da linguagem escrita, encoraja-o a refletir sobre a língua na busca do registro dos caracteres adequados para a produção de seu enunciado. Nesse sentido, Ped demonstra capacidade de isolar sílabas ao pronunciar sentenças e sílabas. Gontijo (2008, p. 193), no livro *A escrita infantil*, ao discutir a capacidade apresentada pelas crianças participantes de sua investigação, quando também isolavam sílabas, ao pronunciar palavras ou sentenças, afirma:

[...] que não se pode dizer que esse é um ‘fato evolutivo’ natural decorrente do desenvolvimento da fala. Acredito que essa capacidade tem relação com o aprendizado da escrita [...]. Acredito que no processo de desenvolvimento da escrita, a criança vai aprendendo categorias que lhe permite pensar as unidades que compõem a linguagem oral. Nos termos colocados por Vigotski (2001), ela toma consciência que a linguagem que utiliza é composta de palavras e que estas, por sua vez, são compostas por unidades ainda menores (fonemas).

Desse modo, tendo como referência a perspectiva vigotskiana mencionada pela autora, a tomada de consciência pela criança sobre a constituição da linguagem oral se dá no decorrer do processo de apropriação da linguagem escrita, ou seja, a criança passa a compreender, durante o processo de aprendizagem do sistema de escrita, que a linguagem é formada por palavras que, por sua vez, são compostas por unidades menores, os fonemas.

Como discutido no segundo capítulo deste trabalho, de acordo com Vigotski (2001, p. 312), a aprendizagem da linguagem escrita é uma tarefa complexa para o escolar, porque “[...] a escrita [não] é uma simples tradução da linguagem falada para signos

escritos, e a aprendizagem da escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita”. Para ele, escrever exige uma ação voluntária e deliberada por parte da criança: requer a análise sistemática das unidades constituintes da linguagem oral, fato que se constitui durante a aprendizagem da linguagem escrita. Não há, na perspectiva do autor, algum tipo de treinamento que prepara a criança para essa tomada de consciência. Desse modo, em nossa opinião, baseada na perspectiva histórico-cultural da Psicologia, a análise da linguagem oral, pela criança, na tentativa de identificar os símbolos alfabéticos para a produção de um enunciado escrito, não se constitui, nela, de maneira natural, mas está intimamente relacionada com as relações intersubjetivas que estabeleceu durante sua vida. Nesse sentido, “[...] em contraste com um certo número de outras funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (LURIA, 2006, p. 144).

Dessa forma, a prática educativa da alfabetização é mediadora do processo de apropriação da linguagem escrita. Por isso, durante a escrita de seu texto, Ped utiliza os conhecimentos que aprendeu na sala de aula, a saber: as letras do alfabeto e alguns pares de sílabas. Também recorre à pesquisadora na busca de ajuda na elaboração de seu texto. A criança tem clareza de que precisa recorrer a pessoas que tenham o domínio desse conhecimento para ajudá-la na construção de um enunciado escrito. Em outros termos, ao lidar com a escrita para o outro, preocupa-se com o que está escrevendo, levando em conta a compreensão do que diz pelo seu interlocutor. Por isso, toma o enunciado escrito como objeto de análise, seja do ponto de vista linguístico, lidando, nesse momento, com os conhecimentos sobre o sistema de escrita, seja do ponto de vista discursivo, ao trabalhar com os sentidos daquilo que deseja escrever e, para isso, solicita a ajuda do outro, pois sabe que está lidando com um objeto cultural que ainda não domina completamente.

Nesse sentido, a criança se relaciona inicialmente com um interlocutor imediato que aponta para ela as convenções sociais e/ou exigências de compreensão pelo seu interlocutor final. Desse modo, Ped não domina todos os aspectos da atividade realizada e, por isso mesmo, essa atividade transita na zona de desenvolvimento proximal definida por Vigotski (2001) como o nível que a criança atinge ao resolver

problemas em colaboração com outra pessoa. Para o psicólogo soviético, há uma tese indiscutível, amplamente conhecida, que diz:

Que a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha [...]. Na velha psicologia e no senso comum, consolidou-se a opinião segundo a qual a imitação é uma atividade puramente mecânica. Desse ponto de vista, costuma-se considerar que, quando a criança resolve um problema ajudada, essa solução não ilustra o desenvolvimento de seu intelecto. Considera-se que se pode imitar qualquer coisa. O que eu posso fazer por imitação ainda não diz nada a respeito da minha própria Inteligência e não pode caracterizar de maneira alguma o estado do seu desenvolvimento. Mas essa concepção é totalmente falsa. Pode considerar-se como estabelecido na psicologia moderna que a criança só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais (VIGOTSKI, 2001, p. 328-329).

Dessa maneira, Ped, apesar de não dominar a escrita de um texto, consegue fazê-lo por meio da colaboração de outra pessoa que domina esse conhecimento. Logo, com o outro a criança sente que pode escrever, sente que pode fazer tentativas de se enunciar por meio da linguagem escrita, ou seja, nesse contexto, a escrita de textos, pela criança, se dá com o outro e para o outro. Com o outro, a criança lida com as suas potencialidades intelectuais e vivencia o risco de escrever para sua avó. No processo inicial da alfabetização, é fundamental a presença de um agente mediador que leva a criança a pensar sobre o objeto do dizer e sobre como se pode dizer por meio de uma nova linguagem para ela, a linguagem escrita.

Esse fato que nos leva à seguinte ideia: o ato de escrever, para Ped, tem um caráter eminentemente dialógico. Primeiro, no jogo das relações face a face, na conversa que se dá entre a criança e seu primeiro leitor, um interlocutor que lhe ensina sobre a escrita. Segundo, seu interlocutor final ou destinatário de seu texto, a avó. Terceiro, não podemos deixar de considerar que ele também conversa consigo mesmo durante o processo de escrita.

O destinatário de seu texto era alguém com quem tinha laços afetivos muito fortes, pois demonstra, ao longo de nossa conversa, ter grande carinho por sua avó. Nesse contexto, podemos pensar em algumas hipóteses sobre o projeto discursivo de Ped: é possível que a criança tenha escrito, porque sente ciúmes da avó. Também é possível que tenha escutado algo de um outro adulto ou da própria avó ou, ainda,

pretende denunciar certo incômodo que tem com relação ao trabalho que sua prima dá para a avó. Assim, diz que sua *prima faz bagunça, atrapalha fazer comida, gasta fralda e faz xixi no chão* e, no final, reforça o seu dizer com a frase *Ela grita muito*. Desse modo, o posicionamento da criança sobre o cotidiano de sua avó está carregado de uma reação volitivo-emocional que organiza sua percepção sobre a sua condição: amor, ternura, ciúmes, piedade e outros sentimentos estão presentes no seu dizer.

Podemos inferir que a criança escreve *a partir de sua avó*, quando narra seu cotidiano e também escreve *para sua avó*, quando dirige a ela seu modo de compreensão sobre esse cotidiano. Nessa perspectiva, o papel do outro é excepcionalmente grande na construção dos enunciados, conforme aponta Bakhtin (2006). Nesse sentido, o dizer da criança está amplamente povoado pelo modo como compreende ou avalia o dia a dia de sua avó. Nesse contexto, o excedente de visão sobre a relação da avó com a sua prima aparece muito claramente no seu texto. Para Bakhtin (2006, p. 21-22, grifo do autor),

[...] esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim [...].

Assim, a posição ocupada pela criança, a de neto, permite-lhe avaliar para dizer à avó que sua prima lhe dá muito trabalho. Entendemos que possibilitar às crianças expressarem seu posicionamento constituído a partir de seu lugar no mundo ou de sua singularidade é fundamental. Escrever deve fazer sentido para a criança, deve, sobretudo, ser espaço de constituição da criança na e pela linguagem. Só assim as crianças poderão assumir o seu dizer e se enunciar a partir do seu ponto de vista, constituindo-se como verdadeiros autores e autoras de seus textos, pois “[...] escrever não é uma atividade que segue regras previstas, com resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação” (GERALDI, 2010, p. 98).

Em outro evento, Ped (Foto 23) também escreve para a avó. Na ocasião, novembro a dezembro de 2011, aproveitamos as festas de final de ano para conversar com as

crianças sobre a possibilidade de escreverem mensagens natalinas. Para estimular as crianças a escreverem seus textos, entregamos papel cartão colorido sem nenhuma ilustração, para que as próprias crianças decorassem, caso desejassem. Com relação ao gênero, é preciso esclarecer que não direcionamos diretamente para a ideia de que as crianças deveriam produzir um cartão de Natal, mas ao longo da produção das mensagens pelas crianças, o suporte, o papel cartão, as nossas conversas e o momento vivido por elas e os festejos natalinos contribuíram para a produção de cartões natalinos.

Nesse contexto, vale lembrar que o cartão, geralmente, é um suporte que carrega mensagens curtas em datas especiais ou datas comemorativas, como Páscoa, Natal, Ano-Novo, aniversário ou ainda mensagens para pessoas amigas. No que diz respeito à forma, geralmente, contém o nome do destinatário, uma mensagem, na maioria das vezes curta, a assinatura e a data. Normalmente, o cartão traz uma ilustração relacionada com a data festejada ou uma imagem do local onde se está, no caso do cartão postal. Ao iniciar sua atividade, Ped diz à pesquisadora que gostaria de fazer dois cartões de Natal, um para a avó e outro para sua mãe. Segue o cartão que Ped elaborou para a avó:

Foto 23 – Cartão de Natal de Ped para a avó



VOVÓ. QUANDO VC XGVAINA

PEDACBOEUQILEVAMINA PIMA

PED

**VOVÓ QUANDO VOCÊ CHEGAR A
GENTE VAI NA**

**PEDRA DA CEBOLA EU QUERO LEVAR
MINHA PRIMA**

PED

Com relação às condições de produção, é importante dizer que Ped, novamente, solicita a ajuda da pesquisadora para escrever para sua avó. Ele inicia a escrita do cartão da seguinte forma: a pesquisadora pergunta para quem ele gostaria de escrever o cartão. Responde que gostaria de escrever para a avó. A pesquisadora orienta dizendo que ele pode começar escrevendo o nome dela, mas a criança prefere escrever vovó, certamente porque é assim que a chama quando se encontram. Observemos o que a criança diz nesse momento:

Ped: Vovó... ((decide escrever vovó e tenta lembrar as letras que são usadas para grafar essa palavra)) como escreve mesmo... ((pergunta para si)) ah... lembREI... “v”... “o”... “v”... “o” ((desmancha e escreve de novo)) aqui... tia... ((mostra à pesquisadora))

Ped: ((bate a mão na bochecha fazendo o gesto de quem está pensando)) deixa eu penSAR... depois aqui tem que deSENHAR?

P: não necessariaMENTE... só se você quiser... a Mari... desenhou embaixo...assim... escreveu... depois fez o desenho... mas... se você não quiser... também não tem problema... você que sabe... do jeito que voCÊ preferir....

Ped: ah... vou vovó... ((escreve vovó separado e comenta)) ah... toda hora eu faço sepaRADO... ((apaga e escreve vovó junto)) tia...

Conforme vemos na transcrição, Ped começa falando consigo mesmo, pergunta como se escreve a palavra vovó. Em seguida, diz que havia se lembrado e menciona as letras que compõem a palavra vovó. Coloca o dedo na bochecha fazendo um gesto de quem está pensando e diz: “Deixa eu pensar”. Pergunta se pode desenhar, e a pesquisadora responde que ele tem liberdade para escolher se quer desenhar ou não. Escreve a palavra vovó no início do cartão, separando as sílabas e comenta que toda hora escreve separado, apaga e registra a palavra corretamente. À medida que escreve, surge a linguagem egocêntrica com a finalidade de ajudá-la a organizar as relações entre sons e letras e letras e sons.

Vigotski (2000, p. 36) acredita que “[...] a linguagem egocêntrica é uma linguagem interior por sua função, é uma linguagem para si, que se encontra no caminho de sua interiorização”. Nesse sentido, esse tipo de linguagem tem, na perspectiva vigotskiana, relação com a transição das funções interpsíquicas para as funções

intrapésíquicas. Em outros termos, “[...] a linguagem egocêntrica surge no curso do processo social, quando as formas sociais de comportamento, as formas de cooperação coletiva, se deslocam para a esfera das funções individuais da criança” (GONTIJO, 2002, p. 258). Quando a criança diz “Ah toda hora eu faço separado”, referindo-se à escrita da palavra *vovó* e, em seguida, apaga a palavra e escreve corretamente, ela está utilizando a linguagem para dirigir seu comportamento que, nesse caso, é a correção de sua escrita. Em algum momento, essa correção realizada pela criança foi vivenciada por ela por meio da cooperação coletiva, seja com a professora, seja com outro adulto, seja com os seus pares.

Nesse sentido, para Vigotski (2000, p. 36), “[...] a linguagem egocêntrica assume a função de planejamento, de solução de tarefas que surgem no comportamento”. Por isso, à medida que a criança faz as suas tentativas de escrita, ela as vocaliza na busca de soluções de problemas, como lembrar as letras da palavra *vovó* ou ainda corrigir a escrita dessa palavra. Assim, a linguagem egocêntrica, como transição das funções interpésíquicas para as funções intrapésíquicas, está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente da criança, na medida em que, durante esse processo, entre outros aspectos, também se conscientiza do caráter simbólico da escrita.

Em pesquisas realizadas com crianças da fase inicial da alfabetização, Gontijo (2003) também observou que, em alguns casos, durante o processo de produção de textos, as crianças manifestavam, por meio dessa linguagem, as relações que estabeleciam entre o oral e o escrito. A linguagem, nesse momento, conforme a pesquisadora, “[...] convertia-se em um meio de pensamento para as crianças, auxiliando-as a lembrar as letras que deveriam ser grafadas, estando, assim, a serviço da atividade realizada” (2002, p. 158). Nesse contexto, a pesquisadora diz que

[...] a linguagem presente durante os registros era de dois tipos: comunicativa e egocêntrica. A primeira tinha por objetivo estabelecer contato com os pesquisadores para receber confirmação sobre as letras que deveriam ser utilizadas para escrever uma palavra e para confirmar onde deveriam ser colocados, na escrita, os espaços em branco. A segunda era para a própria criança e a auxiliava na lembrança das letras que deveriam ser escritas para representar uma determinada unidade da linguagem oral. As crianças repetiam oralmente essas unidades, o que levava à percepção das letras que deveriam ser grafadas (GONTIJO, 2002, p. 158).

Como vimos no evento apresentado, Ped também utilizava a linguagem comunicativa e egocêntrica durante a produção de seu texto. Com a linguagem comunicativa, a criança busca a ajuda da pesquisadora para a realização de seu registro e, por meio da linguagem egocêntrica, mobiliza o seu pensamento para lembrar as letras para escrever a palavra vovó e, posteriormente, realizar a correção dessa palavra.

Em outra pesquisa com crianças da educação infantil, Gontijo (2008) observou que lembrar os nomes e as formas das letras era um problema para algumas crianças que fizeram parte do estudo. Para isso, mobilizavam seus conhecimentos que eram exteriorizados verbalmente. A linguagem verbalizada pelas crianças durante a produção de seus textos mediava a atividade de lembrar as formas e os nomes das letras que desejavam escrever. Assim, ao analisar a produção de texto de MI, por exemplo, a pesquisadora se deparou com uma situação na qual a criança questiona se era para fazer o pirulito. Ela queria saber se era para desenhar um pirulito. A pesquisadora responde que ela deveria escrever. Com essa resposta, a criança vocaliza suas tentativas para lembrar os nomes e formas das letras. Lembrar as formas das letras se tornou a atividade cognitiva fundamental. Por isso,

[...] a criança conversou consigo mesma, provavelmente, como se outras pessoas conversassem. Assim, pôde ser observada uma intensa atividade discursiva e cognitiva direcionada para a tarefa de lembrar as formas das letras. A linguagem não se apresentou completa e clara para quem participava do processo de interlocução, mas certamente se fazia compreensível para a criança, pois é constituída a partir de suas experiências. É visível, portanto, a atividade mental que se revela na dialogia, no discurso, na conversa que realiza consigo mesma (GONTIJO, 2008, p. 121).

A autora destaca, em sua análise, que a criança realiza uma intensa atividade discursiva e cognitiva com o objetivo de encontrar uma solução para a elaboração de sua atividade, a escrita do texto. A linguagem produzida pela criança não era compreensível para quem estava ao seu redor, mas era compreendida por ela por ser constituída a partir de suas experiências. Desse modo, conforme mencionado, a atividade mental se revelava na discursividade ao longo do diálogo que estabelecia consigo mesma.

Smolka (1993) também defende que a linguagem egocêntrica é dialógica. A partir das discussões realizadas por Vigotski, a pesquisadora compreende que a atividade mental é de natureza social e se constitui na relação com o outro, mediada pela linguagem. Os processos que, inicialmente, ocorrem como uma atividade externa são ressignificados e passam a acontecer internamente. Nesse contexto, a fala para o outro é a fonte da fala para si, fato que leva ao reconhecimento de que a fala egocêntrica é de natureza dialógica ou eminentemente discursiva. Para a autora, apesar de Vigotski ter apontado a natureza fundamentalmente social e dialógica das formas de linguagem, ele não chega a aprofundar a discussão sobre o movimento dialógico na atividade mental.

Foi Bakhtin, na perspectiva da autora, quem assumiu a primazia da discussão, do ponto de vista ontogenético ou filogenético, ao discutir a internalização do discurso de outrem em uma perspectiva dialógica que ocorre por meio do movimento de apreender a palavra alheia e torná-la palavra própria em um paulatino processo de esquecimento do autor. Dessa maneira, algumas questões anunciadas por Bakhtin (2004) são importantes para nossa discussão, a saber: como, na realidade, apreendemos o discurso de outrem? Como o receptor experimenta a enunciação de outrem na sua consciência, que se exprime por meio do discurso interior? Primeiro, na opinião do autor, a apreensão da palavra alheia deve ser compreendida como um processo produzido no meio social de uma dada comunidade linguística e não como processos subjetivos, pois essa apreensão não se constitui na “alma” do receptor. Também não podemos compreender essas questões tomando como referência as formas da língua. Em outras palavras,

Estamos bem longe, é claro, de afirmar que as formas sintáticas – por exemplo as do discurso direto ou indireto – exprimem de maneira direta e imediata as tendências e as formas de apreensão ativa e apreciativa da enunciação de outrem. É evidente que o processo não se realiza diretamente sob a forma de discurso direto ou indireto. Essas formas são apenas esquemas padronizados para citar o discurso (BAKHTIN, 2004, p. 147).

No contexto dessa discussão, Bakhtin aponta ainda que a apreensão apreciativa da enunciação de outrem se dá por meio do diálogo que ocorre entre a palavra alheia e o discurso interior. Assim, o processo de apreensão da palavra alheia é eminentemente marcado pela alteridade, pelo dialogismo, pela polifonia e pela

polissemia. Desse modo, podemos considerar esse processo dialógico e polifônico porque

[...] aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário é um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o ‘fundo perceptivo’, é mediatizada para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante (BAKHTIN, 2004, p. 147-148).

O encontro com o outro, mediatizado pela linguagem, resulta em um diálogo entre as palavras interiores do sujeito e a palavra do outro. Nas palavras do autor, a palavra vai à palavra e, nesse processo, ocorre a assimilação da palavra alheia. Nessa direção, apreendem-se as palavras do outro em um contínuo processo de apreciação e avaliação, o que significa dizer que as “[...] palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação” (BAKHTIN, 1997, p. 195). Assim, concordamos com as autoras quando apontam que a linguagem egocêntrica é eminentemente dialógica, pois a fala da criança consigo mesma está povoada do dizer do outro, de suas vivências sociais e culturais em um contínuo processo de apreensão da palavra do outro constituindo sua consciência e suas concepções sobre o mundo.

É preciso considerar ainda que a escrita de um cartão de Natal representou um momento muito importante para Ped, pois disse que estava muito feliz porque sua avó e sua prima iam passar o Natal com ele, por isso gostaria de escrever um cartão para sua avó. O texto de Ped é todo voltado para essa situação. Assim diz: “Vovó, quando você chegar a gente vai na Pedra da Cebola. Eu quero levar minha prima”. Ansioso pela chegada da avó, a criança enuncia, por meio da escrita, um dos passeios que quer fazer com ela, ir a Pedra da Cebola.¹⁵ A visita a esse parque com a avó e a prima era, para Ped, um momento muito especial, pois, durante nossa conversa, disse que estava com muita saudade e que ele gostaria muito de fazer

¹⁵ Nome dado a um parque que fica na cidade de Vitória que abriga uma agradável área verde com exemplares da mata atlântica e pequenos animais (répteis e aves). O parque recebeu esse nome porque possui uma grande pedra, esculpida pela própria natureza, que muito se assemelha a uma cebola.

esse passeio com elas. Nesse contexto, consideramos importante retomar a discussão sobre o *elemento expressivo* do enunciado, que, para Bakhtin (2006, p. 289), se define pela

[...] relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o envolvimento afetivo da criança com sua avó e sua prima dão ao enunciado um colorido expressivo carregado de sentimentos que a criança nutre por elas. Ao escrever, mais uma vez para a avó, traz novamente a prima para seu texto. Assim, apesar de sua prima ser um bebê que requer muitos cuidados de um adulto, Ped deseja que ela também vá ao parque Pedra da Cebola. Para isso, é até enfático quando diz “*Eu quero levar minha prima*”. É possível que a criança tenha feito algum comentário sobre a prima e tenha sido repreendida por um adulto e, por isso, enfatiza que deseja a presença da prima no parque. Desse modo, apesar de todo o trabalho que ela dá para a avó, era preciso dizer que desejava a companhia da prima. Assim, a frase “*Eu quero levar minha prima*” sugere certa antecipação a uma possível resposta, pois, se tomarmos como referência o texto anterior, no qual a criança narra o trabalho que dá para cuidar de sua prima, é possível inferir que Ped esteja se antecipando à resposta do interlocutor. Assim, “[...] a maneira individual pela qual o homem constrói seu discurso é determinada consideravelmente pela sua capacidade inata de sentir a palavra do outro e os meios de reagir diante dela” (BAKHTIN, 1997, p. 197).

Bakhtin (1997), analisando o discurso do personagem Makar Diévuchkin, do livro *Gente pobre*, de Dostoievski, mostra como a fala desse personagem se constitui por meio de uma intensa antecipação do discurso do outro, pois, quase após cada palavra, Diévuchkin lança uma mirada para sua interlocutora ausente, constituindo o que o autor chama de *palavra refletida*, que é a *palavra possível do destinatário*. “É como se, no discurso, estivesse encravada a réplica do outro deixando vestígios sobre o discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 209). Temos clareza de que os fenômenos produzidos pela palavra do outro na consciência do herói, analisado por Bakhtin, é

típico do romance polifônico de Dostoievski. No entanto, o próprio autor, no conjunto de sua obra, discute a excepcional importância que o outro ou o interlocutor tem na construção do enunciado. Para ele,

[...] ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; [...] procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.) (BAKHTIN, 2006, p. 302).

Desse modo, o enunciado, em muitas situações, é produzido pelo falante ou pelo escritor com um forte tom de antecipação à resposta do outro. Ou, como assinala Bakhtin, o dizer tem o acento do outro e se constitui como palavra refletida, ou tem encravado a réplica do outro. Isso é ainda mais intenso, na opinião do autor, “[...] nos gêneros e estilos íntimos, pois se baseiam na máxima proximidade interior do falante com o destinatário do discurso (no limite, como que na fusão dos dois)” (BAKHTIN, 2003, p. 304). Dessa forma, o grau de intimidade da criança com sua avó possibilita-lhe construir seu dizer com certo tom de antecipação a uma possível resposta de sua interlocutora.

Dessa maneira, o diálogo das crianças com seus familiares, por meio da escrita de textos, foi fortemente marcado por elementos da vida delas, de eventos vividos por elas, por desejos, ansiedades, tristezas, alegrias, sonhos e outros sentimentos que nutriam por determinado familiar. Na análise realizada, vimos como o menino Ped se importava com a avó, sentia saudades dela, desejava passear com ela e com sua prima. No evento que passamos a discutir, temos a menina Kim utilizando a escrita para se aproximar de seu pai. Esse fato ocorreu no dia 5 de dezembro de 2011. Como mencionado, durante esse período, os textos eram voltados para as festividades natalinas. Na ocasião, Kim nos procurou, dizendo que gostaria de escrever para o seu pai. Vejamos, a seguir, o início de nosso diálogo com Kim:

Kim: o meu pai... eu tava brincando com o meu gato... aí... ele me mordeu... né... aí quase que ele matou meu gato quando ele viu...

P: mas aí ele ficou bravo com você também?

Kim: ((demonstra muita tristeza)) ele brigou muito comigo...

P: o que você estava fazendo que ele achou que era errado?

Kim: ((não respondeu))

P: é por isso que você escolheu fazer pra ele... porque você está triste?

Kim: ((confirma balançando a cabeça e faz uma cara muito triste)) oh... tia... mas é pra entregar hoje? Ou... pra entregar outra semana?

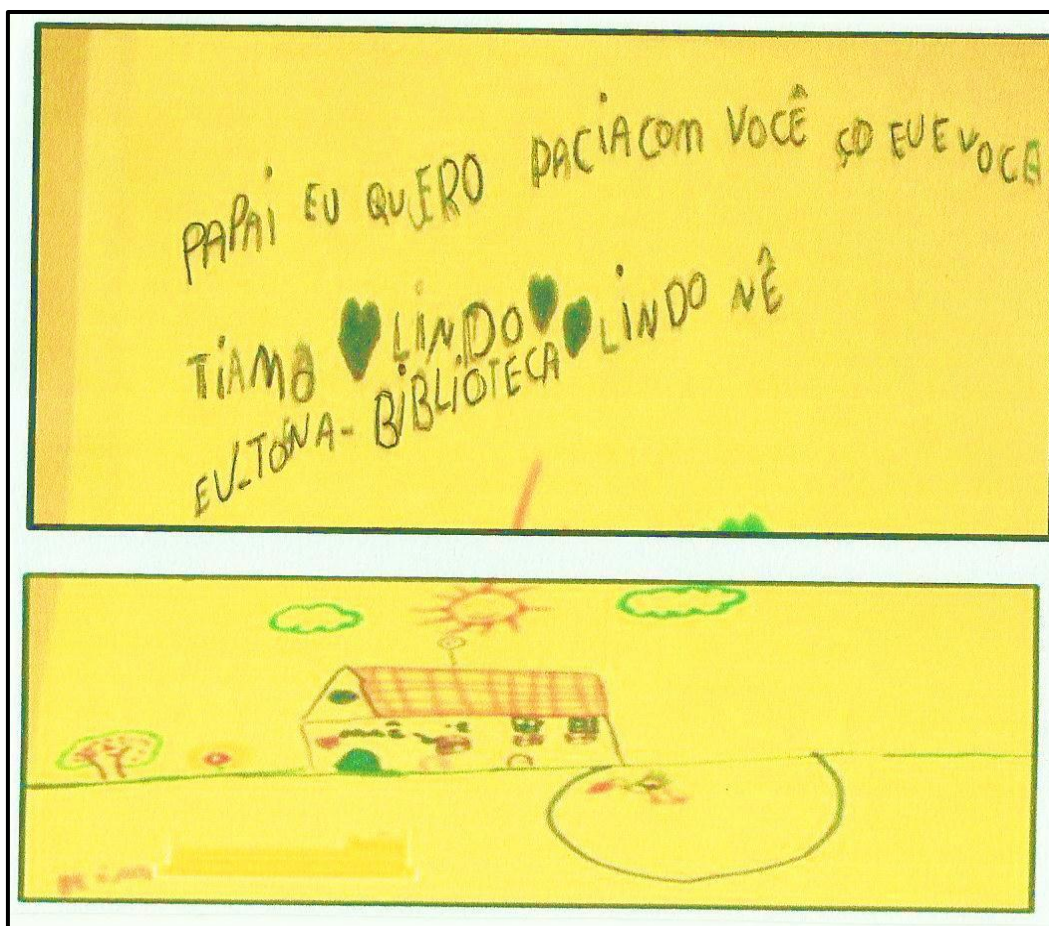
P: você está querendo levar logo?

Kim: acho que pode ser uma surpresa pra ele... não sei se o aniversário dele é quarta-feira... quarta-feira tá sem aula... tia?

P: terça... terça é feriado...

Nesse trecho, podemos inferir que Kim estava triste consigo mesma, porque havia desobedecido ao pai. Conta que ele pediu que ela não brincasse com o gato, mesmo assim brincou com o bicho que lhe deu uma mordida, por isso, o pai ficou muito bravo com ela e, desse modo, queria agradá-lo por meio do cartão. No diálogo, foi questionada se ela estava triste com a situação. A criança confirmou balançando a cabeça. Naquele momento, sua grande preocupação era saber se ela podia levar o cartão que faria para o seu pai naquele mesmo dia. Para convencer a pesquisadora, Kim argumenta que gostaria de levar o cartão no mesmo dia, porque poderia ser uma surpresa para o seu pai, já que o aniversário dele era naquela semana. A seguir, temos o cartão produzido por Kim:

Foto 24 – Cartão de Kim para o pai



PAPAI EU QUERO PACIACOM VOCÊ ÇO EUEVOCE

TIAMO LINDO

EU-TOUNA-BIBLIOTECA LINDO NÊ

KIM

PAPAI EU QUERO PASSEAR COM VOCÊ

SÓ EU E VOCÊ

EU TOU NA BIBLIOTECA

TE AMO LINDO NÊ

KIM

Durante a escrita do cartão (Foto 24), Kim não solicitou nenhum tipo de ajuda. Seu comportamento expressava muita tristeza por causa do conflito com seu pai. Foi possível observar o intenso envolvimento com o seu enunciado que, por sua vez, se constituía como uma resposta à atitude de seu pai na tentativa de solucionar o problema que estava vivendo. Assim,

[...] na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam; na vida porém essas respostas são de natureza dispersa, são precisamente respostas a manifestações particulares e não ao todo do homem. [...] na vida não nos interessa o todo do homem mas apenas alguns de seus atos com os quais operamos na prática e que nos interessam de uma forma ou de outra (BAKHTIN, 2006, p. 3).

Estamos, a todo o momento, respondendo axiologicamente às atitudes daqueles que estão ao nosso redor. Desse modo, o caráter responsivo dos textos das crianças está intimamente relacionado com os atos com os quais estavam operando em determinado momento de suas vidas. É provável que a menina Kim tenha escrito para responder ao aborrecimento de seu pai dizendo que gostaria de fazer um passeio com ele ou, ainda possivelmente, respondendo a uma ameaça do pai que pode ter mencionado que não iria passear com ela, ou seja, existe a possibilidade de que o pai tenha dito que não realizaria um passeio que havia prometido à criança, pois, no seu cartão, ela diz: *“Papai, eu quero passear com você só eu e você. Eu tô na biblioteca. Te amo. Lindo né”*. Por meio de um enunciado escrito, ela responde a uma situação que estava vivendo. Nessa direção, o enunciado “[...] nasce e se forma no processo de interação e luta com o pensamento dos outros” (BAKHTIN, 2006, p. 298) e é nesse contexto que o processo de constituição dos sujeitos na e pela linguagem vai se constituindo. Por isso, a criança necessita vivenciar a aprendizagem da linguagem escrita como movimento de interação, para por meio da escrita, poder dizer o que pensa, expressar seus desejos, influenciar os outros a aderirem às suas solicitações, como fazer um passeio sozinha com seu pai, por exemplo. Só assim aprender a escrever terá um sentido para ela, pois “[...] não se trata, então, apenas de ‘ensinar’ (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar,

fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades” (SMOLKA, 2003, p. 45).

Fazer funcionar a escrita como interação e interlocução, conforme aponta Smolka (2003, p. 45), é preciso que as crianças escrevam no movimento das interações sociais, espaço onde a língua se concretiza como ação humana por meio dos enunciados orais e escritos concretos e únicos, conforme defende a perspectiva bakhtiniana de linguagem. Nesse sentido, os textos produzidos pelas crianças só se constituirão como enunciados se surgirem nas interações verbais. Para isso, é fundamental que as crianças escrevam tendo em vista suas necessidades interlocutivas, ou seja, saber que pode fazer uso da escrita para alcançar determinado objetivo. No caso da menina Kim, podemos refletir sobre as seguintes questões: por que ela quis escrever? Por que não falou diretamente com o pai? Que poder sedutor exerce a escrita nesse caso?

O acontecimento que resultou na produção de texto de Kim aponta que a menina decidiu utilizar a linguagem escrita para se comunicar com seu pai por causa de alguns elementos que envolvem essa linguagem. Provavelmente, a relevância que a escrita tem na nossa sociedade é um dos fatores que influenciaram a escolha, pela criança, da modalidade de linguagem escrita. Fato que nos leva a inferir que, escrevendo, ela demonstraria para o pai que aprendeu a ler e a escrever, respondendo, desse modo, a uma expectativa familiar, pois é sabido que existe certa pressão social sobre a criança para que domine a linguagem escrita e, assim, por meio do texto, ela poderia apresentar a ele seu desenvolvimento, na escola, o que poderia amenizar ou fazê-lo esquecer o aborrecimento que teve com ela. Junto a isso, também é possível que a criança estivesse tentando a sedução do seu interlocutor pela palavra escrita, pois, possivelmente, entende que, quando transportamos as palavras para o papel, nele, elas se fixam, permitindo ao interlocutor ir e voltar durante a leitura, podendo, durante esse processo, meditar ou refletir sobre o seu dizer, e assim conseguir uma reconciliação.

Nessa perspectiva, todo falante ou escritor dirige-se ao seu interlocutor porque tem um projeto de discurso, um querer dizer ou uma intenção discursiva. Desse modo, Kim, motivada pela situação que vivia com seu pai, que havia chamado a sua atenção, tinha um projeto discursivo, convidá-lo para um passeio e assim resolver o

problema que estava vivendo. O discurso cotidiano começa a ser marcado pelo trabalho de escritura das crianças, trazendo as marcas das suas vidas, da realidade sociocultural do grupo social no qual vivem (SMOLKA, 2003).

É interessante, nesse contexto, refletir sobre como os vínculos afetivos aparecem nos textos produzidos pelas crianças que acabaram de sair do espaço familiar, pois, de modo geral, os escritos das crianças têm um tom afetivo. Ped demonstra grande envolvimento emocional com a avó, e Kim com seu pai. Bakhtin (2003), ao discutir *O corpo como valor: o corpo interior*, faz alguns apontamentos sobre a relação com o outro na constituição da nossa imagem. Segundo ele, com a palavra dos lábios da mãe ou de alguém que assume seu papel, a criança começa o reconhecimento do seu nome, vivencia o mundo ao seu redor, bem como o seu corpo, as vivências e estados interiores. Nesse sentido, é por meio do outro que a criança vai “esculpindo” o valor plástico do corpo exterior e da vida interior. Em outras palavras,

[...] tudo o que me diz respeito a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para formação da primeira noção de mim mesmo (BAKHTIN, 2003, p. 373-374).

O papel do outro é excepcionalmente grande na formação da consciência. As palavras do outro que vêm carregadas de uma tonalidade valorativo-emocional têm enorme força na constituição das representações que a criança vai constituindo sobre o mundo e sobre si mesma. Nessa relação, “[...] experimenta uma necessidade absoluta de amor, que só o outro pode realizar interiormente a partir do seu lugar singular” (BAKHTIN, 2003, p. 46). Nesse sentido, as relações com outro são constituídas pelas experiências subjetivas de cada indivíduo que são perpassadas por fenômenos afetivos que se referem à maneira como cada sujeito “[...] é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele” (PINO, 1997, p. 128). Nessa direção,

[...] os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de relações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de

dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. São relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo (PINO, 1997, p. 130-131).

A afetividade, como qualidade das relações humanas, conforme pudemos observar, é um elemento que perpassa intensamente os textos produzidos pelas crianças, na medida em que estas escolheram interlocutores com os quais se relacionavam intimamente (avó, pai, tia e outros). Por isso, aparecem nos textos falas associadas aos acontecimentos de suas vidas, como a avó que mora na Bahia, cuida da prima e vem visitar a criança no Natal, a menina que deseja reconciliar-se com o pai e para isso o convida para um passeio. Logo, os sentidos que as crianças dão aos acontecimentos de suas vidas aparecem nos seus escritos como resultado de seus modos de ser e estar no mundo.

Outro texto foi produzido pelo menino Mat (Foto 25) em um evento que ocorreu no dia 22-11-2011, no qual a criança se propõe a escrever um cartão para seu pai. Segue a conversa inicial da pesquisadora com a criança sobre a escrita de seu cartão:

P: por que você escolheu escrever pro seu PAI::::

Mat. Por que só tenho minha vó e meu pai...

P: porque alguns colegas escolheram amigos... por isso que eu tô te perguntando...aH...também tem gente que escolheu tia e a avó... () ((a criança começa fazendo um desenho)) AH que lindo o desenHO... é seu PAI?

Mat. é...

P: que lindo... seu pai é bonito asSSIM... ((a pesquisadora troca o nome da criança e pede desculpas e ele responde))

Mat. Até a minha vó troca o meu nome pelo meu irmão... ((desenha em silêncio)) eu não sei mais como eu consegui desenhar a boneca da minha irmã direito ((repete))

P: você tá desenhando agora a boneca da sua irmã ou você desenhou ontem... por que você tá desenhando a boneca da sua irmã?

Mat. Ela me pediu...

P: sua irmã tem quantos anos...

Mat: ela fez três...

P: ela é pequeninha... menor que você...

Mat. sim... ((silêncio)) eu já tô quase passando do tamanho da minha vó...

P: você tá quase o quê?

Mat. Passando do tamanho da minha VÓ::

P: SÉRIO::: sua vó é baixinha... legal () você que tá crescendo... tá ficando um rapaz já...

Mat. eu já consegui vir pra escola sozinho... só que eu não vou...

P: Você tá vindo sozinho pra escola... sozinho...

Mat. não

P: sua vó não deixa não... né...

Mat. só que tem vez que... quando eu tô perto de casa... ela deixa eu ir...

P: ah:: é:::

Mat: ((mostra os desenhos)) minha irmã Mica... minha vó Creu

P: e agora você tá desenhando quem?

Mat. Meu irmão

P: quantos irmãos você tem?

Mat. dois... um irmão e uma irmã... ((longo período de silêncio)) eu gosto do verde... meu irmão do vermelho e meu pai do branco

P: você está escrevendo o nome de pessoas da sua família...

Mat. Agora vou escrever minha irmã que a gente chama de Cacá... o Maron tem duas letras que começa com o meu nome...

P: QUEM?

Mat. ((repete)) o Maron tem duas letras igual a eu....

P: ((a pesquisadora lê pai... vó... Matheus... Cacá)) CACÁ::: quem é Cacá?

Mat.é minha irmã... Mica...

P: e sua... mãe como é o nome deLA?

Mat. ela saiu lá de casa... só que vai voltar de novo...meu pai separou... e agora ela vai voltar

P: ((a pesquisadora lê)) pai... vó...Matheus... kaká...Marlon...sua família...né?

Mat. é

P: e agora você vai escrever o quê?

Mat. que eu gosto deles...

P: deles né::: ah::: então a mensagem é pra família toda... pra todo mundo... não vai ser só pro seu pai... mais alguma coisa. ((a pesquisadora lê o texto)) pai... vó... Matheus... Kaká... Marlon... gosto deles... né? isso..

Mat. é...

No diálogo com a pesquisadora, Mat age como se estivesse desenhando toda a sua afetividade e emoção em relação à sua família. Na fala, a criança apresenta elementos de sua relação com a avó, com a irmã, com o pai e com o irmão. No início, diz que só tem a avó e o pai, conta ainda que sua irmã tem três anos, que ele está ficando maior que sua avó, que sua avó não o deixa ir, sozinho, para a escola e, também, diz que tem dois irmãos (uma irmã e um irmão). Fala ainda que a cor preferida dele é verde, a do seu irmão é vermelha e a do seu pai é a branca. Observa que o nome do seu irmão começa com as duas primeiras letras do seu nome e, quando questionado sobre a sua mãe, responde que os seus pais se separaram, mas que ela está voltando para casa. Segue o texto produzido pela criança que diz: *“Pai, vó, Matheus, Kaká e Marlon. Gosto deles”*.

Foto 25- Cartão produzido por Mat sobre sua família



PAI VÓ MATHEUS KAKÁ MARLON. KOSUDLI

PAI VÓ MATHEUS KAKÁ MARLON. GOSTO DELES.

Ao lermos o cartão produzido por Mat, temos, inicialmente, a impressão de que ele apenas escreveu os nomes das pessoas que moram com ele para nos dizer que gosta delas. Quando analisamos o contexto em que escreveu, compreendemos que os nomes estão carregados de um tom emocional-volitivo, de um colorido expressivo que diz respeito ao amor que sente pela avó, pelo irmão, pela irmã e pelo pai. As palavras grafadas estão carregadas de sentimentos constituídos a partir de experiências por ele vivenciadas. Cada nome escrito pela criança vem acompanhado por um comentário: a avó que não o deixa ir sozinho para a escola; a irmã que tem três anos e é chamada, pela família, de Cacá; o irmão que gosta da cor vermelha; o pai gosta de branco entre, outros comentários.

Assim, a criança redige diferentemente da escrita de frases ou palavras isoladas que aparecem em muitas atividades realizadas nas salas de alfabetização com escritas que, na maioria das vezes, não se constituem como enunciados plenos, pois não passam de unidades da língua, porque não representam a posição ativa do falante. São escritas produzidas como mera atividade escolar, na maioria das vezes realizadas como um treinamento para aprender a escrever e, por isso, não se constitui como posição do indivíduo em uma situação concreta de comunicação discursiva. A escrita de Mat, apesar de parecer uma junção de nomes de pessoas de sua família, seguida da frase (KOSUDELI) constitui-se em um enunciado pleno e, mesmo que depois dos nomes não tivesse escrito a frase “*Eu gosto deles*”, já seriam enunciados plenos os nomes colocados no cartão, pois eram uma declaração de amor às pessoas que moram com ele. Nesse sentido, as palavras, frases e orações só podem ser consideradas enunciados plenos quando o falante ou escritor as colore com suas concepções de mundo, suas ideologias, sentimentos e emoções. Para Bakhtin (2006, p. 292),

[...] a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si mesmo, o significado de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extra-emocional. Há palavras que significam especialmente emoções, juízos de valor: ‘alegria’, ‘sofrimento’, ‘belo’, ‘alegre’, ‘triste’, etc. Mas também, esses significados são igualmente neutros como todos os demais. O colorido expressivo só se obtém no enunciado, e esse colorido independente do significado de tais palavras [...] (BAKHTIN, 2006, p. 292).

Nesse sentido, se Mat estivesse escrevendo a palavra vovó para uma análise do domínio que está tendo da escrita alfabético-ortográfica em uma atividade mecânica na sala de aula, por exemplo, ele estaria simplesmente lidando com a palavra da língua sem referência à realidade concreta, sem emoção, sem juízo de valor, sem alegria e sentimento. Segundo Bakhtin (2006), para os falantes nativos de uma língua, geralmente, as palavras aparecem com colorido expressivo. Contudo, é preciso considerar que estamos fazendo referência ao modo como a língua materna é ensinada na escola. Como mencionado, muitas vezes, a língua é ensinada como língua estrangeira, na qual o signo linguístico é compreendido, como objeto-sinal, conforme discutido por Geraldi (2003). Desse modo, o foco é o reconhecimento que

se caracteriza primordialmente pelo predomínio do componente normativo do signo linguístico. Logo, sem o querer-dizer, sem referência à realidade concreta, sem um tom emocional-volitivo que acompanha o enunciado.

Por isso, quando as crianças que ainda não dominam a escrita convencional se arriscam na produção de enunciados escritos, elas acabam tendo a oportunidade de vivenciar a escrita com sentido, grafando palavras com um colorido emocional e, assim, aprendendo a linguagem escrita com significado para suas vidas. Dessa forma, as crianças se “[...] arriscam a escrever, porque querem, porque podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos ‘alunos que (ainda) não sabem’, mas daqueles que podem ser leitores, escritores e autores” (SMOLKA, 2003, p. 102). Não estamos querendo dizer com isso que os elementos referentes aos conhecimentos sobre o sistema de escrita, incluindo as relações entre sons e letras e letras e sons, não devem ser trabalhadas na alfabetização. Gontijo (2003, p.144), ao se posicionar sobre essa questão, diz que

[...] é importante enfatizar que as crianças não aprendem a ler e escrever se não dominarem o aspecto sonoro da linguagem escrita. Contudo, a necessidade dessa aprendizagem não deve levar, em nenhum momento do processo de alfabetização, à desvinculação entre os planos sonoro e semântico da linguagem escrita. Escrever e ler, mesmo para as crianças que estão iniciando a alfabetização, deve ter significado.

A escrita, como objeto de natureza cultural, precisa ser ensinada. Entendemos que só os seres humanos podem ensinar às crianças a estrutura e significação do sistema de escrita. Todavia, esse ensino deve fazer sentido para a criança. Ela deve compreender que a escrita não é apenas um conjunto de letras e símbolos. Mas é, sobretudo, uma forma de dizer sobre o mundo, de enunciar-se com julgamento de valor, de expressar alegria, tristeza e/ou posicionamento sobre o mundo. Nesse sentido,

[...] 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, 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 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 (BAKHTIN, 2006, p. 309-310).

O posicionamento de Bakhtin não está diretamente relacionado com o ensino da linguagem escrita para crianças. No entanto, as questões por ele enunciadas colaboram com a nossa discussão. Inicialmente, o autor chama a atenção para o fato de que não há texto sem o sistema da língua que pode ser definido por tudo o que é repetido, reproduzido pelo falante ou escritor. Nesse sentido, é preciso ensinar às crianças os conhecimentos sobre o sistema de escrita: as relações sons e letras e letras e sons, a segmentação dos espaços em branco, a direção da escrita, a ortografia das palavras e outros. Todavia essa não é a única dimensão da linguagem. Temos a dimensão discursiva, aquela que liga a linguagem à realidade concreta, na qual os sentidos da vida são revelados.

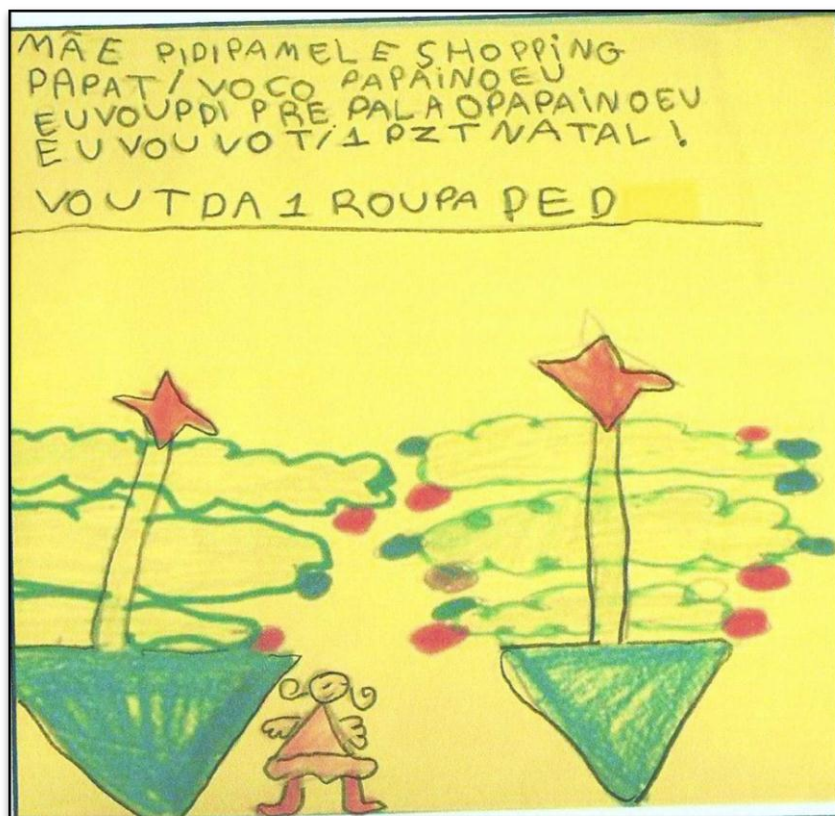
Como afirma o autor, tudo o que é suscetível de repetição e reprodução vem a ser material e meio. Assim sendo, a dimensão linguística que também deve ser ensinada às crianças é meio e material e não a finalidade para o ensino da linguagem escrita. O problema é que o meio ou material para escrever é ensinado, na maioria das vezes, na escola, como se fosse um fim. Há uma ênfase no ensino dos aspectos grafofônicos em detrimento dos aspectos discursivos. Logo, a escrita é ensinada sem função explícita, fazendo desaparecer, nas crianças, o desejo de ler e escrever. Assim, “[...] a escrita na escola não serve para coisa alguma a não ser ela mesma. Evidencia-se uma redundância: alfabetizar para ensinar a ler e a escrever” (SMOLKA, 2003, p. 38):

[...] a questão que não se analisa é que, na maioria das vezes, existe, sim, um enorme desejo das crianças desconsiderado e excluído sutilmente pelos pressupostos implícitos, ocultado nas formações imaginárias em que jogam preconceitos ideológicos (SMOLKA, 2003, p. 39).

Podemos afirmar que, no nosso estudo, observamos que realmente há um desejo, por parte das crianças, em escrever. Vimos que o discurso do dia a dia da criança aparece pelo trabalho da escritura com marcas da realidade concreta na qual

estavam inseridas. Analisemos, a seguir, outros textos produzidos pelas crianças, cujos destinatários eram familiares, nos quais essas marcas são também evidentes:

Foto 26 – Cartão de Ped para a avó



MÃE PIDIPAMELE SHOPPING

PARATIVOCO PAPAINOEU

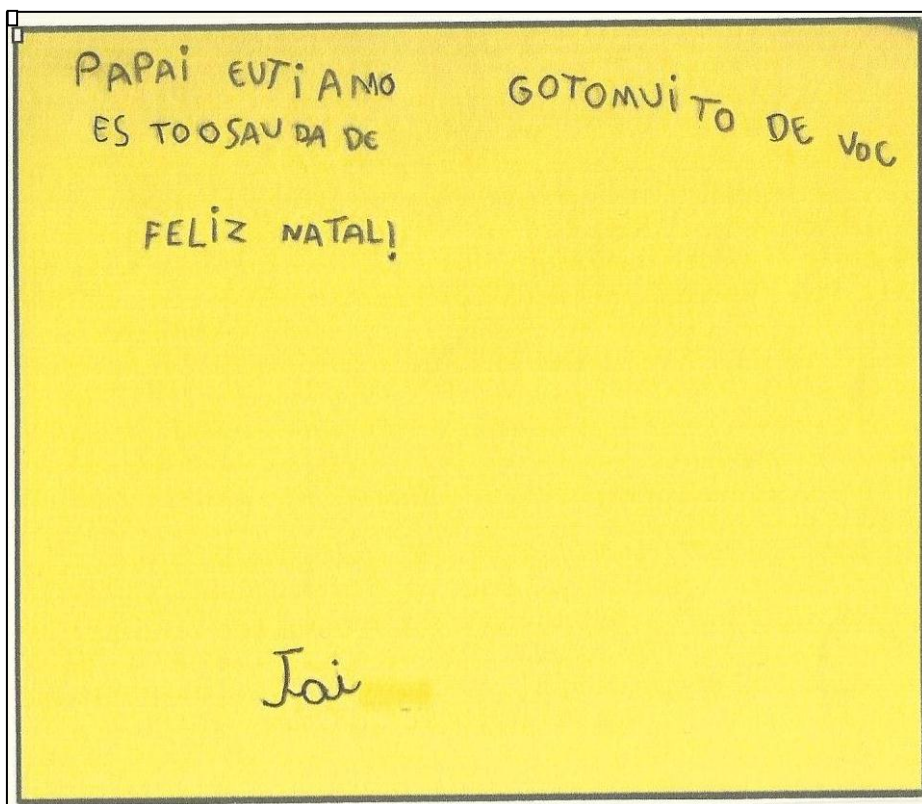
EUVOUPDI PRE PALA OPAPAINOEU

EU VOU VOTI 1 PZT NATAL!

VOUTDA1 ROUPA

MÃE PEDIR PARA ME LEVAR AO SHOPPING PARA TIRAR FOTO COM PAPAI NOEL. EU VOU PEDIR PRESENTE PARA O PAPAI NOEL. EU VOU TE DAR UM PRESENTE. EU VOU TE DAR UMA ROUPA.

Foto 27 – Cartão de Tai para o pai:



PAPAI EUTIAMO
ES TOOSAUDA DE

GOTOMUITO DE VOC

FELIZ NATAL!

Tai

PAPAI EUTIAMO GOTOMUITO DE VOC ESTO O
SAUDA DE

FELIZ NATAL!

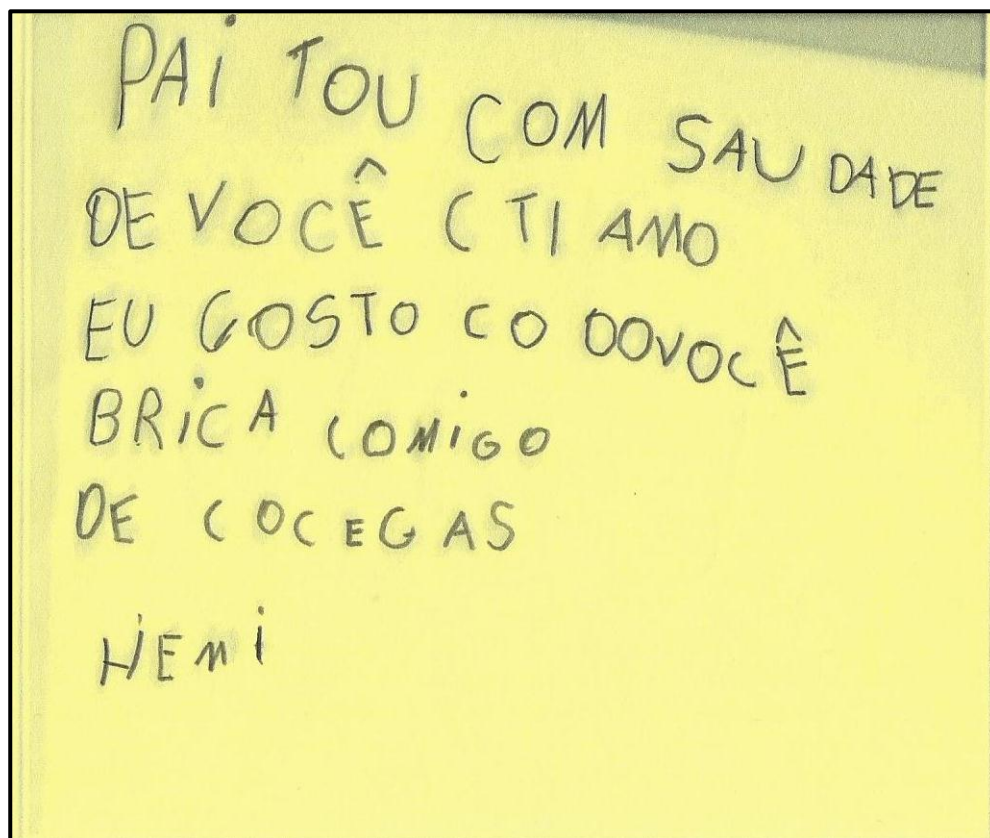
TAI

PAPAI EU TE AMO. GOSTO MUITO DE VOCÊ.
ESTOU COM SAUDADE!

FELIZ NATAL!

TAI

Foto 28 – Cartão de Hemi para o pai



PAI TOU COM SAUDADE DE VOCÊ E TE AMO

EU GOSTO CO DOVOCÊ BRICA COMIGO DE COCEGAS

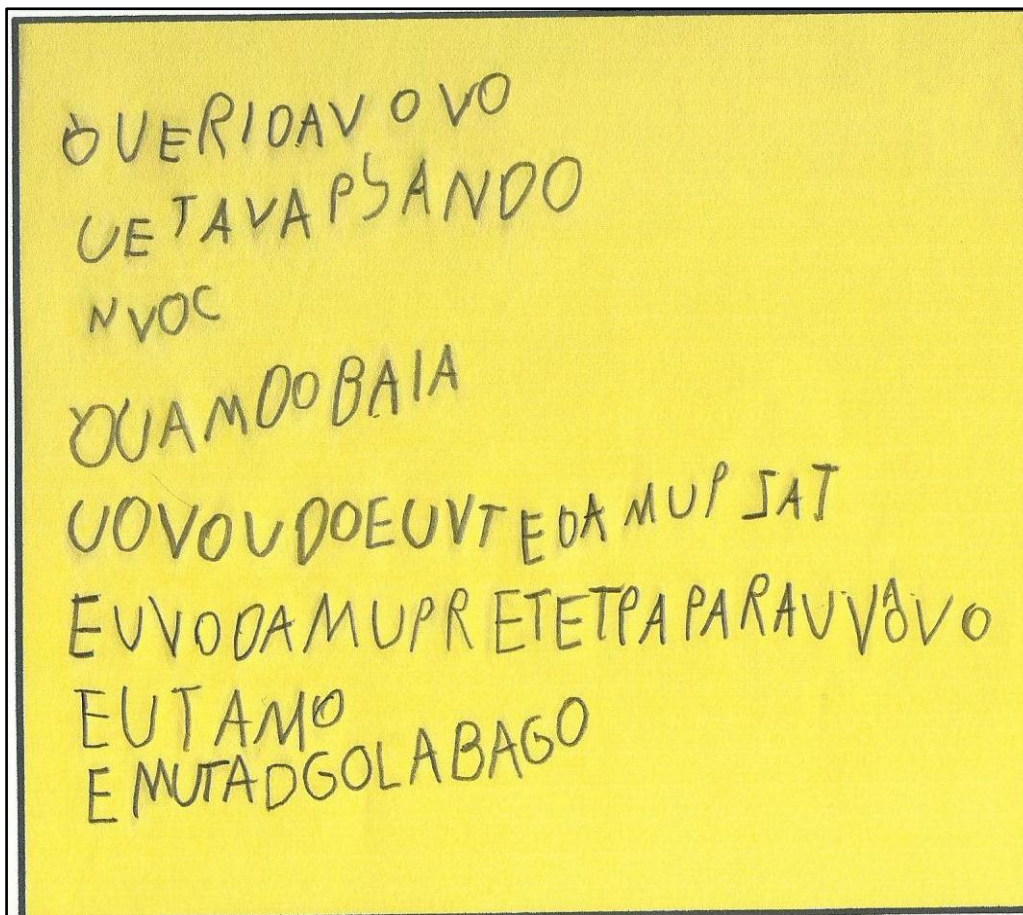
HEMI

PAI

TÔ COM SAUDADES DE VOCÊ

EU TE AMO

Foto 29 – Cartão de Nai para a avó



QUERIDA VOVÓ

EU TAVA PENSANDO

EM VOCÊ

QUANDO FOR PARA A BAHIA

EU VOU TE DAR UM PRESENTE

EU VOU DAR UM PRESENTE PARA O

VOVÓ

EU TE AMO

QUERIDA VOVÓ

EU TAVA PENSANDO EM VOCÊ

QUANDO FOR PARA A BAHIA

EU VOU TE DAR UM PRESENTE

EU VOU DAR UM PRESENTE PARA O
VOVÓ

EU TE AMO

E MUITOS ABRAÇOS

E MUITOS ABRAÇOS

Foto 30 – Cartão de Mari para a mãe



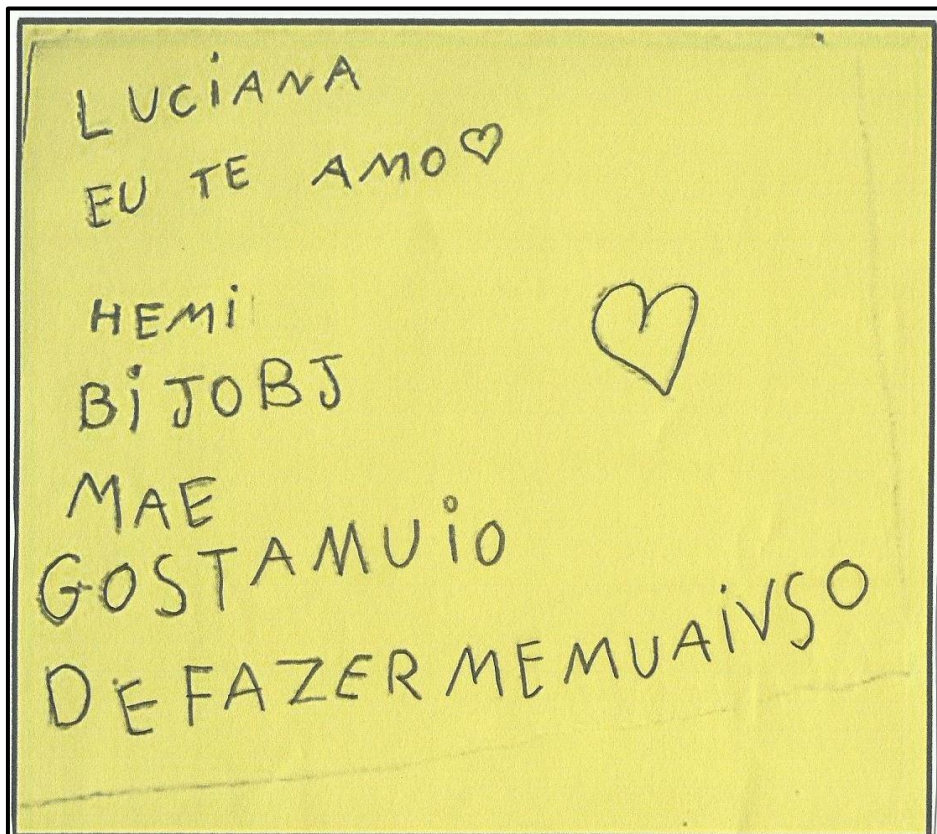
MÃE EU TE AMO

FELIZ NATAL, E QUE VOCÊ SE CASE LOGO!

E TODOS SEUS DESEJOS SE REALIZEM.

MARI

Foto 31 – Carta de Hemi para a mãe



LUCIANA

EU TE AMO

HEMI

BIJOB

MÃE

GOSTAMUIO DE FAZER MEMUAIVSO

LUCIANA

EU TE AMO

HEMI

BEIJOS

MÃE

GOSTARIA MUITO DE FAZER MEU ANIVERSÁRIO

Na leitura desses textos (Fotos 26, 27, 28, 29, 30 e 31), é possível perceber o quanto o cotidiano das crianças atravessa seus escritos. O trabalho de escritura pelas crianças, vai se constituindo como espaço para explicitação dos seus desejos, objetivando a adesão de seus interlocutores para a realização desses desejos, bem como espaço para declarações de amor e promessas aos seus destinatários. A fala do cotidiano das crianças com os familiares aparece agora por meio do trabalho de escritura.

Na Foto 26, temos o texto de Ped para sua mãe. Nele, a criança diz “mãe pidimele shopping para tivoco papainoeu euvoupedi pre pala o papai noeu eu vou voti 1 pzt natal! Voutda1 roupa”. Inicia a produção do texto dizendo que já havia escrito para sua avó, por isso, ao escrever para a mãe, disse que gostaria de dizer “quase a mesma coisa, só que diferente” e afirma que sua escrita tem, como projeto discursivo, pedir à sua mãe que o leve ao *shopping* para tirar uma foto com Papai Noel. No início, pede ajuda para escrever a palavra mãe. Em seguida, para grafar a palavra pedir, também solicita ajuda, mas resolve o conflito soletrando a palavra, conforme aponta a transcrição:

PED: Ah tá... pedi ela pra me levar no shopping pra mim tirar foto com Papai Noel... ((fica um tempo pensando)) pedir a ela pra tirar foto com Papai Noel... como que é... tia... que escreve pedir? ((soletra)) “PI”... “PI”... “DI”... “DI” ((escreveu a palavra “PIDI”))

Continua fazendo a análise dos elementos grafofônicos das palavras que deseja escrever e, na escrita da palavra *para*, grafa apenas a sílaba “pa”. Para escrever “me levar”, registra “mele”. Na escrita da palavra *shopping*, solicita que a pesquisadora dite as letras para ele e assim segue a escrita do texto, fazendo análise fonológica das palavras tirar (ti) foto (vo), eu, presente (pre, pzt), papai, pdi (pedir), vou, te dar (tda), uma (1), para (pala) e solicita novamente ajuda para escrever as palavras *Noel*, *roupa* e *Natal*. Assim, no processo de interação com a criança, observa-se o modo como ela elabora o seu texto, como analisa os sons das palavras e seus correspondentes gráficos, constituindo-se, assim, em um espaço para troca de ideias e conhecimentos sobre a escrita.

Voltando aos sentidos do texto, vemos que nele Ped explicita o desejo de ir ao *shopping* para tirar uma foto com Papai Noel. Diz que vai pedir um presente para ele

e promete a sua mãe que vai lhe dar um presente. Finaliza dizendo que dará a ela uma roupa. É interessante destacar que o modo como escreve está muito marcado por uma fala consigo mesmo, o modo como organiza o seu dizer aponta para uma reflexão sobre o que vai fazer: “pedir para me levar ao shopping. Pedir presente para o Papai Noel. Eu vou te dar um presente de Natal. Vou te dar uma roupa”. Nesse momento, ele não dirige diretamente o discurso à sua mãe, mas a ele mesmo, pensando sobre o que vai dizer a ela. Nesse contexto, concordamos com Smolka (2003, p. 110) quando esclarece que:

[...] a função da escritura ‘para o outro’ e a presença de interlocutores [...] provocam uma tensão: o esforço de explicitação do discurso interior, abreviado, sincrético, povoado de imagens, pela escritura, adquire realmente a característica de um laborioso trabalho gestual e simbólico. É nesse esforço, nesse trabalho de explicitação das ideias por escrito para o outro, que as crianças vão experienciando e apreendendo as normas da convenção: os interlocutores, vão apontando a necessidade e delineando os parâmetros consensuais para a leitura.

Ped demonstra essa tensão na escrita de seu texto e se esforça para torná-lo legível ao seu interlocutor. Apesar disso, seu discurso fica marcado pela linguagem interior, fato que está relacionado com o processo de escrita, no qual entendemos que gradualmente vai adquirindo legibilidade. O importante, nesse laborioso trabalho simbólico, é que, nesse momento, a criança utilize a escrita como um veículo para expressar suas paixões, desejos ou intenções, como pedir à mãe que o leve ao *shopping*, por exemplo.

Dessa maneira, a escrita adquire sentido para a criança na medida em que esta vai sendo povoada por sentimentos, emoções, desejos e afetos que não estão na língua como sistema linguístico, mas no contato dela com a vida das crianças, pois “[...] só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva fora de nós” (BAKHTIN, 2006, p. 292).

Assim, os textos das crianças foram produzidos a partir do diálogo com situações por elas vividas. O texto de Tai (Foto 19), por exemplo, é uma declaração de amor ao pai. A criança diz que ama e gosta do pai e que está com muita saudade. Durante a escrita do texto, disse que seu pai estava em Luxemburgo e que gostaria

de enviar um cartão para ele, porque sentia uma imensa saudade. A situação de Emi (Foto 27) era semelhante à de Tai. Seu pai trabalhava viajando e ficava fora de casa por muitos dias. Desse modo, a criança diz que estava com muita saudade, principalmente das suas brincadeiras de cócegas.

A saudade também é o tema do texto de Lud (Foto 28) que diz: *“Querida vovó. Eu tava pensando em você. Quando for para a Bahia eu vou te dar um presente. Eu vou dar um presente para o vovô. Eu te amo e muitos abraços”*. A seguir, temos um trecho da conversa que tivemos com Lud:

P: quem são essas meninas que você está desenhando? ((a pesquisadora pergunta sobre o desenho de duas meninas feito pela criança))

Lud: eu e minha vó...

P: é... você gosta muito da sua vó? Ela é legal com você? Quando você vai pra lá o que que acontece?

Lud: quando eu chorava... ela me dava... ela me dava... Toddy e iogurte... quando eu era bebê...

P: ah... é... hoje... ela não mora aqui mais... mora na Bahia... ou você que morava na Bahia e veio para cá?

Lud: ela que mora...

P: você passa as férias lá na casa dela?

Lud: nas férias da minha mãe... no ano que vem... vai ser as férias da minha mãe... aí eu vou pra lá...

P: vai ser tudo de bom... hein... e ela mora perto da praia?

Lud: lá tem uma lagoa que dá pra nadar...

P: legal... casa de vó... é casa que tem muita comida boa... né? Ela sabe fazer comida gostosa?

Lud: ela sabe fazer um monte de biscoito... também ela sabe fazer um monte de tempero na cozinha...

Conforme transcrição, a menina diz que estava desenhando ela e a avó. Quando questionada sobre a sua relação com a avó, explica que, quando era bebê e chorava, sua avó lhe dava Toddy e iogurte. Fala que sua vó mora na Bahia e que, nas férias da mãe, ela vai para a Bahia ficar com sua avó. No diálogo com a criança, perguntamos se a casa de sua avó fica perto da praia. Ela nos responde que fica perto de uma lagoa, na qual é possível nadar. Na conversa, comenta ainda que sua vó sabe fazer um monte de biscoitos e temperos. A partir dessa descrição, é possível afirmar que “[...] os acontecimentos discursivos não se dão fora do contexto social mais amplo; na verdade eles se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares no interior e nos limites de uma determinada formação social” (GERALDI, 2010, p. 36). Assim, os textos das crianças são produzidos a partir de acontecimentos singulares, mas que não estão dissociados do contexto social mais amplo.

Por isso, podemos encontrar nos textos a história de vida das crianças, histórias que nem sempre são contadas, na escola, e que se constituem como memória do passado e projeção para o futuro, na medida em que também tematizam um horizonte de possibilidades das suas vidas: é desejo de Ped ir ao *Shopping* para tirar uma foto com Papai Noel, a menina que sente saudade do pai que está morando em outro país, a menina que também sente saudades do pai que viaja muito e ama sua brincadeira de cócegas, Lud que planeja passar as férias na casa da avó e lhe promete um presente. Dessa forma, as crianças efetivam a pretensão de dizer e é isso que produz o acontecimento do texto, tornando-o o lugar privilegiado da interlocução. Em outros termos,

[...] a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular da interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade do acontecimento. Por isso os discursos são densos de suas próprias condições de produção. Sendo cada vez únicos, fazem-se no tempo e constituem histórias. As estruturas linguísticas que inevitavelmente se reiteram também se alteram, a cada passo, em sua consistência significativa. Temos sempre passado no presente, que se faz passado garantindo horizontes de possibilidades de futuro: trabalho de constituição da linguagem (e das linguagens) e dos sujeitos (GERALDI, 2010, p. 34-35).

Para o autor, os discursos são densos de suas próprias condições de produção porque são constituídos no tempo e produzem histórias. Têm existência nos momentos em que são construídos e mesmo as estruturas linguísticas que são reproduzidas também sofrem alterações na sua consistência significativa. Como nos outros textos, o dizer de Mari (Foto 30) está carregado da situação vivida por ela. No texto analisado no item “A escrita para o outro: a emergência de um interlocutor”, ela escreve para o pai que se separou da sua mãe. Na ocasião, a menina falava da saudade que tinha do pai, pois vivia com a mãe e passava alguns finais de semana com o pai. Agora, nesse cartão, ela revela que deseja que sua mãe seja novamente feliz no amor ao dizer que gostaria que ela se casasse logo e que todos os seus desejos se realizassem. Assim, aquilo que parece discurso comum nas mensagens natalinas, como: “Eu te amo”. “Feliz Natal”. “E que todos os seus desejos se realizem”, ganha um novo elemento quando a menina diz “E que você se case logo”, fato intimamente relacionado com a configuração da sua família naquele momento.

Desse modo, as relações das crianças com os adultos tornam-se fios que tecem a compreensão e o posicionamento sobre o mundo vivido. Por isso, seus textos são marcados pelas ações e sentidos que dão às suas vidas e por seus contextos socioculturais. O conceito bakhtiniano de dialogismo é uma referência na compreensão dos textos das crianças. Mas o que são as relações dialógicas na perspectiva bakhtiniana? Entendemos que são relações de sentido que estão presentes na vida, nas interações entre os sujeitos e entre os enunciados. Para Bakhtin (2006, p. 400), “[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”. As crianças, nos textos, dizem sobre suas vidas quando apresentam suas opiniões, desejos e emoções, e esse dizer é permeado pela palavra que não “é de ninguém” e só se torna expressão da posição do falante individual, quando funciona como enunciado em uma “situação concreta da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2006).

A situação de comunicação do texto de Hemi (Foto 31) é, na verdade, um pedido para sua mãe, a realização de sua festa de aniversário. A criança inicia o texto com um tom mais formal dizendo “*Luciana, eu te amo. Beijos*”. Em seguida, decide efetivamente concretizar o seu projeto discursivo, ou seja, para além de declarar à

sua mãe seu verdadeiro desejo, ela queria lhe pedir uma festa de aniversário. Por isso diz: “*Mãe, gostaria muito de fazer meu aniversário*” (MEMUAIVSO). Nesse momento, a criança não escreve o nome da mãe como na primeira mensagem. Agora, usa uma palavra que ganha um colorido expressivo, mais íntimo, cujo objetivo é gerar mais proximidade, pois, em seguida, vem um pedido que, geralmente, fazemos a pessoas mais próximas. Assim, a criança pode dizer pela escrita o que deseja, tentando seduzir seu interlocutor para aderir à sua vontade. Fato que é especialmente importante no processo de apropriação da escrita pela criança, pois a aprendizagem da linguagem escrita, conforme discutido, não é uma mera questão de domínio de uma técnica de codificar e decodificar mensagens. Nesse sentido, a ação educativa deve ser orientada para possibilitar à criança entrar no universo da escrita, podendo, assim, operar com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos historicamente produzidos e socialmente marcados (BRITTO, 2005).

Já na década de 1920, Vigotski criticava o modo como a linguagem escrita era ensinada às crianças, crítica que, de certa forma, em muitas situações permanece atual. Ele afirmava que “[...] ensinamos às crianças a traçar letras e formar palavras com elas, mas não ensinamos a linguagem escrita” (VIGOTSKI, 2000, p. 183, tradução nossa). Entendemos que o autor criticava o ensino da linguagem escrita como uma mera técnica que se baseia em um conjunto de processos artificiais em detrimento da sua utilização racional, funcional e social. Para o autor, esse ensino artificial exige

[...] enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno e, devido a tal esforço, o processo se transforma em algo independente, em algo que se basta a si mesmo enquanto a linguagem viva passa a um plano posterior [...]. Nosso ensino ainda não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega-lhe de fora, das mãos do professor e lembra a aquisição de um hábito técnico (VYGOTSKI, 2000, p. 183, tradução nossa).

Desse ponto de vista, a apropriação desse sistema complexo de signos deve partir da necessidade da criança. Entendemos que essa necessidade é a possibilidade de se relacionar com o outro e consigo mesma por meio da leitura e da escrita de textos, ou seja, a aprendizagem da linguagem escrita inserida em um processo de

comunicação discursiva. Bakhtin (2003) afirma que aprender a falar significa aprender a construir enunciados. Isso porque o sujeito fala por enunciados e não por orações, ou por palavras isoladas. Nesse sentido, se fizermos uma analogia com a aprendizagem da linguagem oral, aprender a linguagem escrita é aprender a utilizá-la por meio dos processos de leitura e escritura, espaços nos quais os enunciados escritos são produzidos. Um enunciado “[...] expressa a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 289). Junto a isso, vale lembrar que a inserção da criança para aprender a ler e escrever, na escola, traz consigo relações que são neutras. A escrita, como domínio de uma técnica, é conquista humana que

[...] alarga incomensuravelmente, no tempo e no espaço, os horizontes de nossas possibilidades interativas, e por isso mesmo da constituição de nossas consciências. Uma ‘tal tecnologia’, a duras penas construída, não poderia deixar de ser objeto de desejo e instrumento de dominação (GERALDI, 2010, p. 40).

Nesse sentido, a escrita, ao longo da história, foi utilizada por uma minoria estrita, fato que “[...] permitiu a façanha da seleção, da distribuição e do controle do discurso escrito, produzindo um mundo separado, amuralhado, impenetrável para o não convidado” (GERALDI, 2010, p. 40).

Também não podemos esquecer de discutir o modo como as crianças lidam com a dimensão linguística durante o processo de escrita de seus textos, tomando, inicialmente, como referência, a indagação: as crianças deixaram de escrever porque ainda não dominam completamente a linguagem escrita? Podemos dizer que não, pois, como vimos, elas assumiram a possibilidade de, pelo trabalho da escritura, interagir com o outro. Desse modo, com as condições interativas efetivadas, ou seja, tendo para quem dizer, razões para dizer e o que dizer e, inclusive, escolhendo a estratégia para dizer, as crianças assumiram a possibilidade de, mesmo sem o completo domínio da forma linguística da modalidade de linguagem escrita, escrever seus textos e, dessa maneira, revelam, que, durante o processo de escrita e no interior desta, realizam análise e reflexão da língua, isto é, ao longo da feitura de seus texto se apropriam do sistema de escrita alfabético-ortográfica.

Para Geraldi (2003, p. 190), a expressão análise linguística refere-se precisamente ao conjunto de atividades que “[...] tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder se remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo e nossas relações com as coisas, mas também falamos como falamos”. Como estamos tratando de textos escritos, a análise linguística realizada pelas crianças teve como foco principal questões de ordem grafofônicas e de convenções ortográficas, pois elas faziam perguntas como: “a palavra casa é com a letra k?” “A palavra fazer é com f?” “A palavra xixi é com x?” “Bagunça é com ba?”, entre muitas outras. Em outros termos, no processo de feitura de seus textos, impõe-se às crianças a necessidade de manusear os recursos linguísticos. Todavia, como elas ainda não se apropriaram desses recursos, realizam, ao longo de suas escritas, uma reflexão que envolve as relações sons e letras e letras e sons, ou seja, “[...] os recursos não são previamente aprendidos para depois serem postos em funcionamento, mas estão em funcionamento quando aprendidos”(GERALDI, 2010, p. 167). Nessa perspectiva,

No processo de falar, a atenção do falante está concentrada naquilo que está falando e não nas estruturas gramaticais ou recursos mobilizados para falar. O principal problema da escrita é tornar-se consciente de seus próprios atos. Em suma, escrever significa *conscientizar-se da sua própria ‘fala’, ou seja, prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração* (GERALDI, 2010, p. 169).

Dessa forma, como evidenciado nas análises, a aprendizagem dos recursos linguísticos ocorre ao mesmo tempo em que a criança está fazendo uso da linguagem escrita para se comunicar, se relacionar com outra pessoa, se posicionar, concordar etc. Por isso, o autor afirma que “[...] ensinar a escrever obriga o professor a criar as condições para que determinados processos se desenvolvam sem implantá-los diretamente” (GERALDI, 2010, p. 169). Fato que está intimamente relacionado com o desenvolvimento da linguagem escrita na criança que, conforme discutido, é uma função psicológica superior que se desenvolve por meio das relações que a criança estabelece no contexto social, isto é, o desenvolvimento dessa função depende dos processos de mediação. Assim, entendemos que os dados analisados neste estudo apontam para o fato de que, no processo de

produção de textos pelas crianças, o professor deve trabalhar entre o sabido e o potencial, tornando-se um coautor dos textos de seus alunos, pois, fazendo juntos, ambos têm a possibilidade de avançar em suas capacidades de produção de novos textos (GERALDI, 2010).

Passamos, neste momento, a discutir os textos das crianças, cujos interlocutores eram seus amigos ou colegas.

4.1.3 A escrita para o outro: o diálogo com os colegas

Esses textos são particularmente interessantes porque revelam aspectos sobre o modo como as crianças se relacionavam com seus pares na escola. Assim, o cotidiano da escola atravessa o dizer das crianças, trazendo à tona elementos da produção cultural delas no ambiente escolar.

Iniciamos a análise de um evento que ocorreu no dia 6-7-2011, no qual o menino Ped escreve para seu amigo Mar. A conversa que tivemos com ele e com a menina Thai, durante a escrita do texto, apresenta o modo peculiar da criança em lidar com a dificuldade para aprender a linguagem escrita. Segue trecho dessa conversa:

Ped: ((fala rindo)) eu não penso direito... eu não sei como eu vou escrever...

P: ((fala rindo)) você é engraçado... você pensa sim...

Ped: só que eu não penso direito...

P: PENSA::: sim... todo mundo pensa...

Ped: eu não... eu tenho uma lagartixa no meu cérebro...

P: uma lagarTIXA no seu cérebro? ((muitos risos da pesquisadora e das crianças)) Essa é boa... hein Thai? Mas a gente tem que matar essa lagartixa...

Ped: é.... TEM::; pronto matei ((bate com o lápis na cabeça e volta para a escrita do texto))

P: qual é a palavra? Pra eu te ajudar... primeiro você tem que pensar o que você quer dizer... aí pensou... aí a gente vai na escrita para dizer o que você pensou...aí a gente vai pensando nas letras que formam as palavras que pensou... não é só jogar letras de qualquer maneira... a lagartixa foi embora? Vai... a lagartixa foi embora?

Ped: foi... matei ela...

P: Fico feliz...

Ped: peguei o martelo e esmaguei as duas...

P: fico feliz que essa lagartixa foi embora... graças a Deus... lagartixa atrapalha... não é... Thai?

No trecho, vemos que a criança diz que não sabe como escrever porque não pensa direito. Entendemos que ela está denunciando sua dificuldade para escrever. É tão difícil para ela fazer suas tentativas de escritura que relaciona sua dificuldade com o não pensar direito. É interessante a sua colocação, pois, conforme assinala Geraldi (2006),¹⁶ em um texto que trata sobre as concepções de linguagem, ao analisar a linguagem como expressão do pensamento, aponta que essa concepção nos leva a afirmações de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Ideia retomada pela criança em nosso diálogo e que contestamos, dizendo que ele pensa, sim, visando à compreensão pela criança de que a linguagem não está no interior do sujeito porque “sabe pensar”, mas sim nos processos interlocutivos.

Curiosamente, Ped segue dizendo, com muitos risos, que tem uma lagartixa na cabeça que o atrapalha a escrever. Compactuamos com a sua imaginação e lhe dissemos que deveria mandar a lagartixa embora. A criança concorda e diz que matou a lagartixa, batendo com o lápis na cabeça. Quando perguntado novamente se a lagartixa havia ido embora, responde que esmagou com um martelo as duas lagartixas. Nesse momento, a criança acrescenta uma lagartixa.

Esse diálogo com a criança, carregado de riso e ludicidade, apresenta-nos um modo peculiar de ela lidar com a dificuldade e com o tom sério e, muitas vezes, sombrio da cultura da escola para ensinar à criança a linguagem escrita. Bakhtin, em seu livro *A*

¹⁶ Texto de 1980.

cultura popular na idade média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais, discute o riso como uma concepção de mundo, com o qual, no período histórico por ele discutido, a Idade Média e o Renascimento, “[...] brinca-se com o que é temível, faz-se pouco dele: o terrível transforma-se num ‘alegre espantalho’” (BAKHTIN, 1987, p. 79)¹⁷. Nessa perspectiva,

[...] o homem medieval sentia no riso, com uma acuidade particular, a vitória sobre o medo, não somente como uma vitória sobre o medo moral que acorrentava, oprimia e obscurecia a consciência do homem, o medo de tudo que era sagrado e interdito (‘tabu’ e ‘maná’), o medo do poder divino e humano, dos mandamentos e proibições autoritárias, da morte e dos castigos de além-túmulo, do inferno, de tudo que era mais temível que a terra. Ao derrotar esse medo, o riso esclarecia a consciência do homem, revela-lhe um novo mundo. Na verdade, essa vitória efêmera só durava o período da festa e era logo seguida por dias de medo e de opressão; mas graças aos clarões que a consciência humana assim entrevia, ela podia formar para si uma visão diferente, não oficial (BAKHTIN, 1987, p. 78).

Dessa maneira, na visão do autor, o riso, como uma concepção de mundo, foi um elemento fundamental na constituição de uma nova consciência do homem da Idade Média, na medida em que possibilitava lidar com o medo, romper, ainda que provisoriamente, com estruturas oficiais que obscureciam a consciência. Contudo, segundo o autor, mesmo que efêmeros, esses momentos de riso preparavam a nova autoconsciência do Renascimento. Nesse sentido, para a perspectiva bakhtiniana, o riso opunha-se à mentira, à adulação e à hipocrisia, pois continha a verdade que contribuiu para a degradação do poder. Por isso, o riso é considerado, com sua forma alegre e lúdica, uma maneira de revelação do novo mundo. Por essa razão,

[...] o riso, menos do que qualquer outra coisa, jamais poderia ser um instrumento de opressão e embrutecimento do povo. Ninguém jamais conseguiu torná-lo inteiramente oficial. Ele permaneceu sempre uma arma de liberação nas mãos do povo (BAKHTIN, 1987, p. 81).

Enquanto arma de liberação, o riso era utilizado pelo povo como instrumento para destronamento do sombrio, libertação do medo, da docilidade, da mentira, da hipocrisia, da violência, ameaças e interdições. Nesse sentido, o riso abria caminho para o amor, o nascimento, a renovação, a fecundidade, a abundância, enfim, na

¹⁷ Texto de 1965.

visão bakhtiniana, o riso estava ligado ao futuro, ao novo, para o qual ele abria o caminho. De acordo com o autor,

O verdadeiro riso, ambivalente e universal, não recusa o sério, ele purifica-o e completa-o. Purifica-o do dogmatismo, do caráter unilateral, da esclerose, do fanatismo e do espírito categórico, dos elementos de medo ou intimidação, do didatismo, da ingenuidade e das ilusões, de uma nefasta fixação sobre um plano único, do esgotamento estúpido. O riso impede que o sério se fixe e se isole da integridade inacabada da existência cotidiana. Ele restabelece essa integridade ambivalente. Essas são funções gerais do riso na evolução histórica da cultura e da literatura (BAKHTIN, 1987, p. 105).

Em nossa opinião, Ped utiliza o riso com essa perspectiva, para completar o sério, purificá-lo do dogmatismo, do medo, da intimidação, para vencer o medo de escrever, destronar o sombrio e vencer a dificuldade. Ainda segundo Bakhtin (2006, p. 370), “[...] a seriedade amontoa as situações de impasse, o riso se coloca sobre elas, liberta delas. O riso não coíbe o homem, liberta-o. [...] O riso abre cancelas, torna o caminho livre”. A liberdade que o riso concede ao homem possibilita o destronamento do sombrio, do cancelamento, mesmo que provisório, das relações hierárquicas, das relações de poder que submetem e subjagam as pessoas a situações de opressão e intimidação.

Se pensarmos na situação da criança com referência ao adulto, temos uma relação hierárquica que muitas vezes a oprime e intimida. De modo geral, a relação dos adultos com as crianças, historicamente, tem sido marcada pelo controle e regulação do comportamento. Instituições, como a família e a escola, têm sido responsáveis por estratégias de controle do comportamento infantil, por práticas coercitivas e moralizantes da infância. Especificamente a escola, instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita, constrói uma rotina com organização do conteúdo que, muitas vezes, limita à ação da criança com a linguagem escrita, reduzindo os significados dessa modalidade de linguagem a ação de um poder disciplinar que opera para regular o conhecimento. Nesse contexto, vive-se um processo de refreamento da língua e não de liberdade. A primeira para silenciar, com vistas à manutenção da ordem; a segunda com presença mais rara na escola, para possibilitar a liberdade do enunciar-se.

Na transcrição, vimos que Ped lida com o medo de escrever seu texto utilizando o riso. Para isso, constrói uma imagem com um tom lúdico e irônico, inventando uma lagartixa que, segundo ele, estava dentro da sua cabeça e o atrapalhava a pensar sobre como escrever. Dessa forma, para destronar o sombrio e impedir que o medo da escrita se fixe, a criança ri, brinca, usando a imaginação, quando diz que está matando a lagartixa, o que nos parece uma figura de linguagem construída pela sua imaginação para lidar com a dificuldade para escrever. Assim, busca a renovação, a possibilidade de dominar a escrita, um artefato cultural tão importante para a sociedade em que ela está inserida. Não podemos esquecer que a criança vivencia certa pressão social para aprender a ler e a escrever, pois a escrita tem ocupado, ao longo do desenrolar histórico, um lugar de prestígio como objeto de desejo de determinados grupos sociais, sendo, inclusive, utilizada para dominação. Nesse sentido, a cidade letrada, no dizer de Geraldini (2010), foi sendo construída também pela exclusão, o que demandou uma luta por partes dos excluídos para apoderar-se das letras.

A conversa com a criança nos revela que podemos trazer para o ensino da linguagem escrita a estética do riso, colaborando para que ela se liberte do medo que muitas vezes aparece durante a aprendizagem da linguagem escrita. O riso, nesse contexto, diminui as barreiras sociais, etárias e hierárquicas entre as crianças e os adultos e, desse modo, pode contribuir para a superação das dificuldades para aprender a ler e a escrever.

A seguir, apresentamos trechos da transcrição do processo de produção de textos pelas crianças. Nesse evento, temos os textos de Ped, cuja conversa inicial com a pesquisadora já foi discutida no início deste item, e de Thai, pois, nesse momento, as crianças estiveram juntas para produzir seus textos:

P: o que você quer dizer para ele? ((a criança diz que quer escrever para o colega Mar))

Ped: qualquer coisa...

P:então... o que é o “qualquer coisa”

Ped: ele não sabe dividir... ((comenta sobre o amigo Mar))

P: Como assim dividir?

Ped: as coisas dele... que ele traz para a escola...

P: ah... é... ele não compartilha com você...

Thay: ah... vou tentar escrever... que ela seja muito feliz... tentar... tentar...

P: então tenta...

Thay: é como? Eu não sei escrever isso...

P: não... e se eu ajudar? Posso ajudar? ((conversa com Thai)) gostaria... ((tenta orientar a escrita da palavra "gostaria"))

Nesse trecho do diálogo, Ped diz que gostaria de escrever para seu colega Mar porque ele não dividia o lanche. Assim, diz que ele não sabe dividir as coisas que ele traz para a escola. O diálogo apresentado na transcrição aponta-nos para algumas reflexões que, de certo modo, já foram discutidas nos itens anteriores. Contudo, consideramos relevante retomar essas questões juntamente com outros elementos que também são importantes para nossa discussão. Nesse contexto, de modo geral, os textos produzidos para os colegas são atravessados pelo cotidiano vivido pelas crianças na escola.

Como nos eventos discutidos nos itens anteriores, as crianças realizam uma análise sobre a escrita ao produzirem seus textos. O menino Ped inicia nos perguntando se o nome do seu amigo Marcus começa com a sílaba "ma". A menina Thai pede ajuda para escrever a palavra "gostaria". Ao dizermos a ela que a palavra "gostaria" começa com a letra "G", ficou tentando lembrar a forma da letra e, em seguida, grafou a letra e perguntou à pesquisadora se ela havia escrito a letra corretamente. Ao perguntar que letra vinha depois do "G", para escrever a palavra "gostaria", a pesquisadora disse: o que você acha? Que letra que vem agora? A menina grafa, então, a letra "o". Ela continua com dúvidas para escrever a palavra "gostaria". Assim, questiona novamente sobre a letra que vem depois do "o". A pesquisadora responde que é a letra "s".

A transcrição que segue apresenta a continuação do diálogo com as crianças:

Ped: ô tia... depois do "MA" vem que letra?

P: o "R"

[

Thai: ô tia... depois você deixa eu escrever uma carta para minha amiga Vitória? ((volta a escrita do texto)) Tia... agora é o “T” ?

P: é...

Thai: oh::: é a primeira letra do meu nome... ih... ((referindo-se ao “T” da palavra gostaria)) escreve “GOST”

P: GOSTA ((repete a palavra))

[

Ped: agora é o “A”... o... “T” e o “A”

P: GOSTA... RIA

Thai: “IA”

P: tem um “R”... GOSTARIA....

Ped: é “RIA”...

Thai: o “R” e depois o “I”?

Thai: ((escreve “GOSTARI”))

P: ((chama a atenção da criança)) gos...ta...ri...a...

Thai: o “A” ((termina a escrita da palavra “GOSTARIA”))

P: aí... você... já escreveu “GOSTARIA”....agora você vai colocar o que? Você disse que ia escrever “gostaria que você fosse feliz”... você não falou?

Thai: É:::

Conforme é possível observar no trecho acima, na continuação do diálogo, o menino Ped pergunta que letra vem depois da sílaba “Ma” para escrever o nome do seu amigo (Mar), e a pesquisadora responde que é a letra “r”. A menina Thai pergunta à pesquisadora se depois ela poderia escrever para sua amiga Vitória e, ao retornar para a escrita da palavra “gostaria”, pergunta se agora é a letra “t”. Nesse momento, a menina se dá conta de que é a mesma letra que é utilizada para o início da escrita

do seu nome. Depois que Thai grafa a letra “t”, o seu colega Ped diz para amiga: “Agora é o ‘A’, o ‘T’ e o ‘A’”. Ao ouvir a pesquisadora pronunciar novamente a palavra “gostaria”, a menina Thai diz: “Agora é o “ia””, mas seu colega Ped retruca e diz “É RIA?”. Assim, sua fala leva sua amiga a refletir e a perguntar: “É o R e depois o i”? Thai escreve “gostari” e a pesquisadora pronuncia novamente a palavra “gostaria”. Ao ouvir a palavra, a criança percebe que falta a letra a. Segue a continuação do diálogo:

Thai: ((coloca a letra “Q” para representar a palavra “QUE”))

[

Ped: ((pede atenção)) depois do “R” vem que letra “MARCOS” ? ((ele mesmo conclui)) ah... depois do “R” vem o “L”...

P: não... vem o “C”... MAR... COS...

Ped: já coloquei... “MARCOS” ((mostra o papel com a escrita do nome “MARCO”))... ainda bem que não precisa fazer data... eu já fiz a data...

P: ((fala com Thai)) agora... “FELIZ”

Thai: FE:::: FE::: FE::: ((coloca a letra “F” e pergunta)) depois é “LI”... como é que escreve a letra “LI”... “LI”...

P: “LI”.... “LI”...

Ped: ((ajuda a colega)) é “L”... tia...

Thai: é tia?

P: é “L”

Ped: sabia que a minha mãe faz carta pra mim? Aí eu faço pra ela... aí eu escrevo... dou para minha vó... pro meu pai...oh... tia... como que se escreve feliz?

Thai: ((mostra para o colega o seu texto)) aqui.... Fe...liz:::

Ped: ((copia a palavra “GOSTARIA” escrita por Thai))

Thai: ((olhando para a palavra que escreveu... começa a ditar as letras para o colega)) G... O... S... depois é “T”... depois é “A”...depois é o “R”... “R”...

Ped: Deixa eu ver ((pede para ver a letra "R"))

Thai: depois é o "I"... depois o "A"...

Ped: o "I" com pinguinho?

Thai: é sim...

Ped: o "A" você fez errado... aí... oh...

Thai: ah tá... eu faço um meio diferente...((apaga e corrige a letra "A"))

Ped: ô tia... gostaria que você fosse feliz... Marcus Vinícius... e que dividisse o lanche comigo... pode ser assim?

P: PODE:::

Ped: ((repete)) Marcus... gostaria que você fosse feliz.... que dividisse o lanche comigo... né...

P: então pode escrever...

Ped: ih...vai ser difícil...

Thai: ele vai começar daqui até aqui... eu acho... mesmo ((mostra que a escrita de Ped ficará muito extensa)) não é?

P: é....

Thai: meu DeUS::: tem que começar daqui ((aponta no papel)) você está escrevendo isso... ((chama atenção do colega que está copiando sua escrita))

Ped: ô... tia... eu fiz aqui na linha porque eu sabia que isso aqui ia ser muito longe... Gostaria que você fosse muito feliiZZZZZZ((faz uma onomatopeia de suspense)) oh tia... lá na minha casa meu irmão fez assim com a cadeira e a cadeira caiu para trás...pá...

P: vamos continuar...

Thai: agora... ((lê apontando as palavras que escreveu)) Ray... gostaria que você fosse muito feliz...

Ped: ((pergunta)) depois do "L" vem o "I" de novo... não vem? ((da palavra "Feliz"))

P: vem

Ped: ((fala com Thai)) viu... pinguinho de novo... tia?

P: pode ser...

Ped: nossa dois "I" com pinguinho... agora vem o "R"... né?

P: não o "Z"... FELIZ...

Ped: agora aquele verdinho ali depois do "I" ((aponta para o texto que está no mural))

P: é...

Ped: esse aqui... Thai... oh... ((mostra no mural))

Thai: eu sei fazer o "Z"... é mais fácil do que eu pensava... ((escreve a letra "Z"))

Ped: ô tia... já fiz o "Z"... depois do "Z" vem o...

()

P: o que você quer escrever agora...

Ped: que ele dividisse o lanche comigo...

P: então "q"....

Ped: começa aqui... (coloca a letra "Q")

P: é... pode ser...

Thai: você começa daí...((questiona o colega sobre o modo como grafa a letra "Q")) eu faço uma bolinha e coloco um tracinho ((faz o "Q"))

P: Não tem problema... não... ((continua a orientação do texto)) que dividisse... di...vi...disse::

Ped: "D"... ((grafa a letra "T"))"V"... "VI" ?

Thai: é o "V" e o "I"...

Ped: ((grafa as letras "V" e o "I"))

Thai: (olha para o texto do colega e comenta))faltou o pinguinho do "I"...

Ped: aonde?

Thai: no "I"...

P: ((continua a orientação do texto)) dividisse o...

Ped: ((fica com dúvidas com o som do “Ô”)) é “ó” ou “ô” ?

P: a gente fala os dois... e usa a letra “O”... ((continua orientando a escrita do texto)) o lanche...

Ped: lan...é o “L” e “A”?

P: é...

Thai: a gente vai entregar isso hoje? ((questiona à pesquisadora sobre quando poderá entregar a seu cartão))

Ped: ((reponde)) quando todo mundo terminar de fazer né tia? Mas os outros... as outras crianças das outras salas não vão fazer né... tia?

P: é...

Ped: só a gente...

P: só vocês...

Ped: ((repete)) lan...che... lan...che....

Thai: eu posso fazer um poeminha pra ela? Mas aí eu vou levar para casa?

()

Thayi: a Rai fez para quem a carta?

P: eu não sei....meu amor...

Ped: é o “X” e coloca a letra “X”... já acabei ((lê seu texto)) Mar... gostaria que você fosse muito feliz e que dividisse o lanche comigo...

P: falta o comigo.... ((ajuda a criança a escrever a palavra comigo)) co...mi...go...

Thai: lan... lan.. ((ajudando a escrever a palavra lanche))

P: LAN... ((fazendo referência à palavra lanche)) ele já fez...comigo.... ((orienta a escrita da palavra comigo))

Thai: “CO”... “CO”...

Ped: é o “O”?

P: primeiro o “C”... “CO”... migo...

Ped: ((grafa a sílaba “co”))

P: migo... falta o migo...

Ped: deixa eu pensar... é o “I” com pinguinho?

P: então coloca...

()

Ped: ((escreve “COI” para representar a palavra “comigo”) tia... depois que eu terminar isso aqui eu vou desenhar...

Thai: ((comenta a continuação do seu cartão)) quando começar as férias vou sentir saudades de você...

P: então escreve...

Ped: eu também vou sentir saudades...ah... eu vou colocar o meu nome aqui né?

P: é... pra ele poder saber...

Ped: sempre quando minha mãe escrevia carta... ela botava... assinado Cida... agora eu vou botar meu nome ((escreve seu nome no final da mensagem))

Thai: o nome da sua mãe é Cida?

Ped: ahan...

()

Thai: tia... você pode me ajudar...

P: posso... deixa ele terminar...

Ped: pronto... tia...

P: ((orienta a escrita no envelope – o endereçamento))

[

Thai: tá bom... agora... que que eu vou fazer... eu quero... ((repete várias vezes a sílaba “Quan”)) quan... quan... quan... com “Q”?

P: “Q”.. isso...

Thai: esse que aqui... oh?

P: é...

Thai: ((ao grafar o “Q”, entende que já escreveu a palavra “Quando”, assim passa para a outra palavra, começa a pronunciar a primeira letra da palavra “você”)) ve... ve....ve....

P: é o que você está escrevendo...

Thai: quando começar as férias vou... ((grafou as letra “Q” e “v” para representar as palavras Quando você))

P: quando você começar as férias...

Thai: ((segue para a escrita da palavra “começar”)) co...co...co...

P: certo... é o “C” e o “O”....

Thai: tá bom... agora... o “O”...

[

Ped: ô tia eu sei que o Car fez uma carta para mim... eu sei...

Thai: ((continua tentando escrever e falando juntamente com suas tentativas)) depois do “o”

P: não é começar...

Thai: (repete a palavra silabando)) co...me...me...çar...

Ped: o “C” de novo não é... tia...

Thai: é o é “S” e o “A” ((grafa a palavra começar da seguinte maneira: “COSA”))

P: quando começar...

Thai: A.... A.... férias.... Fe... Fe ((fala novamente a frase)) quando começar a Fe... Fe... ((grafa o “FE” da palavra férias))

Ped: eu desenhei o Marcos... agora eu vou desenhar eu... né...

Thai: quando começar as férias vou... ((repete a frase)) o “VOU”... é o “v” e o “O”... né tia?

P: é... falta o “u”... ((continua o texto)) vou sentir...

Thai: ((grafa a letra “C” e tenta escrever a palavra muito)) mu...i....to...MU...I...TO... ((pede ajuda à pesquisadora)) que letra é?

P: O “M”... qual... o “M”... é esse aqui... oh... ((grafa a letra “M” para mostrar à criança))

Thai: ((grafa as letras “M”))

P: ((retoma o texto com a criança)) quando começar as férias... vou sentir muita...

Thai: ta...ta.. ta...((repete várias vezes a sílaba “Ta”)) já sei o “T” ((grafa a letra “T” – conclui a palavra muita da seguinte maneira: MT e comenta)) nossa quase tudo tem “T” aqui... já uma... duas... dois “T”... aqui ((das palavras “gostaria” e “muita”)) sa...sa... o “S” ((inicia a escrita da palavra “saudades”)) da.... da... da... ((grafa a sílaba da - assim escreve da seguinte maneira a palavra saudade))

P: ((Thai e Ped fazem a leitura de seus cartões))

Ped: Mar... gostaria que você fosse muito feliz... e que dividisse o lanche comigo

Thai: Ray... gostaria que você fosse muito feliz... quando começar as férias... vou sentir muita saudade de você...

O diálogo apresentado na transcrição revela a interlocução entre as crianças Ped, Thai e a pesquisadora. Nele, as crianças dialogam sobre como escrever os textos para seus colegas. Conversam e interagem sobre suas dúvidas a respeito da escrita. Fazem perguntas como: que letra vem depois? Como é que escreve “li”? Como escreve feliz? O “i” com pinguinho? Depois do “L” vem o “i” de novo? Não vem? É o “L” e o “a”? é o “o”? Essas e outras perguntas foram feitas pelas crianças ao longo da escrita de seus textos e revelam o envolvimento delas na tentativa de identificar as letras adequadas para o que desejam escrever.

Também é importante destacar que, durante a produção de seus textos, as crianças vivenciaram um importante processo de colaboração entre elas. Assim, conforme podemos observar na transcrição, na escrita da palavra gostaria, por exemplo, Ped, depois que viu que a colega escreveu “gos”, diz: agora é o “t” e o “a”. A colega Thai completa dizendo que falta o “ia”, a pesquisadora diz que tem um “r” e o menino Ped conclui dizendo que é o “ria”. Enquanto Thai grafava a letra “A”, o amigo chama a sua atenção dizendo que ela fez o “A” errado. Ela responde dizendo que grafa essa letra meio diferente. Apesar disso, apaga a letra e faz a correção. Durante a escrita da palavra “feliz”, conversam sobre a possibilidade de utilizar as letras “L”, “i” e “z”. Ao refletir sobre a escrita da palavra “feliz”, o menino Ped diz que é com dois “i” com pinguinho. Temos a impressão de que a criança se orientou pela pronúncia que fez

da palavra no momento em que dizia o que ia escrever, pois pronunciou a palavra feliz com certo prolongamento na sílaba final (feliZZZZZZ). Na tentativa de identificação da letra final da palavra “feliz”, Ped pergunta à pesquisadora se é a letra “r” e ela lhe responde que é a letra “z”. A criança mostra uma palavra com “z” afixada no mural da sala (aquele verdinho ali depois do “L”) e pergunta se é aquela letra, a pesquisadora confirma e Ped mostra para a colega Thai a letra “z”, e ela responde: “Eu sei fazer o ‘Z’ é mais fácil do que eu pensava”. Ainda com relação à forma das letras, Thai, ao observar o colega grafando a letra “Q”, pergunta: “Você começa daí?” E comenta: “Eu faço uma bolinha e coloco um tracinho”.

As crianças continuam conversando sobre suas escritas, sobre os elementos grafofônicos de seus textos, mas também sobre os sentidos de suas escritas. Ped diz que ia colocar seu nome porque toda vez que sua mãe escrevia uma carta, ela colocava o nome no final. Thai fala do seu desejo de escrever um poema. Vale lembrar que seu desejo para aprender a ler e a escrever estava voltado para o fato de que queria tornar-se uma escritora de poemas. As crianças também compartilhavam sentidos, ao ouvir da colega a frase “Vou sentir saudades”, o colega Ped diz “Eu também vou sentir saudades”. Assim, a escrita ocorria diferentemente de muitas atividades realizadas em sala de aula, nas quais as crianças são expostas a fragmentos de língua (letras, sílabas, palavras, frases) descontextualizados.

Dessa forma, na produção de textos, as crianças mobilizam suas capacidades cognitivas, seus conhecimentos e suas possibilidades de dialogar com o outro, seu interlocutor imediato (a pesquisadora e os colegas) para escrever as palavras que compõem suas mensagens. Desse modo, adultos e crianças passam a ser parceiros, coconstrutores ativos dos textos. Uma parceria que se constitui durante o processo de escritura de seus textos. Nesse contexto, escrever funciona como espaço de conflito, discordância, colaboração, ou seja, espaço de solução de problemas na medida em que aprender a escrever implica certa dificuldade para as crianças. Em outros termos, a escrita é uma modalidade linguagem que se constitui na dialogia.

No que diz respeito aos sentidos dos textos produzidos para os colegas, é preciso destacar que os mesmos estão intimamente relacionados com as experiências vividas pelas crianças no espaço escolar. A primeira frase “Gostaria que você fosse

feliz” (Foto 32) teve um sentido compartilhado pelas duas crianças. Nas frases seguintes, temos Ped solicitando ao amigo que divida o lanche com ele (qt.violxcoi) e Thai dizendo: “Quando começar as férias, vou sentir muitas saudades” (Fotos 32 e 33).

Foto 32 – Cartão de Ped para Mar



MARCOS 06-07-11

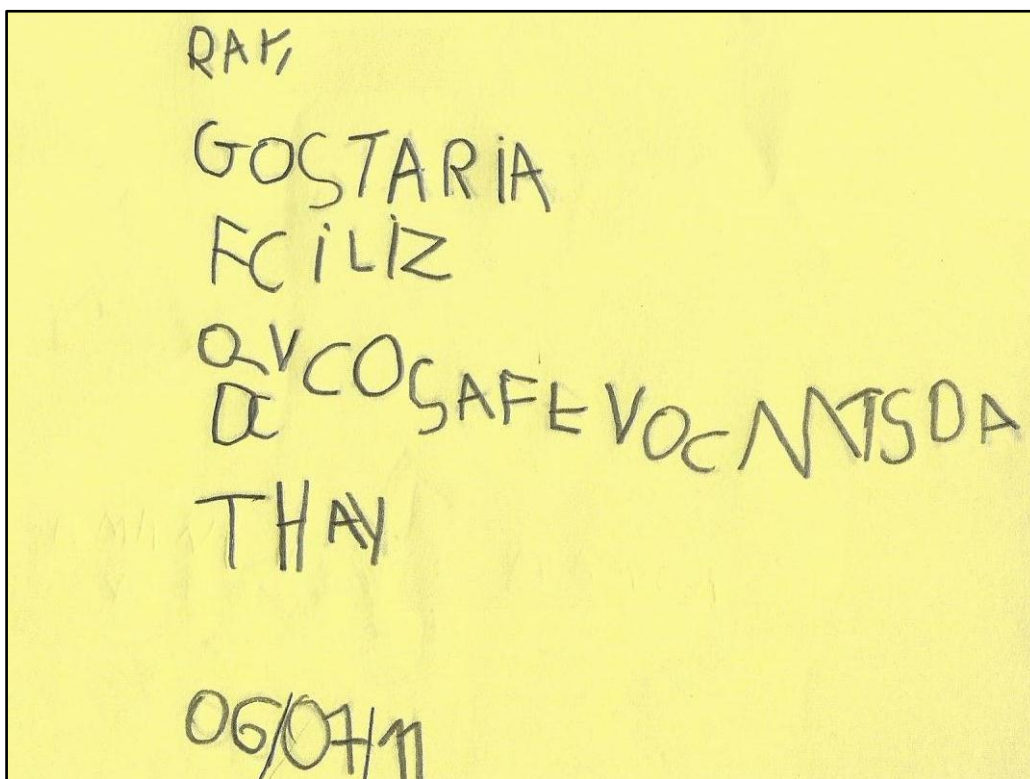
GOSTARIA FEILIZ QT.VIOLX COI PED

MARCOS

GOSTARIA QUE FOSSE FELIZ QUE DIVIDISSE O LANCHE COMIGO.

PED

Foto 33 - Mensagem de Thay para Ray



RAY

GOSTARIA FELIZ QVCO SAFE VOC NTS DA

THAY

06-07-11

RAYANE

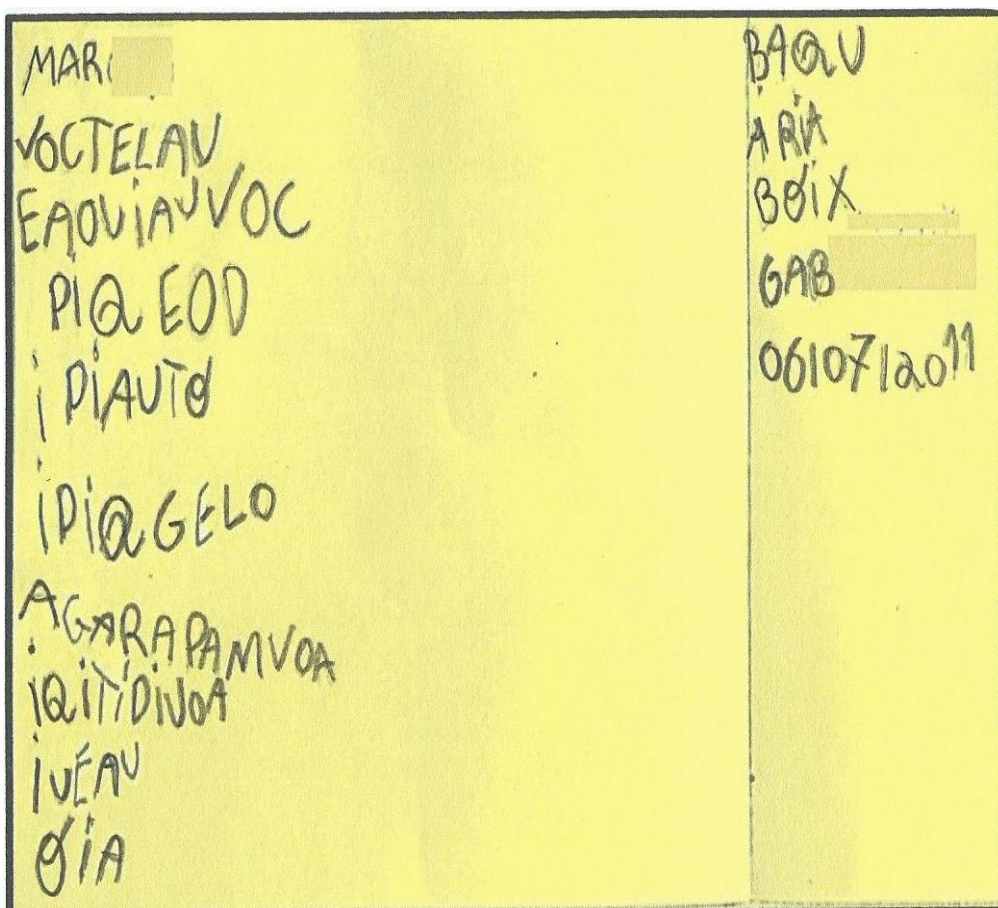
GOSTARIA QUE FOSSE FELIZ

QUANDO COMEÇAR AS FÉRIAS VOU SENTIR MUITA SAUDADE

THAY

É possível observar, nos textos, a presença de elementos do dia a dia das crianças, na escola (o recreio, a divisão do lanche, as férias escolares, o desejo que o colega seja feliz). Elementos presentes na convivência delas na escola foram comuns nos textos que tinham como interlocutores os colegas ou amigos da escola. As crianças mostram, em seus textos, a fascinação que tinham pelas atividades feitas por elas no pátio durante o recreio, espaço que lhes propiciava certa liberdade. Os textos a seguir falam, de modo geral, das brincadeiras que as crianças realizavam com seus colegas (Fotos 34 a 39). Retratam o prazer que vivenciavam durante essas brincadeiras, ressaltando, nesse contexto, a amizade que nutriam pelos colegas.

Foto 34 – Mensagem de Gab para Mar



MAR

VOCELAU - VOCÊ É LEGAL

EAOUIAUVOC - EU GOSTO DE BRINCAR COM VOCÊ

PIQEDO – PIQUE-ESCONDE

IPIAUTO – PIQUE-ALTO

IPIQGELO – PIQUE-GELO

AGARAPAMVOA – GARRAFA ENVENEDADA

IQITIDIUOA – SKATE DE DUAS RODAS

IUEUA – ESCORREGADOR

BAQU – BALANÇO

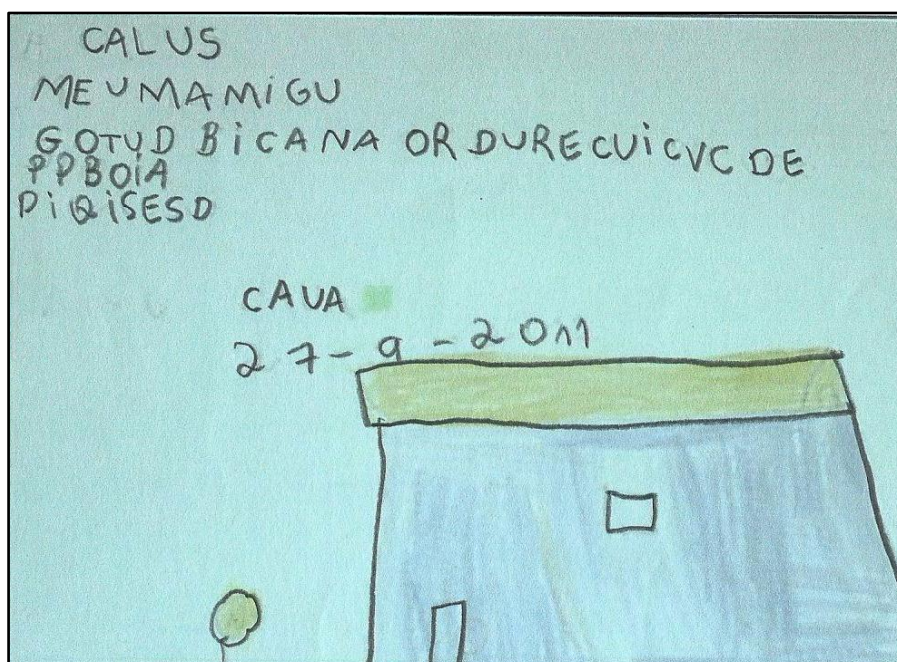
ARIA – AREIA

BOIX – BOLICHE

GAB

06-07-2011

Foto 35 – Mensagem de Caua para Car



CALUS

ME UMAMIGU

MEU MELHOR AMIGO

GOTUD BICANA ORDURECU ICVOCD

GOSTO DE BRINCAR NA HORA DO RECREIO COM VOCÊ DE

PPIBOI

PIQUE BOIA

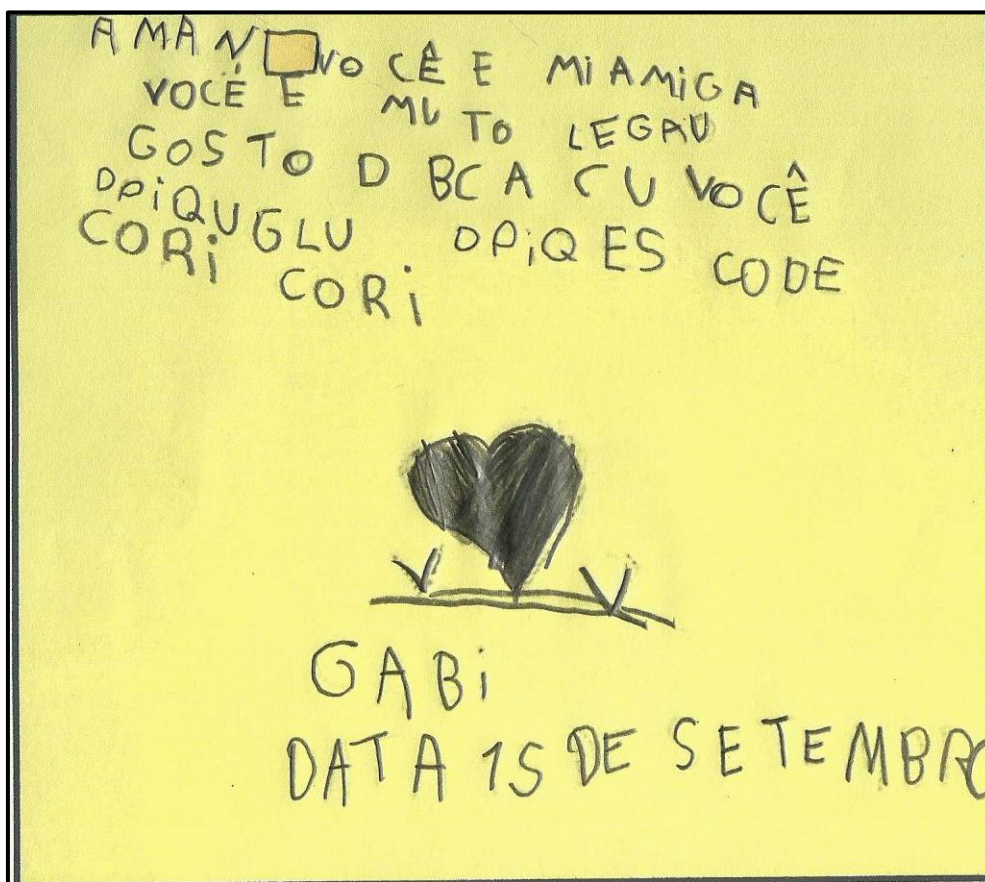
PIQISESD

PIQUE ESCONDE

CAUA

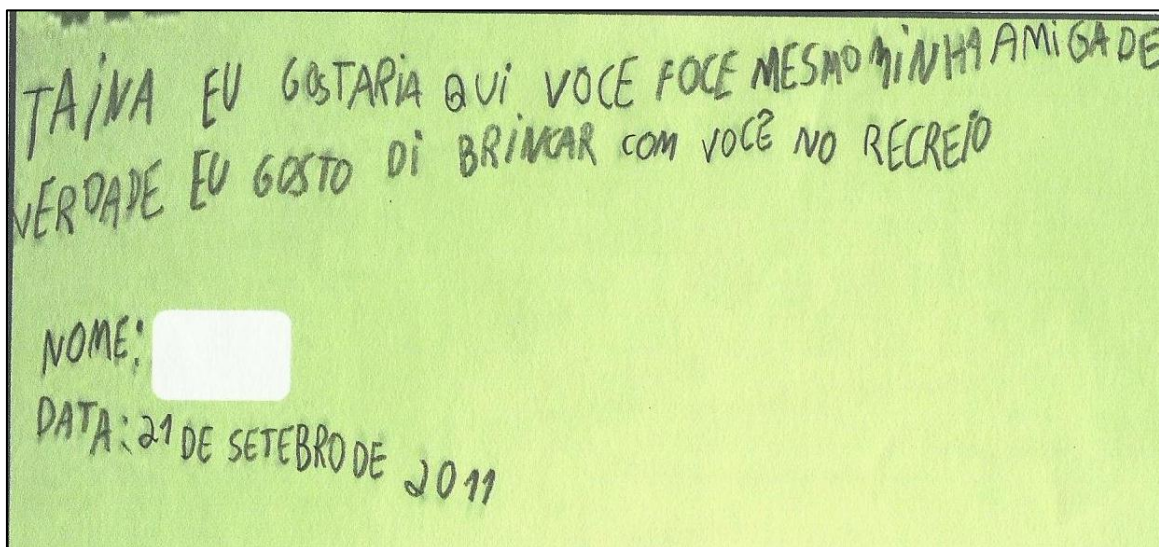
27-9-2012

Foto 36 – Mensagem de Gabi para Amanda



AMAN VO CÊ E MIAMIGA
AMAN VOCÊ É MINHA AMIGA
VOCE E MUTO LEGAU
VOCÊ É MUITO LEGAL
GOSTO D BCA CU VOCÊ
GOSTO DE BRINCAR COM VOCÊ
DPIQUGLU DPIQES CODE
DE PIQUE GELO DE PIQUE ESCONDE
CORI CORI
CORRE CORRE
GABI

Foto 37 - Mensagem de May para Tai



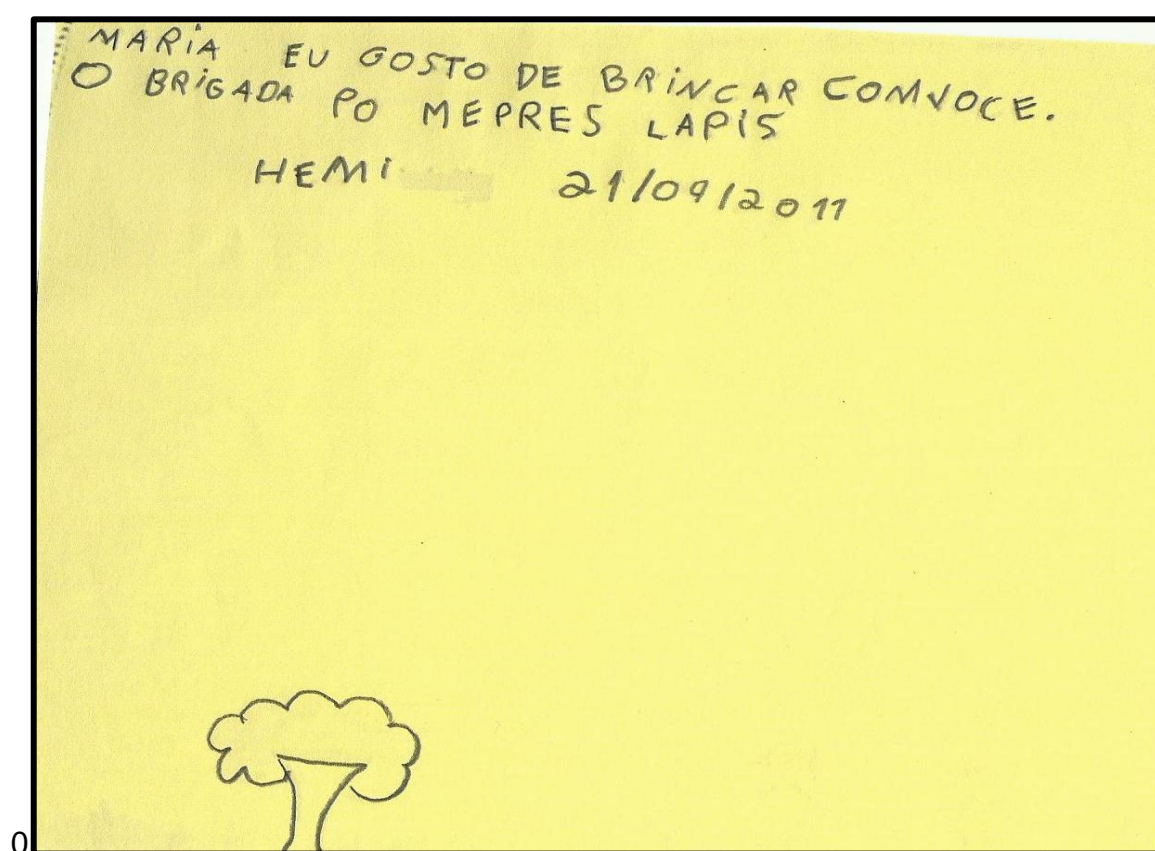
TAI EU GOSTARIA QUE VOCE FOSSE MESMO MINHA AMIGA DE VERDADE EU GOSTO DE BRINCAR COM VOCE NO RECREIO

TAI EU GOSTARIA QUE VOCÊ FOCE MESMO MINHA AMIGA DE VERDADE EU
GOSTO DE BRINCAR COM VOCÊ NO RECREIO

NOME: MAY

DATA: 21 DE SETEMBRO DE 2011

Foto 38 – Mensagem de Hemi para Mari

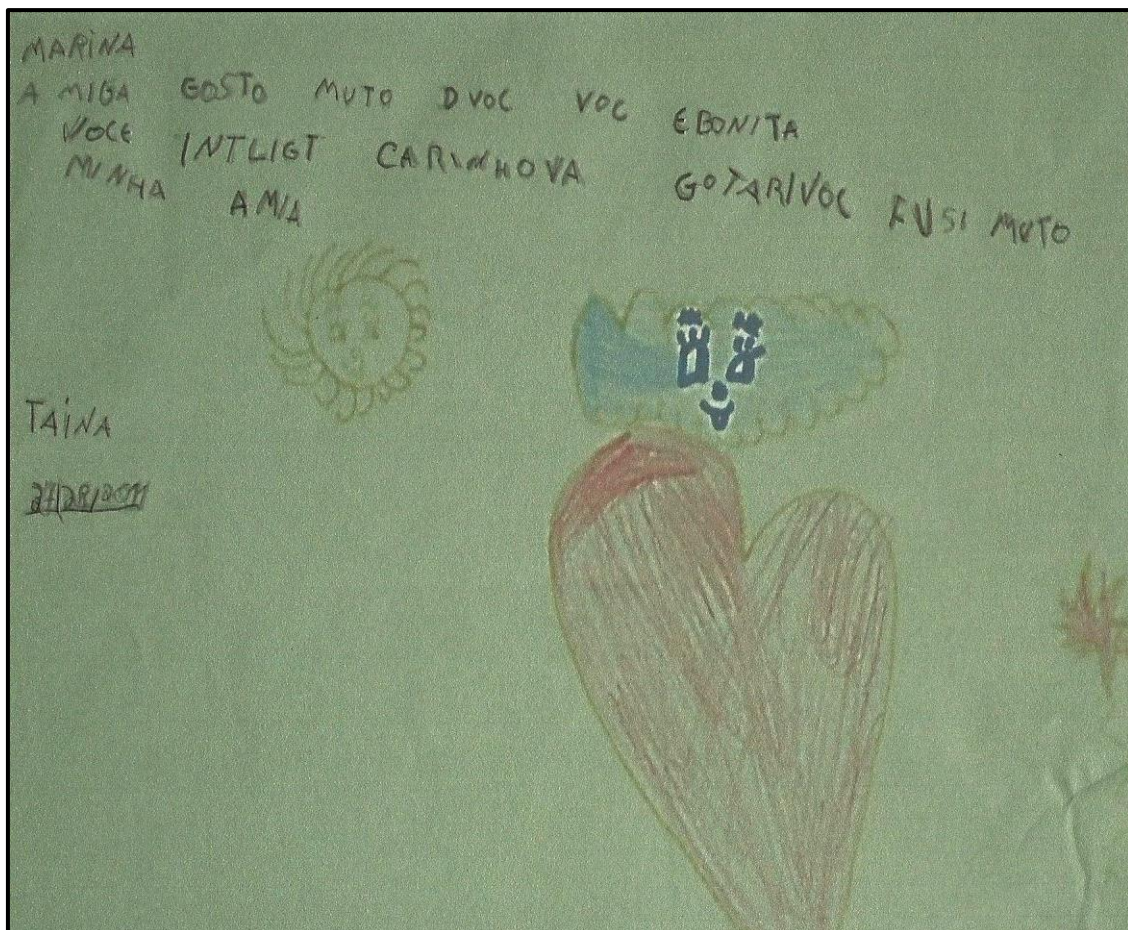


MARI EU GOSTO DE BRINCAR COM VOCÊ. O BRIGADA PO MEPRES LAPIS

HEMI

21/09/2011

Foto 39 – Mensagem de Tai para Mari



MARI

A MIGA GOSTO MUITO DVOC VOC É BONITA

VOCE INTLIGT CARINHOVA GOTARIVOC FUSI MUTO MINHA AMIA

TAI

24/08/2011

MARI

AMIGA GOSTO MUITO DE VOCÊ VOCÊ É BONITA

VOCÊ É INTELIGENTE CARINHOSA GOSTARIA QUE VOCÊ FOSSE MUITO MINHA AMIGA

TAI

No texto escrito por Gab para o colega Mar (Foto 34), temos, inicialmente, a menina dizendo que acha o colega legal e que gosta muito de brincar com ele. Em seguida, enumera as brincadeiras e/ou jogos que realizava com o colega seja na escola, no

momento do recreio, seja na rua, já que eram vizinhos, dizendo que gosta de brincar com ele de pique-esconde, pique-alto, pique-gelo, garrafa envenenada, *skate* de duas rodas, escorregador, balanço, areia e boliche. Na Foto 35, temos o texto de Caua para o amigo Car. Ele diz que o considera o seu melhor amigo e que gosta de brincar com ele na hora do recreio de pique-boia e pique-esconde. Gabi (Foto 36) diz para a amiga Aman que ela é muito legal e que gosta de brincar com ela de pique-gelo, pique-esconde e corre-corre. As crianças também utilizaram a escrita para conquistar a amizade dos colegas. A menina May (Foto 37) disse em seu texto que gostaria que a colega Tai fosse sua amiga de verdade. Também escreve que gosta de brincar com ela na hora do recreio. Hemi (Foto 38) diz para a amiga Mari que gosta de brincar com ela e agradece a amiga que lhe empresta o lápis. Tai (Foto 39) diz “Amiga gosto muito de você. Você é bonita. Você é inteligente carinhosa gostaria que você fosse muito... minha amiga”.

Os momentos de brincadeiras vividos durante o recreio descritos pelas crianças em seus textos apontam para o fato de vivenciarem, nesse espaço, como dito, certa liberdade, o que, mesmo momentaneamente, diminui a sensação das crianças de terem o tempo e o espaço previamente esquadriado, na medida em que nele ocorrem vivências que dão margem a novos encontros, diálogos que favorecem o exercício da liberdade na relação com o outro.

As brincadeiras mencionadas pelas crianças, em seus textos – pique-esconde, pique-alto, pique-gelo e garrafa envenenada – são brincadeiras infantis populares ou tradicionais. Essas brincadeiras fizeram e ainda fazem a alegria de muitas crianças brasileiras. São elas: queimada, barra- bandeira, cabo-de-guerra, bola de gude, esconde-esconde, boca-de-forno, tá pronto, seu lobo?, academia ou amarelinha, passarás, rica e pobre, esconde a peia, adedonha ou *stop*, quebra-panela, o coelho sai, sobra um, concentração etc. De modo geral, são jogos passados de geração para geração. Vale destacar que o modo de vida citadino muito tem contribuído para a diminuição da realização dessas brincadeiras pelas crianças. Nesse contexto, a excessiva troca da moradia de casas por prédios de apartamentos e o processo de insegurança na maior parte do País contribuem para que muitas famílias não permitam que suas crianças frequentem as ruas e calçadas para a realização dessas brincadeiras.

Apesar disso, conforme pudemos observar nos textos, as crianças ainda conseguem encontrar espaço para a realização dessas brincadeiras na escola. Nesse caso, como evidenciado nos textos, o recreio, mesmo com um tempo curto e realizado em um espaço bastante reduzido, conforme discutido neste trabalho, é utilizado pelas crianças para a realização das brincadeiras mencionadas.

Leontiev (2006, p. 133), em seu artigo, *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*, diz que, nesse período, os jogos que dão início às brincadeiras infantis são “[...] os jogos de enredo com um papel expresso, uma situação imaginária explícita e uma regra latente”. Nesses jogos, as crianças desempenham um papel lúdico, ou seja, assumem no brinquedo determinada função social generalizada (motorista, médico, professor, pai, mãe, cavaleiro etc.). Nesses jogos, há, na perspectiva de Leontiev (2006, p. 133), regras de ação latentes, ou seja, quando a criança adota um papel em uma brincadeira, ela se conduz de acordo com as regras da função desempenhada no jogo lúdico. O autor, baseado nos estudos de Elkonin, entende que “[...] o brinquedo também evolui de uma situação inicial onde o papel e a situação imaginária são explícitas e a regra é latente, para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel, latentes”. Assim,

[...] jogos ‘com regras’, como ‘esconde-esconde’, diferem muito de jogos, como ‘teatrinho’, onde se brinca de médico, de explorador polar etc. Eles parecem não estar relacionados uns com os outros por qualquer tipo de sucessão genética, e parecem constituir diferentes linhas no desenvolvimento do brinquedo infantil. Na realidade, porém, uma forma se desenvolve a partir da outra, em virtude uma necessidade inerente à própria atividade lúdica da criança, pela qual os jogos ‘com regras’ surgem em um estágio superior.

Ao longo de sua exposição, Leontiev (2006) questiona: por que é que os jogos com regras só surgem em certo estágio de desenvolvimento e não simultaneamente com a gênese dos primeiros jogos de papel? O autor entende que a explicação está na motivação, porque, inicialmente, as primeiras brincadeiras infantis surgem a partir da necessidade que a criança tem de dominar o mundo dos objetos humanos. Assim, diz que,

[...] em estágios relativamente precoces do desenvolvimento da atividade lúdica, uma criança descobre no objeto não apenas a relação do homem com esse objeto, como também as relações das

peças entre si. Os jogos de grupo tornam-se possíveis não apenas 'um ao lado do outro', mas também 'juntos'. As relações sociais já surgem nesses jogos de forma explícita – sob a forma de relações dos jogadores entre si (LEONTIEV, 2006, p. 135).

Os jogos mencionados pelas crianças (pique-esconde, pique-gelo, pique-alto, garrafa envenenada, boliche etc.), como dito, são jogos nos quais as relações sociais aparecem de forma explícita nas relações dos jogadores entre si. Desse modo, não é por acaso que as crianças citam esses jogos ao escreverem para seus colegas, falando de suas relações, destacando o carinho que têm por eles, a alegria que sentem pela amizade que nutrem, bem como a possibilidade de se tornarem seus melhores amigos, levando-nos a refletir sobre a importância dessas brincadeiras para as relações que as crianças estabelecem entre si durante os jogos. Isso nos sugere que os modos como as crianças se relacionam nas brincadeiras são estimulantes e enriquecedores para elas. Por isso, as crianças fazem menção a eles em seus textos, enfatizando a satisfação de vivenciar esses momentos com os colegas.

Nesse contexto, entendemos que é bastante enriquecedor trazer para este estudo a discussão realizada por Bakhtin (1987) sobre a obra de François Rabelais, especialmente quando trata dos jogos e brincadeiras no capítulo *As formas e imagens da festa popular na obra Rabelais*. Nele, o autor se debruça sobre o modo como Rabelais discute os jogos e os divertimentos dos estudantes e bacharéis no contexto da cultura cômica popular da Idade Média. Para Bakhtin (1987, p. 201), o interesse que Rabelais “[...] manifesta pelos jogos não é evidentemente fortuito; partilha-o com toda sua época. Com efeito, os jogos estavam ligados por um sólido elo, não apenas exterior, mas ainda interior à parte popular e pública da festa”. Os jogos, no contexto rabelaisiano, expressam uma concepção do processo histórico, enfatizando as relações do homem da idade média com o tempo, com o futuro, com o destino e com o poder do Estado. Elementos que se presentificavam de maneira simbólica nos jogos. Logo,

[...] via-se nas imagens dos jogos uma espécie de fórmula concentrada e universalista da vida e do processo histórico; felicidade – infelicidade, ascensão – queda, aquisição – perda, coroamento – destronamento. Uma vida em miniatura desenvolvia-se nos jogos (traduzida na linguagem dos símbolos convencionais), de

forma muito direta. Ao mesmo tempo, o jogo fazia o homem sair dos trilhos da vida comum, liberava-o de suas leis e regras, substituía as convenções correntes por outras convenções mais densas, alegres e ligeiras. Isso vale não apenas para as cartas, dados e xadrez, mas igualmente para todos os outros jogos, inclusive os esportivos (boliche, pelota) e infantis (BAKHTIN, 1997, p. 204).

Nessa perspectiva, conforme o autor, as brincadeiras ou os jogos se constituíam em um instrumento simbólico que possibilitava ao homem da Idade Média, mesmo momentaneamente, sair dos trilhos do dia a dia. Um modo de libertar-se das leis e regras impostas pela Igreja, pelos nobres e pelo Estado. Assim, retomando o autor, de forma muito direta, uma vida em miniatura era produzida nos jogos, na qual, se substituía as convenções cotidianas por outras com diferentes tons de alegria. Dessa forma, os jogos, inclusive os infantis, não representam um passatempo banal. Ao contrário, é uma espécie de jogo sobre o jogo das relações sociais que são reelaboradas em um tempo alegre, ousado e lúdico com uma perspectiva jovial e ligeira apontando para o destronamento do sombrio. Assim, a análise que Bakhtin faz dos jogos na obra rabelaisiana contribui para a compreensão da dimensão política das brincadeiras infantis. Isso parece indicar que brincar, durante o recreio, conforme os textos das crianças, se constitui em um momento alegre, festivo e lúdico, pois elas mencionam, em seus textos, que gostam de brincar com seus amigos na hora do recreio e citam os jogos preferidos (Fotos 26 a 31).

Desse modo, o tom emocional-volitivo dos seus enunciados indica o quanto esses momentos são libertadores para as crianças que, mesmo provisoriamente, livram-se das regras escolares, das muitas tarefas sem sentido, realizadas na sala de aula, da relação hierárquica adulto-criança tão fortemente presente na escola. Essas relações, que são constituídas durante os jogos, ajudam as crianças a saírem dos trilhos da vida comum, se liberar, ocasionalmente, das leis e regras escolares e quebrar a hierarquia social nela presente. Em outras palavras, a brincadeira infantil tem uma dimensão política, pois os jogos proporcionam a alegria, o riso e a substituição das convenções correntes por outras mais densas, alegres e ligeiras, elementos que contribuem para destronar o sombrio, que, no caso das nossas crianças, pode ser lidar com o medo de não aprender a ler e a escrever, por exemplo.

Finalizando este item, faremos algumas breves considerações sobre a discussão que fizemos. Primeiro, vimos o menino Ped lidando de uma maneira lúdica com a dificuldade para escrever. O diálogo com ele é carregado de riso e imaginação, elemento que destrona o sombrio e ajuda-o a vencer o medo de escrever. As dificuldades que as crianças vivenciam em sua trajetória escolar devem ser consideradas pela escola que deve, acima de tudo, repensar suas práticas educativas. Parece-nos que uma possibilidade é trazer para o ensino da leitura e da escrita a estética do riso para diminuir as barreiras sociais, etárias e hierárquicas da relação adulto-criança e, assim, instaurar, no dizer de Bakhtin, um tempo jovem e alegre. Segundo, a escola deve possibilitar as crianças o tempo jovem e alegre do diálogo, no qual possam falar não só das coisas da vida, mas também se debruçar sobre a própria linguagem, colocar suas dúvidas, apresentar suas descobertas, suas discordâncias e solicitar a colaboração do outro que é indispensável no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se concretizou em uma sala de aula de alfabetização e partiu da tese: as crianças, em processo inicial de alfabetização, podem escrever textos para dialogar com o outro. Essa questão surgiu a partir da pergunta decorrente do diálogo na escola: no processo inicial da alfabetização, as crianças escrevem textos para dialogar com o outro?

Nossa inserção na escola foi marcada pela dúvida sobre a possibilidade de as crianças, no processo inicial de alfabetização, escreverem textos e, nesse momento, sentimo-nos ainda mais motivada a encorajar as crianças a escreverem com o objetivo de estabelecer uma interlocução com o outro. Com as condições de produção estabelecidas, ou seja, as crianças escolhiam seus interlocutores, tinham o que dizer, razões, motivos para dizer e escolhidas as estratégias para dizer, o processo de produção textual pelas crianças se efetivou e nos revelou uma série de elementos que serão aqui, brevemente, retomados.

Iniciamos discutindo sobre o interlocutor e seu lugar no processo de escrita para o outro. Vivenciamos um diálogo esclarecedor com as crianças Caua, Mari e Bea que desejavam escrever para Cinderela, mas não se sentiam à vontade porque sua interlocutora não poderia lhes responder. Bea decide, então, escrever depois que, em conversa com os colegas, conclui, por meio da fantasia e da imaginação, que a personagem Cinderela mora no castelo da Disney. Esse fato levou-nos a uma interessante reflexão: a proposta de escrever para interagir com o outro traz os holofotes para o interlocutor. Ele precisa ser real, pois quem escreve objetiva primordialmente a resposta. No dizer bakhtiniano, quem diz, diz porque deseja a compreensão ativa e responsiva do outro, o que concretiza uma importante peculiaridade do enunciado, a saber: a alternância dos sujeitos do discurso.

Assim, as crianças nos apontam a efetiva necessidade de lhes possibilitarmos condições de escrita que envolvam interlocução, ou seja, que os textos por elas produzidos sejam respondidos por seus interlocutores, pois aprender a escrever é vivenciar um processo dialógico que se constitui por meio de um projeto discursivo. Infelizmente, conforme discute Geraldi (2003), na maioria das vezes, as crianças

produzem redação, pois escrevem para a escola com fins de correção de aspectos ortográficos e gramaticais. No entanto, é preciso considerar que a produção de textos vai muito além do ato de redigir, é ato de produzir, é ação com finalidade social, isto é, como interação com o outro. Nesse contexto, foi possível compreender que o outro tem lugar fundamental no processo de escrita das crianças, ou seja, tem uma enorme influência em seu dizer.

Outro aspecto que merece ser retomado é o fato de as crianças terem escolhido interlocutores com os quais tinham algum tipo de relação afetiva (pai, mãe, avó, amigo e outros) para dialogar. Logo, na proposta de escrever com o objetivo de interagir com o outro, de modo geral, com exceção da menina Bea, que escreveu para Cinderela, as crianças escolhiam pessoas com quem mantinham algum tipo de relação mais íntima no dia a dia, o que influenciava diretamente o seu projeto discursivo, pois o querer dizer era intimamente relacionado com as suas condições concretas de vida. A menina Mari, por exemplo, cujos pais são separados (ela mora com a mãe), escreveu para dizer que sentia saudades do pai e aproveitou para declarar seu amor por ele. O menino Ped escreveu para a avó, destacando o dia a dia dela ao cuidar da prima. Em outro momento, escreveu novamente para a avó combinando a vinda dela para sua cidade, já que ela morava em outro Estado. A menina Kim, possivelmente, tenta uma reconciliação com o pai que estava bravo com ela. Ao escrever para os colegas, temos textos permeados pelas relações que as crianças estabeleciam durante o recreio, na escola. Falavam sobre suas brincadeiras preferidas e sobre o carinho que sentiam pelos colegas. Assim, os textos são carregados de afetividade, encharcados de sentimentos que as crianças nutriam por seus interlocutores.

Desse modo, a intimidade das crianças com seus interlocutores contribuiu para identificarmos o colorido expressivo de seus enunciados. Sabemos, conforme discutido por Bakhtin (2006), que os enunciados, como unidades da comunicação discursiva, estão carregados de elementos expressivos. No entanto, esse foi um elemento que nos chamou a atenção, pois evidenciou a possibilidade de as crianças vivenciarem a aprendizagem da linguagem escrita podendo, por meio dela, expressar seus sentimentos, desejos, conflitos, valores, alegrias, tristezas entre outros. Essa questão já era evidenciada por Vigotski (2001) na década de 1930, quando chamava a atenção para o fato de que a escrita deve ter significado para as

crianças, ou seja, “[...] deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (VIGOTSKI, 1989, p. 133). Também ao discutir a *criação literária na idade escolar*, Vigotski (2011, p. 57), ao citar Blonskii, diz:

[...] para hacer del niño um escrito es preciso imbuir em él fuerte interés hacia pela vida que le rodea. El niño escribe mejor sobre aquello que más le interesa, sobre todo cuando lo conoce bien y se orienta facilmente. Hay que educar al niño a escribir sobre lo que le interesa hondamente, en lo que ha pensado mucho y con profundidd, en lo que no conoce bienb y se orienta fácilmente. Hay que enseñar al niño no escribir nuca de lo que no sabe, de lo que no interesa. Y, por certo, hay maestro que proceden completamente al contrario, con lo que matan al escritor en el niño.

Para ele, o trabalho com a escrita na escola deve partir daquilo que interessa à criança, ou seja, o que ela tem a dizer e razões para tal. Ao contrário, mata-se a possibilidade de que ela se torne escritora. O desejo de se relacionar com amigos ausentes, por exemplo, diz o autor, estimula a criança a escrever cartas. Contudo, escrever falsas cartas para falsos interlocutores torna a situação de escritura sem sentido para ela. Essa perspectiva defendida por Vigotski (2011), a partir da discussão realizada por Blonski, coaduna com as reflexões realizadas ao longo deste estudo, pois, como discutido, as crianças se sentiram motivadas a escrever para satisfazer seus interesses por meio do diálogo com interlocutores reais. Por isso, o gênero epistolar (cartas e cartões) atendeu tão bem às necessidades comunicativas das crianças. Tivemos a oportunidade de perceber que algumas crianças, ao sentirem o desejo de escrever, solicitavam ajuda, dialogando sobre os aspectos linguísticos necessários para a produção de seus textos, além de pronunciar em voz alta o diálogo que estabeleciam com elas mesmas, revelando, assim, suas tentativas de identificar as letras para escrever determinadas palavras e lembrar a forma de grafá-las.

Nesse sentido, entendemos como Vigotski, quando diz que a tarefa do ensino escolar (2011, p. 58, tradução nossa) “[...] consiste em infundir na criança o desejo de escrever e ajudá-la a dominar os meios para fazê-lo”. Essa afirmação condiz com as análises que realizamos ao longo deste estudo, pois observamos que as crianças, tendo o desejo de escrever e com ajuda para se apropriar dos meios para

tal, escreve e, durante esse processo, vão paulatinamente dominando os meios para dialogar com o outro pela escrita.

Sabemos que uma criança que está iniciando a aprendizagem da linguagem escrita pode escrever seus textos sem ter alguém por perto para ajudá-la. No entanto, nossa discussão volta-se para a relação ensino-aprendizagem na sala de aula de alfabetização, na qual, por meio de nossas observações, foi possível inferir que as crianças, durante o processo de escrita de seus textos, tomam consciência da língua, identificando os fonemas que compõem a fala e a possível representação gráfica desses fonemas, ou seja, realizam uma análise das relações sons e letras e letras e sons. Nesse sentido, não é necessário primeiro dominar os meios (conhecimentos do sistema de escrita, incluindo as relações sons e letras e letras e sons) para, depois, escrever, conforme perspectivas que defendem que é necessário o amadurecimento de determinadas funções psicológicas para que a escrita de textos se efetive.

Se tomarmos os métodos tradicionais de alfabetização, por exemplo, independentemente do rótulo, sejam eles sintéticos, sejam analíticos, sejam ecléticos, temos a ênfase no ensino mecânico, repetitivo e imitativo das relações grafofônicas da língua, ficando a escrita para um momento posterior, quando a criança alcança o domínio da técnica (modo como a escrita é concebida por esses métodos). Por outro lado, se pensarmos na repercussão que teve no Brasil a pesquisa realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberoski (1999) sobre a aquisição da escrita pela criança, temos a ênfase no aspecto evolutivo das hipóteses silábica, silábico-alfabética e alfabética, ficando a produção de textos para depois, isto é, quando a criança chega à hipótese alfabética. Não temos, aqui, a pretensão de discutir essa questão. Apenas desejamos mencionar como observamos o modo como, de certa forma, a escola tem entendido o momento no qual as crianças podem escrever seus textos. Entretanto, observamos, durante o desenvolvimento deste estudo, que as crianças sem o total domínio da escrita alfabética escrevem e, durante o processo de escrita, elas se apropriam de uma série de conhecimentos que dizem respeito ao sistema de escrita. Contudo, a capacidade de a criança utilizar a escrita para se relacionar com elas mesmas e com os outros não se constitui de maneira espontânea. Por isso, a prática educativa deve possibilitar às

crianças a vivência de situações nas quais elas sejam incentivadas a ler e a escrever em uma perspectiva dialógica.

Ainda sobre o efetivo ensino da leitura e da escrita às crianças na fase inicial da alfabetização, não podemos desconsiderar o aspecto ideológico, ou seja, as relações existentes entre a escrita e o poder, pois, segundo Geraldi (2010, p. 40), “[...] uma tecnologia a duras penas construída não poderia deixar de ser objeto de desejo e instrumento de dominação”. Desse modo, a cidade das letras, na metáfora de Rama (1985), criou suas muralhas, e os excluídos da cidade, percebendo sua significação e relevância social, precisaram lutar para apoderar-se da letra, via processo de escolarização. Apesar disso, a escola, enquanto inclui, realiza, ao mesmo tempo, processos de exclusão, ou seja,

[...] ensina que ler é difícil e para somente alguns, ideologiza que escrever é para poucos e, sobretudo ensina que, nascidos ‘errados’, tivemos a oportunidade de sair do mundo vivido para o mundo sonhado e se não conseguimos, é porque não temos qualidade para isso (GERALDI, 2010, p. 43).

Assim, em uma sociedade cada vez mais concentradora de riquezas e conhecimento, as políticas de inclusão carregam em seu bojo a exclusão, ou seja, possibilita-se o acesso, mas cria mecanismos para limitá-lo e, desse modo, continua reforçando a exclusão. Nesse sentido,

[...] os processos de educação, como se sabe, não permitem um autêntico ingresso no mundo da escrita. Apenas dele se aproxima uma grande maioria da população que, saindo da escola suficientemente ideologizada, tem com a escrita uma relação mí(s)tica. Escrever é coisa para gênios (aliás, inúmeros jornalistas brasileiros vivem reforçando esta ideia, colocando a si mesmos como gênios porque escrevem, aligeiramente, dado seu ofício). E estes têm que ter liberdade de expressão!!! A ninguém ocorre defender ‘o direito à expressão’ para todos, porque isto implicaria uma reviravolta nos sistemas de produção de informações e sua circulação na sociedade (GERALDI, 2010, p. 146).

Sabemos que o contato inicial da criança, na escola, com a linguagem escrita, por meio da alfabetização, é, na maioria das vezes, dissociado de seu verdadeiro

sentido, na medida em que a escrita é apresentada à criança como mera técnica de difícil domínio. Processo que, infelizmente, se estende durante toda a escolarização, pois o trabalho com a produção de textos e com a leitura, nos dias atuais, por exemplo, conforme discute Geraldi (2010), aponta para um movimento de recrudescimento da correção gramatical, o que significa certa preocupação em silenciar a população que “não sabe falar corretamente”. Assim, “[...] é preciso afastar os perigos para que, tudo mudando, permaneça, como sempre foi: que a norma definida pelos modos de falar de uma minoria se imponha como razões para silenciar uma maioria” (GERALDI, 2010, p. 114).

Desse modo, a relação mística com a escrita vai sendo produzida desde a alfabetização, quando, geralmente, não se possibilita às crianças escrever para interagir com elas mesmas e com as pessoas que a rodeiam. Sendo assim, a relação funcional fica para depois do domínio da técnica. No entanto, o domínio da técnica não torna o aprendiz apto para escrever, porque, agora, é preciso dominar a forma “correta” para escrever. Logo, para aprender a escrever corretamente, é preciso treinar. Para isso, produz-se a redação e não os textos. Nesse processo, diz Geraldi (2010), só sobrevivem os “gênios”, aqueles que demonstraram, ao longo do treinamento, ter o “dom” para escrever. Contudo,

[...] um texto não é produto de aplicação de regras e nem mesmo de regularidades genéricas; é produto de elaboração própria que encontra nos outros textos apenas modelos ou indicações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações (GERALDI, 2010, p. 115).

Todo esse processo contribui para o silenciamento da maioria da população, afastando, assim, os “perigos” que a liberdade de expressão poderia causar à manutenção do *status quo* e, desse modo, mantém-se tudo como sempre foi. Esse processo de silenciamento também pode ser percebido nas avaliações em larga escala que, infelizmente, têm estabelecido parâmetros para o ensino da leitura e da escrita. Tendo em vista nossa discussão, tomaremos, para uma breve discussão, a Provinha Brasil, que é uma avaliação em larga escala da alfabetização criada pelo

Ministério da Educação, em 2008, no contexto do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, cuja implantação, pelo menos no plano discursivo, constituiu-se como uma das medidas que objetivam o alcance de uma educação de qualidade. Conforme Gontijo (2012), esse teste, ao longo dos anos, passou por uma redução dos conhecimentos exigidos. De acordo com ela, o eixo escrita deixou de constituir as matrizes de 2009 e 2011. A partir de 2011 aparece, na capa dos materiais que compõem o *kit* da Provinha Brasil, apenas o termo leitura, indicando que o teste avalia somente esse eixo. No eixo apropriação do sistema de escrita, o foco é no reconhecimento de letras e sílabas e no estabelecimento de relações entre letras e sons e sons e letras. Nesse contexto, a autora diz ainda que:

[...] no eixo apropriação da linguagem escrita, a palavra é usada como contexto linguístico para decifração de letras e sílabas. Vale notar, ainda, que o verbo utilizado nas matrizes é **reconhecer** letras e sílabas. Dentre outros significados atribuídos ao verbo reconhecer, ele quer dizer *conhecer de novo, identificar*. Nesse sentido, no eixo apropriação do sistema de escrita, são privilegiados aspectos da língua considerados *imutáveis* e, por isso, devem ser reconhecidos pelas crianças. A tarefa das crianças – receptor passivo –, tal como a dos filólogos quando estudam as línguas mortas, é identificar as formas utilizadas na composição das palavras, aspectos presumidamente imutáveis do sistema da língua escrita (GONTIJO, 2012, p. 12).

A ênfase nas habilidades de identificação ou reconhecimento das formas linguísticas demonstra que o foco da prova é a língua como sistema. Nesse contexto, a palavra é a base para a identificação, pela criança, das unidades menores que a compõem. O texto, eixo que articula as várias dimensões da alfabetização, na medida em que é a concretização da língua como forma e discurso, não é tomado para avaliação das crianças. Nem sabemos ao certo se deveria. O problema é que a matriz de referência da Provinha Brasil se transforma, aos poucos, no currículo escolar, provocando mudanças na prática educativa. No eixo leitura, a situação não muda muito, pois

[...] a matriz de referência, ao detalhar os descritores, aponta para uma gradação que corresponde à avaliação do reconhecimento das letras, das correspondências sonoras entre letras e unidades sonoras, à leitura de palavras e frases. É a compreensão dessas unidades que permitirá também o reconhecimento do sentido geral do texto e contribuirá para o estabelecimento de inferências entre as proposições de um texto (GONTIJO, 2012, p. 14).

Nesse contexto, a autora nos diz, ainda, que o texto é tratado como acabado, cujos sentidos estão circunscritos em si mesmos. Entendendo o texto dessa maneira, só cabe ao leitor retomar esses sentidos por meio da identificação do dito, da realização de inferências e outros. Desse modo, o texto é concebido em uma perspectiva monológica, na medida em que não é tomado para despertar o diálogo, as respostas, ou seja, a busca de compreensão ativa e responsiva pelas crianças. Gontijo (2012) menciona ainda que a Provinha Brasil, como medida que integrará o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do MEC,¹⁸ passará também a ser realizada com as crianças do 3º ano, fato que poderá resultar em certa homogeneização do ensino.

O material do Pnaic, em nossa opinião, agrava essa situação porque aponta timidamente a importância do trabalho com a produção de textos, pois, em vez de discutir a prática educativa com textos, opta por sugerir uma série de atividades, cujo foco é o trabalho com a escrita de palavras para realizar a avaliação do processo *ensinoaprendizagem*. Na Unidade 3 do terceiro ano, por exemplo, o texto do material sugere que o professor realize as seguintes atividades: escrita e leitura de palavras que começam com a mesma letra ou sílaba; atividades que possam ajudar os alunos a pensar na sequência de letras utilizadas para escrever determinadas palavras; atividades de composição e decomposição de palavras; atividades de montagem de textos trabalhados e recortados na sala de aula; escrita de palavras que pertencem a determinados agrupamentos (animais, frutas, pessoas, lugares e outros) que começam com a mesma letra. Propõe ainda que o trabalho com as palavras deve focar o desenvolvimento da consciência fonológica, além de tomar a escrita dessas palavras para observação da hipótese de escrita desenvolvida pelas crianças da turma. No entanto, vimos, na discussão sobre os textos produzidos pelas crianças, o quanto eles são reveladores a respeito do que as crianças sabem e o que ainda precisam aprender. A produção de textos pelas crianças, além de ser uma maneira de aprender a linguagem escrita de forma significativa, é também uma

¹⁸ O Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), lançado no final de 2012, é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, Estados, Municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. É constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos a serem disponibilizadas pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores.

rica possibilidade de avaliar os conhecimentos que a criança domina e aqueles que ela ainda precisa aprender sobre a linguagem escrita, podendo, assim, apontar caminhos para a organização do trabalho educativo. Em outros termos, há conhecimentos do sistema de escrita, cuja avaliação, pelo professor, fica mais evidente quando a criança produz textos.

Voltando as ponderações de Gontijo (2012) sobre a Provinha Brasil, entendemos que elas nos levam a refletir: como esse tipo de avaliação pode servir de parâmetro para o ensino da leitura e da escrita para a maioria das crianças brasileiras, aquelas frequentadoras das escolas públicas? Parece-nos que, seguindo a perspectiva do teste, as crianças serão submetidas a um ensino para o atendimento a uma avaliação, cuja ênfase, conforme discutido, é a leitura numa abordagem mecanicista e cognitivista. Logo, como possibilitaremos às crianças, principalmente aquelas que integram as classes populares, frequentadoras das escolas públicas brasileiras, a produção de posicionamentos sobre o mundo que as cerca, a liberdade de expressão, a oportunidade de contar suas histórias contidas e não contadas? Como conseguirão efetivamente derrubar as muralhas da cidade das letras?

Talvez, neste momento, não tenhamos as respostas precisas para essas questões, mas o contato com o texto de Ravitch (2011), cuja discussão toma como foco o modo como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação americana, pode suscitar algumas possíveis respostas. O posicionamento dessa autora é particularmente interessante porque foi uma das formuladoras de políticas públicas no interior do aparelho de Estado americano, durante a última década do século passado e o início deste século (governos de Bill Clinton e George W. Bush). Nesse contexto, ao analisar detalhadamente seus posicionamentos, ela os toma para uma revisão sincera e aprofundada.

Ravitch foi uma veemente defensora da possibilidade de as famílias escolherem a melhor escola para seus filhos. Para isso, participou da elaboração de políticas para criação de um sistema de escolhas, baseado no resultado de testes padronizados que estimulavam a competição entre as escolas. Nesse contexto, “[...] o ímpeto reformista levou à radicalização das testagens e do uso de seus resultados para punir professores e diretores cujos alunos não alcançaram os escores desejados

nos testes padronizados” (AZEVEDO, 2011, p. 12). No bojo da apresentação desse panorama, a autora revê suas posições e práticas, desfazendo sua adesão a essas políticas, denunciando sua inconsistência e sua carga ideológica. Sobre os testes padronizados, diz:

[...] a testagem eu percebi com desgosto, havia se tornado uma preocupação central nas escolas, e não era apenas uma mensuração, mas um fim em si mesma. Eu comecei a acreditar que a responsabilização, conforme estava escrito na lei federal, não estava elevando os padrões, mas imbecilizando as escolas (RAVIGHT, 2011, p. 27-28).

Desse modo, essas políticas, na visão da autora, corrompem os valores educativos, impedindo que as escolas foquem a sua prática educativa nos elementos essenciais da educação. Suas conclusões se fundamentam em alguns resultados da aplicação dessas políticas ao longo de mais de uma década. Mencionaremos, aqui, algumas delas: primeiro, os resultados da educação orientada pelos princípios do mercado foram contraproducentes, com baixos níveis de desempenho; segundo, os mecanismos com adicionais de salários aos professores pelo bom desempenho dos alunos nos testes resultaram na criação de meios para burlar o sistema, e os professores passaram a ensinar artifícios para os alunos responderem à testagem com êxito, negando-lhes a possibilidade de uma formação consistente; terceiro, o currículo sofreu uma drástica redução, exigindo dos alunos as habilidades básicas de leitura e Matemática, fato que resultou em um sistema escolar com o foco nas recompensas e punições a alunos e professores. A partir da análise de Ravitch (2011) sobre as políticas americanas para a educação, é possível inferir que, guardadas as devidas proporções, pois estamos falando de países com contextos sociopolíticos diferentes, a Provinha Brasil é um exemplo desse tipo de política que se materializa na testagem de habilidades das crianças do 2º ano e do 3º ano.¹⁹ Esse fato gera certa preocupação, na medida em que esse tipo de política, lançada pelo Governo Federal, parece indicar certo “ensaio” para implantar, no Brasil, políticas que tomam os resultados da testagem para produção de ranqueamento entre as escolas, com vistas a alcançar a suposta qualidade da educação e, para

¹⁹ Está previsto, durante o período da implantação do Pnaic, a realização da Provinha Brasil também pelas crianças do 3º ano.

isso, infelizmente, utilizam parâmetros mercadológicos. Nessa direção, Gontijo (2012, p. 15-16) nos diz que,

[...] nas últimas três décadas, verificamos a implementação paulatina de reformas educacionais que, atendendo aos interesses privados e de mercado, não apresentam soluções importantes para fortalecer os currículos escolares. Ao invés de referenciais curriculares solidamente fundamentados nas ciências, nas artes, na história, na geografia etc., convivemos, no ensino fundamental, particularmente nos anos iniciais dessa etapa da educação básica, com matrizes de referência que visam a medir apenas habilidades de leitura e matemática. Considerando os propósitos da escola primária do final XIX e início do século XX, de ensinar as crianças a *ler, escrever e contar*, podemos dizer que, hoje, ela se restringe a ensinar a *ler e a contar*.

Acreditamos que este trabalho que, aparentemente, se encerra nesse dixe conclusivo é, no dizer de Bakhtin, uma contrapalavra a esse tipo de configuração que o ensino da leitura e da escrita tem assumido nos dias atuais, como bem esclarece a autora no trecho citado. Ao longo deste estudo, as crianças mostraram que podem escrever. Produziram textos carregados de suas histórias de vida, de seus conflitos, de suas relações com as pessoas e com mundo que as circunda. Então, por que dizer que elas não podem escrever para conversar com as pessoas? Por que silenciá-las por meio de uma prática educativa para atender a testes padronizados? Por que apagar a possibilidade de elas, efetivamente, aprenderem a escrever textos? Entendemos que essas questões devem ser retomadas, pois essa não é uma discussão recente, mas, com a configuração atual no campo do ensino da leitura e da escrita no Brasil, devem ser firmemente discutidas.

6 REFERÊNCIAS

AHLBERG, Allan; AHLBERG; Janet. **O carteiro chegou**. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2007.

ALDERSON, Priscilla. Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Org.). **Research with children: perspectives and practices**. London: Falmer, 2000. p. 241-255.

AMAZONAS, Maria Cristina L. de Almeida; BRAGA, Maria da Graça Reis. Reflexões acerca das novas formas de parentalidade e suas possíveis vicissitudes culturais e subjetivas. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. IX, n. 2, p. 177-191, jul./dez. 2006.

ANTUNES, Janaina Silva Costa. **Práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental em escola pública**. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

AZENHA, Maria da Graça. **Imagens e letras**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

AZEVEDO, José Clovis de. Apresentação. In: RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e modelo de mercado ameaça a educação**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1965 -1987.

_____. **Para uma filosofia do ato**. Tradução inédita de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Austin: University of Texas Press, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1970 - 2010.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **Um mundinho de paz**. São Paulo: Ed. DCI, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: _____. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: **Censo 2010**. Brasília: IBGE, 2010.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Síntese de indicadores sociais (SIS)**. Brasília: IBGE, 2010.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação Infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

CALEFFE, Luiz Gonzaga; MOREIRA, Herivelto. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Ed. DP & A, 2008.

CAROSELLI, Bianca. **O trabalho com a linguagem escrita em uma turma de alfabetização**. 2006 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2007.

CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. 2006. 362 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2006.

CORSARO, Willian. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge, 1997.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. **O trabalho com a linguagem oral em uma instituição educativa infantil**. 2007. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2007.

COSTA, Kaira Walbiane Couto Costa. **Práticas de alfabetização em duas escolas de ensino fundamental do município de Vitória**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: ES, 2010.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da criança: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

ELKONIN, Daniel B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas /SP, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004a.

_____. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Campinas/ SP: Autores Associados, 2004b.

FERREIRA, Viviane Lovatti. **A história dos grupos escolares no Espírito Santo.** Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/164_viviane.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Autores Associados, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Editora Cortez, 1997.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

_____. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Ancoragens:** estudos bakhtiniano. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GILCIANE, Cleidiluce Santana. **Práticas de leitura em um hospital do município de Vitória/ES**. 2012. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vigotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Editora Papyrus, 1993.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial da alfabetização: uma análise histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 143-167, 2002.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **A escrita infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

_____. **Alfabetização na educação infantil**. Vitória, 2012. Mimeografado.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes; CAMPOS, Dulcinéa. Elementos para pensar a pesquisa em educação. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **A responsividade bakhtiniana: na educação, na estética e na política**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

HAMILTON, David. **Toward a theory of schooling**. London/New York: The Falmer Press, 1989.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1982 - 2011.

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 41-59, jul. 2002.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman; BOTEGA, Marilda Baggio Serrano. A mediação da cultura no desenvolvimento infantil: televisão e alimentação na vida cotidiana das famílias. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Org.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2010.

LEONTIEV, Aléxis. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L.S. Vygotski por A.N. Leontiev. In: VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas I**. Madri: Visor, 1997.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 1988.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Liev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: 2006. p. 143-189.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MARTINS, Gilberto de. **Estudo de caso: estratégia de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

NERI, Marcelo Cortes. **Desigualdade de renda na década**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

PASQUALINE, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PIAGET, Jean. Comentário de Piaget sobre as observações críticas de Vygotsky concernentes a duas obras: “A linguagem e o pensamento da criança” e “O raciocínio da criança”. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, p. 69-77, out./dez.1990.

PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil**. 2006. 375 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo/Vitória, 2006.

PINO, Angel. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, Eduardo Fleury; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Org.). **Linguagem, cultura e cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Afetividade e vida de relação**. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e modelo de mercado ameaça a educação. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes, problemas e controvérsias. **Sociedade e Cultura 2**, Braga, v. 13, n. 2, p. 145-164, 2000.

_____. Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: Ipea, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola**: processos criativos na sala de aula. 2006. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vigotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Editora Papirus, 1993.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 1988-2003.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOUZA, Eliane Cristina Freitas de. **As práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano de ensino fundamental**. 315 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo Vitória: ES, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

STIEG, Vanildo. **Propostas e práticas de alfabetização em uma turma do segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES**. 312 f. 2012 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2010.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Innovación y racionalidade científica**: la escuela graduada pública en España (1898 - 1936). Madrid, Akal Universitária, 1990.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. Madri: Visor, 1931-1993.

_____. **Obras escogidas IV.** Madri: Visor, 1932-1996.

_____. **Obras escogidas I.** Madri: Visor, 1927-1997.

_____. **Obras escogidas III.** Madri: Visor, 1931-2000.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia.** Madri: Akal, 1986-2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO I

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos **profissionais** (sujeitos da pesquisa) da, unidade da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha-ES, o projeto de pesquisa “ **A apropriação da linguagem escrita por crianças na fase inicial da alfabetização**”. de autoria da mestrandia Dania Monteiro Vieira Costa, como recomendação para a realização do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo – (Ufes).

O objetivo da pesquisa é investigar como se desenvolve o trabalho educativo com a linguagem escrita e a repercussão desse trabalho para o desenvolvimento da linguagem escrita na criança. Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados formulários para análise de documentos, para realização de entrevistas e observação participante em sala de aula, com gravações em vídeo e registros em diário de campo. Solicitaremos às famílias consentimento para participação das crianças na pesquisa com esclarecimentos sobre o tratamento ético dos dados. O trabalho será realizado a partir de negociações com os sujeitos e os resultados serão disponibilizados aos interessados durante e após o relatório final que será apresentado na dissertação com possibilidade de publicação.

Vitória, abril de 2011.

DANIA MONTEIRO VIEIRA COSTA

Nome do profissional	Função	Assinatura	Telefone
	Professora		
	Pedagoga		
	Diretora		

APÊNDICE B – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO II

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos **pais/responsáveis das crianças/sujeitos** da turma da, o projeto de pesquisa **A apropriação da linguagem escrita por crianças na fase inicial da alfabetização**, de autoria da doutoranda Dania Monteiro Vieira Costa, como recomendação para a realização do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

O objetivo da pesquisa é investigar como se desenvolve o trabalho educativo com a linguagem escrita e a repercussão desse trabalho para o desenvolvimento da linguagem escrita na criança. Desse modo, a pesquisa será realizada na sala de aula por meio da observação participante com gravações em vídeo, em fotos, entrevistas e registros em diário de campo. Para garantir o tratamento ético dos dados, o nome da escola será mantido em sigilo, serão utilizados apenas as iniciais dos nomes das crianças e as filmagens serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa, preservando, sobretudo, a integridade do grupo. Os dados (filmagens, fotos e entrevistas)/resultados da pesquisa serão apresentados na tese e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

Eu, _____, responsável pelo aluno (a) _____, do _____ autorizo sua participação no projeto de pesquisa **A apropriação da linguagem escrita por crianças na fase inicial da alfabetização**, de autoria da doutoranda Dania Monteiro Vieira Costa (PPGE/Ufes), concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura:

_____ RG: _____

Vila Velha, _____ de 2011.

APÊNDICE C- ROTEIRO DO FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA

Este instrumento será utilizado para coletar informações sobre o ensino fundamental na Rede Municipal de Vila Velha.

1. Breve histórico:

2. Organização atual:

a) Setor

responsável: _____

b) Composição da equipe de

assessoria: _____

c) N.º de

instituições: _____

d) N.º de

turmas: _____

e) Alunos

atendidos: _____

f) Demanda de

atendimento: _____

g) Previsão para 2011/2012: _____

3. Sobres as políticas de financiamento:

a) Percentual de verbas destinadas ao sistema municipal:

Ensino Fundamental: _____ Educação

Infantil: _____.

b) Prioridade para a aplicação de verbas no âmbito da educação infantil:

c) Política de repasse de verbas para as escolas:

4. Dados do plano de ação 2011:

a) Princípios gerais: _____

b) Objetivos:

c) Ações: _____

5. Quanto ao trabalho com a linguagem produção de textos escritos:

a) Objetivos explicitados no plano de ação: _____

b) Concepção teórica adotada: _____

c) Ações previstas: _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DO FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Instrumento de pesquisa a ser utilizado para coletar informações destinadas à escola-campo.

1. Nome da escola: _____

2. Fundação: _____

3. Endereço: _____

4. Dados da comunidade: _____

5. Bairros de origem da clientela: _____

6. Aspecto físico:

a) Número de salas de aula:

b) Condições das salas de aula:

c) Possui biblioteca? _____ Condições de funcionamento: _____

d) Possui sala ambiente? _____ Quais?

e) Possui sala de professores, sala de direção, coordenação pedagógica, secretaria?

f) Possui refeitório?

h) Possui área livre? Parquinho? Como são utilizados? _____

7. Organização das turmas

a) Média de alunos por turma: _____

b) Número de alunos por turno: Matutino: _____ Vespertino: _____

c) Número de turmas por turno: Matutino: _____ Vespertino: _____

d) Organização das turmas: Matutino: _____ Vespertino: _____

8. Recursos humanos

a) Número de professores por turno: Matutino: _____
Vespertino: _____

b) Composição do corpo técnico-administrativo: _____

c) Faxineiras e merendeiras: _____

d) Pessoal de apoio: _____

9. Recursos materiais

a) Tipo de material pedagógico existente na escola: _____

b) Recursos audiovisuais: _____

10. Rotina escolar:

a) A chegada das crianças na escola: _____

b) O recreio: _____

c) O momento da saída: _____

d) Outras atividades: _____

e) Eventos:

11. Usos da escrita no ambiente escolar

a) Espaços destinados à circulação de material escrito: _____

b) Por quem e para que são utilizados esses espaços:

c) São aproveitados como recurso pedagógico? Como?

12. Histórico da escola:

APÊNDICE E - FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA/TURMA

1. Aspecto físico

a) Dimensão espacial: _____

b) Mobília: _____

c) Há ambientes específicos na sala de aula? Quais?

d) Materiais expostos: _____

2. A turma

a) Número de alunos:

Meninas: _____ Meninos: _____

b) Forma de organização da turma:

c) Número de crianças ingressantes este ano: _____

3. Sobre a organização do trabalho coletivo:

a) Há regras para orientar o trabalho e a organização diária:

b) São explicitadas? Como?

c) São cobradas? Como?

4. A rotina diária:

APÊNDICE F – ROTEIRO DO FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

1. Nome da criança:

2. Endereço completo:

3. Dados pessoais:

a. Data de nascimento: ____/____/____

b. Sexo: _____

c. Idade: _____ (especificar meses)

d. Algum problema relacionado com a saúde?

Qual _____

4. Dados da vida escolar:

a) Já estudou? () Sim () Não

b) Onde e quanto tempo? _____

5. Programas favoritos:

Rádio: _____

TV: _____

Outro (s):

6. Diversão preferida da criança:

7. Dados familiares:

a) Pessoas que moram com a criança:

b) Pai: _____

Profissão: _____

Trabalho atual: _____

Renda mensal: _____

Grau de instrução: _____

b) Mãe: _____

Profissão: _____

Trabalho atual: _____

Renda mensal: _____

Grau de instrução: _____

c) Responsável: _____

Profissão: _____

Trabalho atual: _____

Renda mensal: _____

Grau de instrução: _____

d) Número de irmãos:

Nenhum irmão ()

Um irmão ()

Dois irmãos ()

Três irmãos ()

Mais de três irmãos ()

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Instrumento a ser utilizado para coletar informações para a caracterização das professoras das turmas envolvidas no estudo.

1. Sexo: masculino () feminino ()

2. Idade:

abaixo de 25 anos ()

entre 26 e 30 anos ()

entre 31 e 35 anos ()

entre 36 e 40 anos ()

mais de 40 anos ()

3. Você trabalha em:

um só escola ()

duas escolas ()

três escolas ou mais ()

Outra situação:

4. Nesta escola você é:

profissional efetivo ()

profissional contratado ()

profissional com designação temporária ()

outra situação funcional: _____

5. Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

6. Além de trabalhar nesta escola você exerce outra atividade profissional? Qual?

7. Sua formação acadêmica está em nível:

() médio

() licenciatura curta

() licenciatura plena

() pós-graduação/aperfeiçoamento (menos de 360 horas)

() pós-graduação/especialização (360 horas ou mais)

() mestrado

Outros:

8. Sua experiência como professor (a)

() abaixo de 2 anos

() entre 2 e 5 anos

() entre 5 e 7 anos

() entre 7 e 10 anos

() acima de 10 anos

9. Sua experiência profissional foi adquirida:

() na docência na educação infantil

() na docência em nível fundamental (1ª a 4ª séries)

() na docência em nível fundamental (5ª a 8ª séries)

() na docência em nível médio

() na docência em nível superior

() em funções técnicas de ensino

10. Participo ou participou de cursos que tenham contribuído com sua formação?

Cite três cursos, por ordem de relevância, indicando a carga horária correspondente:

11. É vinculado (a) à sindicato? _____

12. Qual (is)? _____

13. Assina jornais, revistas ou periódicos? _____

Quais? _____

14. Participa de congressos, seminários ou encontros similares?

() Sempre.

() Às vezes.

() Nunca.

15. Suas atividades culturais mais frequentes: _____

16. Suas leituras mais comuns: _____

17. Há quanto tempo exerce atividade docente na educação infantil: _____

É uma opção sua? Por quê? _____

18. Como você concebe a produção de textos escritos na alfabetização?

19. Em qual referencial teórico você se apoia para efetivar o trabalho com a linguagem escrita na sala de aula? _____

20. Quais materiais teórico-práticos você consulta para orientar esse trabalho?

() Livros. Quais? _____

() Revistas. Quais? _____

() Livros didáticos. Quais os preferidos? _____

() Referencial Curricular Nacional.

() Material do Profa

() Diretrizes Municipais.

() Projeto da escola.

Outros: _____

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO PARA AS FAMÍLIAS

Vila Velha, ____ de _____ de 2011.

Senhores pais ou responsáveis,

Para complementar dados da pesquisa sobre A apropriação da linguagem escrita por crianças na fase inicial da alfabetização que estamos realizando na turma de seu filho(a), solicitamos sua colaboração com o preenchimento deste questionário. Agradecemos seu apoio e colocamo-nos à disposição para quaisquer dúvidas.

Dania Monteiro Vieira Costa

1. Aluno(a): _____ Nascimento: _____

2. Endereço completo: _____

3. Nome do pai: _____

Série ou grau que concluiu na escola: _____ Profissão: _____

4. Nome da mãe: _____

Série ou grau que concluiu na escola: _____ Profissão: _____

5. Outro responsável: _____

Série ou grau que concluiu na escola: _____ Profissão: _____

6. Renda mensal da família: _____

7. Tem irmãos: _____ Quantos? _____

8. Quais são as pessoas que moram com a criança?

9. Desde que idade a criança frequenta a educação infantil? _____

10. Já estudou em outra escola? Qual? _____

11. Atividades mais comuns que a criança realiza:

a) em casa: _____

b) fora do ambiente familiar: _____

3 4 3

12. Que tipos de materiais escritos são usados em casa:

() Jornais. Quais: _____

() Revistas. Quais: _____

() Livros. Quais: _____

() Correspondências pessoais. De que tipos: _____

Outros tipos: _____

13. Quando necessita usar a escrita nas tarefas de casa ou no dia a dia, a criança:

() geralmente escreve sozinha

() às vezes solicita ajuda de outra pessoa

() sempre solicita ajuda de outra pessoa

() não faz uso da escrita

14. Que tipo de material é utilizado pela criança (ou por outra pessoa que lê para ela) para leitura no ambiente familiar?

() Livros de literatura infantil.

() Gibis.

() Revistas.

() Jornais.

() Manuais de instrução.

() Nenhum material.

() Outros: _____

15. Para você, é importante que seu filho(a) aprenda a ler e escrever? Por quê?

16. Em sua opinião, qual a fase escolar mais propícia para o aprendizado da escrita? Por quê? _____

APENDICE J - FOLHA DO DIÁRIO DE CAMPO

O diário de campo será utilizado para registro das observações realizadas em sala de aula.

Escola:

Data:

Período de observação (horário): _____

Observações:

APÊNDICE I – CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

Tabela 1 – Local de moradia dos sujeitos (2011)

Endereço	F	%
Moram no bairro da escola	12	66,7
Moram em bairros próximos	6	33,3
Moram em outros municípios	00	00
Total	18	100

Tabela 2 – Idade dos sujeitos (2010)

Idade	F	%
Entre 5 e 6 anos	00	00
Entre 6 e 7 anos	17	94,5
Entre 7 e 8 anos	01	5,5
Entre 8 e 9 anos	00	00
Acima de 9 anos	00	00
Total	18	100

Tabela 3 – Caracterização dos sujeitos (crianças) quanto ao sexo

Sexo	F	%
Feminino	11	62,0
Masculino	7	38,0
Total	18	100

Tabela 4 – Caracterização dos sujeitos (crianças) quanto à escolarização anterior (2010)

Estudou antes	F	%
Sim	17	94,4
Não	1	5,6
Total	18	100

Tabela 5 – Caracterização dos sujeitos quanto ao número de anos de frequência à escola

Anos de frequência à escola	F	%
1 ano	3	17,66
2 anos	7	41,17
3 anos	7	41,17
4 anos	0	00
5 anos	0	00
Mais de 5 anos	0	00
Total	17	100

Das 18 crianças, apenas 1 frequentava a escola pela primeira vez.

Tabela 6 – Caracterização do núcleo familiar das crianças

Núcleo familiar	F	%
Vive com os pais e irmãos	9	50,00
Vive apenas um dos pais e irmãos	1	5,5
Vive com parentes ou outras pessoas	8	44,5
Total	18	100

Tabela 7 – Numero de irmãos

Numero de irmão	F	%
Não tem irmãos	7	38,87
Apenas um irmão	2	11,11
2 irmãos	5	27,8
3 irmãos	2	11,11
Mais de 3 irmão	2	11,11
Total	18	100

Tabela 8 – Caracterização da profissão dos pais

Profissão dos pais	F	%
Gerente de Projetos	1	5,55
Encanador Industrial	1	5,55
Pedreiro	4	22,25
Mergulhador	1	5,55
Almoxarife	1	5,55
Higienizador de Produção	1	5,55
Pintor Automotivo	1	5,55
Comerciante	1	5,55
Vendedor	1	5,55
Auxiliar Administrativo	1	5,55
Promotor de eventos	1	5,55
Repositor de produtos	1	5,55
Não informou	3	16,7
Total	18	100

Tabela 9 – Caracterização da profissão das mães

Profissão das mães	F	%
Professora	1	5,55
Operadora de caixa	3	16,66
Dona de casa	4	22,25
Vendedora	1	5,55
Diarista	1	5,55
Ajudante de cozinha	1	5,55
Manicure	1	5,55
Auxiliar administrativo	2	11,12
Doméstica	1	5,55
Auxiliar de serviços gerais	1	5,55
Não informou	2	11,12
Total	18	100

Tabela 10 – Caracterização das profissões dos responsáveis pelas criança

Profissão dos responsáveis pelas crianças	F	%
Pedreiro	1	5,55
Dona de casa	3	16,71
Auxiliar administrativo	2	11,12
Promotor de eventos	1	5,55
Vendedor	1	5,55
Comerciante	1	5,55
Manicure	2	11,12
Pintor automotivo	1	5,55
Higienizador de produção	1	5,55
Diarista	1	5,55
Vendedora	1	5,55
Encanador industrial	1	5,55
Professora	1	5,55
Design de interiores	1	5,55
Total	18	100

Tabela 11 – Grau de instrução dos pais

Grau de instrução	F	%
4 anos incompletos	0	0,0
4 anos completos	0	0,0
Ensino fundamental incompleto	3	16,7
Ensino fundamental completo	2	11,11
Ensino médio incompleto	0	0,0
Ensino médio completo	6	33,32
Ensino superior	1	5,55
Ensino superior incompleto	0	0,0
Não estudou	0	0,0
Não informou	6	33,32
Total	18	100

Tabela 12 – Grau de instrução das mães

Grau de instrução	F	%
4 anos incompletos	0	0,0
4 anos completos	0	0,0
Ensino fundamental incompleto	1	5,55
Ensino fundamental completo	2	11,12
Ensino médio incompleto	2	11,12
Ensino médio completo	8	44,44
Ensino superior incompleto	0	0,0
Ensino superior	1	5,55
Não estudou	0	0,0
Não informou	4	22,22
Total	18	100

Tabela 13 – Grau de instrução dos responsáveis

Grau de instrução	F	%
4 anos incompletos	3	16,67
4 anos completos	0	0,0
Ensino fundamental incompleto	0	0,0
Ensino fundamental completo	2	11,11
Ensino médio incompleto	0	0,0
Ensino médio completo	9	50,00
Ensino superior	1	5,55
Não informou	3	16,67
Total	18	100

Tabela 14 – Renda mensal da família

Renda mensal	F	%
Bolsa Família	0	0,0
Até 1 salário mínimo	3	16,67
De 1 a 2 salários	5	27,77
De 2 a 3 salários	1	5,55
De 3 a 4 salários	2	11,12
Acima de 4 salários	2	11,12
Não informou	5	27,77
Total	18	100