



Produção de textos e processo inicial de alfabetização

Dania Monteiro Vieira Costa* e Cláudia Maria Mendes Gontijo

¹Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Av. Fernando Ferrari, 514, 29075-910, Vitória, Espírito Santo, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: daniamvc@gmail.com

RESUMO. Este artigo objetiva analisar processos de produção de textos no início do ensino fundamental de nove anos com ênfase nos posicionamentos das crianças diante das propostas e dos destinatários escolhidos para seus textos. Reflete sobre as possibilidades de as crianças produzirem textos no início da alfabetização. Constitui-se em uma pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico e utiliza, como técnica de produção de dados, proposições de produção de textos. Conclui que as crianças constroem seu discurso a partir dos seus interlocutores, anunciando a necessidade de a produção de textos se tornar elemento essencial do processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita na fase inicial de alfabetização.

Palavras-chaves: alfabetização, produção de textos, ensino fundamental, infância.

Production of texts and literacy process

ABSTRACT. This article aimed to analyze production of texts by children at the beginning of nine year-elementary emphasizing the positioning of children on the proposals and recipients chosen to their texts. It reflects the possibilities of the children to produce texts in early literacy. This is a qualitative research with socio-historical approach and uses, as a technique of data production, proposals of textual production with children. It can be concluded that, in the production of texts, children build their speech from their interlocutors, indicating that production of texts has to become essential in the teaching learning process of reading and writing in early literacy.

Keywords: Literacy, production of texts, elementary school, childhood.

Producción de textos y proceso inicial de alfabetización

RESUMEN. Este artículo tiene el objetivo de analizar procesos de producción de textos en el inicio de la enseñanza primaria de nueve años con énfasis en los posicionamientos de los niños ante las propuestas y los destinatarios seleccionados para sus textos. Reflexiona sobre las posibilidades de que los niños produzcan textos en el inicio de la alfabetización. Se constituye en una investigación cualitativa con enfoque socio-histórico y utiliza, como técnica de producción de datos, proposiciones de producción de textos. Se concluye que los niños construyen su discurso a partir de sus interlocutores, anunciando la necesidad de que la producción de textos se vuelva elemento esencial del proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y de la escritura en la fase inicial de alfabetización.

Palabras clave: alfabetización, producción de textos, enseñanza primaria, infancia.

Introdução

As reflexões contidas neste artigo resultam de uma pesquisa mais ampla cuja finalidade foi analisar situações de produção de textos vivenciadas com crianças na fase inicial de alfabetização. Assim, detemo-nos a analisar os processos de produção de textos com crianças no início do ensino fundamental de nove anos com ênfase em seus posicionamentos diante das propostas e dos destinatários escolhidos para seus textos.

A possibilidade de as crianças produzirem textos na fase inicial de alfabetização, sobretudo no primeiro ano do ensino fundamental, não é

consensual entre professores e estudiosos do campo da alfabetização. Como prova dessa falta de consenso, no momento em que iniciamos nossa pesquisa na escola, ouvimos questionamentos tais como: 'Como assim? Elas escrevem textos? Elas ainda estão aprendendo, como vão escrever textos?'. Parece-nos que essa é uma forte dúvida na escola, fundada na crença de que as crianças só poderão escrever os seus primeiros textos quando finalizarem a última lição proposta pelo método e/ou livro de alfabetização adotado para o ensino da leitura e da escrita ou, ainda, quando dominarem a escrita alfabética.

Para aqueles que defendem e usam métodos, principalmente os de marcha sintética, primeiro, a criança estuda criteriosamente a língua repartida em sílabas ou fonemas e suas representações gráficas para, depois, aprender a juntar essas unidades, formando palavras e frases e, finalmente, escreve textos. Para muitos defensores de visões mais modernas no campo da alfabetização, as crianças constroem hipóteses sobre as relações entre o oral e o escrito. Nesse processo, elaboram as hipóteses silábica, silábico-alfabética e alfabética. Ao construir esta última hipótese, estão preparadas para escrever textos.

De certa forma, esses modos de compreender o ensino aprendizagem da língua escrita estão presentes na escola e no discurso dos educadores, ajudando a fortalecer dúvidas sobre as possibilidades de as crianças escreverem textos sem que tenham aprendido toda a sequência de lições ou passado pelos níveis de evolução da escrita. Nessa linha, as pesquisas realizadas por Souza (2010) e Costa (2010) sobre as práticas de alfabetização evidenciam 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 textos que sabem de cor.

Nossa pesquisa e seus fundamentos teóricos e metodológicos

Para fundamentar teoricamente o estudo das produções de textos infantis, discutiremos a noção de enunciado, conforme elaborado nos escritos de Mikhail Bakhtin. Segundo esse autor, o enunciado está sempre dirigido a um interlocutor, porque até mesmo “[...] 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 produção individual tampouco produto de um sistema linguístico. Ao contrário, ele existe em função, em relação a um interlocutor. A palavra, como assinala Bakhtin (2004, p. 112), “[...] 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.)”.

A impossibilidade de existência de um interlocutor abstrato, em oposição aos interlocutores reais que habitam a vida das crianças, é um dos elementos essenciais para o entendimento dos processos de produção de textos que serão analisados no próximo tópico. Da mesma forma, a

compreensão de como os interlocutores para os quais os enunciados se dirigem muito influenciam as produções escritas das crianças auxiliará o nosso entendimento. No entanto esse lugar do outro no processo de comunicação não era, na opinião de Bakhtin (2006, p. 270)¹, bem compreendido pelos linguistas do seu tempo, porque, apesar de variações nos pontos de vista, 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”.

Nessa perspectiva, a participação do outro na construção dos enunciados é minimizada, isto é, o interlocutor assume a função de ouvinte que apenas assimila passivamente as palavras ditas ou escritas pelo locutor. Em contraposição a essa visão, Bakhtin (2006, p. 271) salienta que o ouvinte, ao ouvir e compreender o discurso alheio, assume sempre uma posição responsiva: “[...] concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.”.

Assim, a enunciação é sempre um processo no qual os sujeitos se posicionam em relação aos pontos de vista um dos outros, levando, inclusive, em conta a posição ou possíveis respostas dos interlocutores. Nesse sentido, a responsividade não é só do ‘ouvinte’; o locutor também é respondente, na medida em que não 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)

e também os enunciados que o sucedem. Sendo assim, o enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e posteriores num constante diálogo no interior de corrente ininterrupta de comunicação discursiva.

Os textos elaborados pelas crianças e que serão discutidos neste artigo são unidades da comunicação discursiva, na medida em que são produzidos no interior de uma situação de comunicação. Eles revelam intuídos discursivos das crianças e, nesse contexto, evidenciam o modo como utilizam os recursos da linguagem escrita para produzir sentidos. Bakhtin (2006) distingue enunciado e unidades da língua. O primeiro, como assinalado, é “[...] ‘a real unidade da comunicação discursiva’” (Bakhtin, 2006, p. 274, grifo do autor). O segundo são elementos

¹ Texto de 1926.

repetíveis, reiteráveis, mas que isoladamente não dizem e nem respondem a um interlocutor. Nesse sentido, acentua que, independente das diferenças entre os enunciados, no que diz respeito ao volume, conteúdo, aspectos composicionais, eles possuem particularidades comuns e, mais especificamente, ‘limites absolutamente precisos’ que os diferem das unidades da língua.

No que se refere a esses limites, assinala que os enunciados são definidos, em primeiro lugar, pela alternância dos sujeitos falantes, que ocorre precisamente “[...] porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas” (Bakhtin, 2006, p. 275). Desse modo, 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), ou seja, no interior da comunicação discursiva. A réplica não existe, para Bakhtin (2006, p. 275), entre “[...] as unidades da língua (palavras e orações), quer no sistema língua (no corte vertical), quer no interior do enunciado (no corte horizontal)”. Ela só existe nas *enunciações plenas*, nas relações dialógicas entre falantes ou escreventes.

Quanto às orações, o autor assinala que elas podem se tornar enunciados plenos somente quando são emolduradas de um lado e de outro por outros enunciados. O mesmo pode ocorrer com as palavras, mas não pode acontecer com letras, fonemas, sílabas. Dessa maneira, “[...] 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.

Nesse sentido, textos produzidos pelas crianças são enunciados, se os situarmos no contexto de comunicação discursiva, e somente assim o entendemos como respostas a outros enunciados que os antecederam e, também, como elementos da cadeia discursiva que implica outras e possíveis respostas. Nessa perspectiva, os textos infantis com os quais dialogaremos, ao longo deste artigo, são pensados no recorte das relações dialógicas. 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 essas produções, ou seja, 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 e, sobretudo, o que sabem sobre a escrita, considerando que, para produzir os textos, elas se valeram dos elementos formais da língua.

Com base na noção de enunciado, delineada por Bakhtin, entendemos que a pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico é a mais adequada para os nossos propósitos. 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.

Ao discutir as diferenças entre o objeto das ciências humanas e as ciências exatas e naturais, Bakhtin (2006, p. 312) sublinha que

[...] 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.)².

O autor, então, discorda de produções científicas que têm o ser humano como objeto de estudo, eliminando, desse modo, a sua condição de sujeito que fala, enuncia o seu dizer responsivamente. Nesse sentido, para pensarmos os sujeitos da nossa pesquisa, retomamos a discussão realizada por Bakhtin (1997) sobre a obra de Dostoiévski. Para Bakhtin (1997, p. 63), “[...] a ênfase principal de toda a obra de Dostoiévski, quer no aspecto da forma, quer no aspecto do conteúdo, é uma luta contra a coisificação do homem, das relações humanas”.

A luta contra a coisificação dos seres humanos e, portanto, das crianças, a que se refere Bakhtin, aparece nos romances de Dostoiévski, se levarmos

² Texto de 1979.

em conta o modo como este, no plano do romance, percebe o herói e o personagem. Este último não é simplesmente uma ‘marionete’ nas mãos do autor. Por isso Bakhtin (1997) entende que Dostoiévski construiu uma nova posição artística do autor em relação ao herói. Recuperando as palavras de Bakhtin (1997, p. 63), no romance polifônico de Dostoiévski, 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”.

Tomando como metáfora a relação autor personagem na obra de Dostoiévski, atrevemo-nos a pensar as crianças, assim como Dostoiévski as imagina: sujeitos, ou seja, um ‘tu’ com quem dialogamos na pesquisa. Parafraseando Bakhtin (1997), as palavras das pesquisadoras sobre as crianças são organizadas como palavras de alguém que escuta as pesquisadoras e respondem o tempo todo. Dessa forma, as crianças não são meros ‘objetos’, ao contrário, elas, por meio dos diálogos e da produção de textos, posicionam-se, desconfiam das propostas e lidam com elas de maneira inesperada, o que nos faz rever o tempo todo os nossos próprios posicionamentos.

Crianças e produção de textos

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 as propostas de produção de texto com as crianças. Na busca de respostas para essas questões e para compreender os posicionamentos das crianças em relação aos destinatários escolhidos para seus textos, analisaremos uma proposta realizada com três crianças na biblioteca da escola onde desenvolvemos a pesquisa. A produção do texto ocorreu após a leitura, na sala de aula, do livro *O carteiro chegou*³.

Iniciamos a conversa com as crianças Caua, Bea e Mari⁴, lembrando que, nesse livro, a *Menina dos cachinhos dourados*, após fazer muita bagunça na casa

dos três ursos, enviou uma carta a eles pedindo desculpas e convidando-os para a festa de aniversário dela. Tomando como referência esse texto do livro, perguntamos às crianças se, assim como a menina dos cachinhos dourados, gostariam de escrever para alguém. Diante da provocação, Bea perguntou:

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))⁵,

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 girou em torno da ideia de escrever para alguém. Para isso, conforme mencionado, utilizamos o exemplo da *Menina dos cachinhos dourados* que escreveu para os três ursos para pedir-lhes desculpas e convidá-los para o seu aniversário. Bea respondeu à provocação, perguntando se também escreveriam uma carta. Ao serem questionadas se gostariam de escrever uma carta, duas crianças, Mari e Bea, responderam que sim e a segunda sugeriu que escrevessem cartas uns para os outros. Diante da sugestão, propusemos a escrita de uma carta para um dos personagens do livro *O carteiro chegou*. No trecho que segue, mostramos como as crianças reagiram a essa proposta:

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 têm 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?

MARI: não... ()

Mediante a proposta de escrever uma carta para um interlocutor fictício, a menina Mari disse que os personagens moram no livro e seu amigo Caua indagou: “E como nós vão lá no livro?”. No turno seguinte, Mari argumenta que os personagens são de

³ Nesse livro, os autores Jannet e Allan Ahlberg 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 enviou 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, 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.

⁴ Conforme protocolo (Termos de Consentimento Livre e Esclarecimento) firmado com os profissionais da escola e com os pais das crianças, utilizaremos apenas as iniciais dos nomes das crianças para garantir o seu anonimato..

⁵ Para as transcrições dos textos orais foram utilizadas as Normas de Transcrição elaboradas pelos pesquisadores do Projeto NURC/SP. Conforme essas normas, a utilização de dois parênteses ocorre quando o transcritor faz comentários descritivos.

um lugar, querem ser atores e vivem viajando para aparecer na televisão. Ao mesmo tempo em que esse argumento minimizou o impedimento para que a carta chegasse aos personagens do livro, indicou a tentativa de tornar os interlocutores menos abstratos, ou seja, eles estão distantes, mas têm existência concreta.

Nesse contexto, é necessário retomar as considerações iniciais sobre o lugar 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. Em contraposição, o autor considera esse modo de compreensão do processo de comunicação uma ficção da linguística porque, na realidade, o outro não apenas escuta, mas também assume uma posição de respondente. Quem diz, diz porque deseja a compreensão e a resposta do outro. Esse é primordialmente o desejo do locutor que termina sua fala ou escrita para passar a palavra ao outro. 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 ou escrito para que, desse modo, possa também responder ao dito/escrito. O enunciado é construído, direcionado para a resposta do interlocutor, por isso Bakhtin assinala que o endereçamento é um dos traços essenciais do enunciado. No diálogo entre a pesquisadora e as 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 carece de uma característica essencial que permite a comunicação discursiva – a responsividade. Por isso os personagens da história não poderiam ser interlocutores, porque não poderiam responder às cartas que enviariam. Nesse sentido, sem um interlocutor ‘verdadeiro’, os textos produzidos pelas crianças não se concretizariam como enunciados, porque “[...] 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).

Sendo assim, o estranhamento das crianças diante da proposta é compreensível no contexto das proposições de Bakhtin em relação aos enunciados. 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 esta não seja imediata, como ocorre quando se escreve cartas, é, para Bakhtin (2006), a primeira peculiaridade dos enunciados.

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, o que explica o incômodo das crianças em escrever para interlocutores fictícios. O gênero 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”. Logo, o destinatário exerce enorme força na construção desse gênero. Dessa maneira, na situação de comunicação analisada, o desejo de resposta demonstrado pelas crianças liga-se ao fato de que elas entendem que não pode haver interlocutor abstrato, confirmando que compreendem, desde muito cedo, como se dão as relações interativas por meio da linguagem escrita.

Retomando o diálogo com as crianças, observamos que, após Mari ter dito que os personagens querem ser 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:

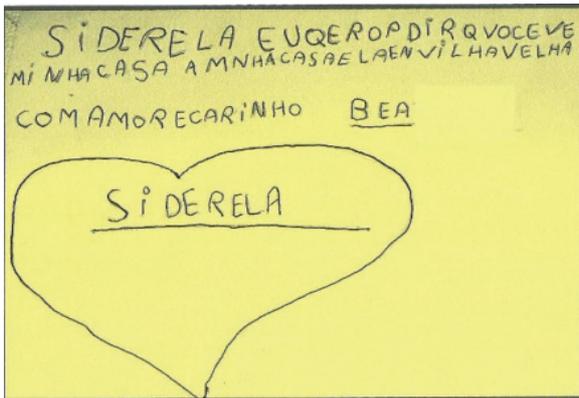
P: para quem você gostaria de escrever uma carta... então?

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

Conforme a transcrição, a menina Bea disse que escreveria uma carta para Cachinhos Dourados e, quando o seu pai fosse buscá-la, colocaria a carta no

correio. Porém, depois, decidiu escrever para outro destinatário, a Cinderela. Caua disse que escreveria para João, da história *João e o pé de feijão*. Mari, por sua vez, afirmou que escreveria uma carta para seu pai.

Quando Bea assinalou que terminara a escrita da sua carta, pedimos que lesse o texto. Na carta, Bea convida Cinderela para ir a sua casa. Bea lê: “Eu quero pedir que você venha em minha casa. Com amor e carinho, Bea”. Sugerimos, ao final da leitura, que ela assinasse a carta para que Cinderela soubesse quem a convidara para a visita. O menino Caua demonstrou não ter compreendido a mensagem da carta da colega ao perguntar: “[...] aqui, é a casa dela?” Desse modo, ele questiona onde é a casa de Bea, porque, certamente, estava preocupado com o recebimento da resposta e também em informar onde a colega morava. A pergunta, no entanto, produziu imediatamente uma resposta em Bea que acrescentou à sua mensagem a frase “A minha casa é lá em Vila Velha”, ou seja, com a pergunta do amigo, percebeu que precisava dizer ao seu interlocutor onde morava. Temos, a seguir, a carta escrita pela menina Bea (Figura 1).



SIDERELA EU QUERO PEDIR QUE VOCÊ VENHA EM
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
BEA

Figura 1. Carta de Bea para Cinderela.

Diferentemente de outras crianças que, ao longo da pesquisa, pediram ajuda durante o processo de produção de textos para escrever, Bea não solicitou nossa intervenção e demonstrou que já tinha o domínio de conhecimentos sobre o sistema de escrita. Conforme mencionado, a frase “A minha casa é lá em Vila Velha” foi escrita depois da pergunta do colega Caua. Por isso ela diminuiu o tamanho da

letra para colocar a frase na segunda linha do texto. É importante notar que, na produção do texto, no que diz respeito aos aspectos formais da língua, a criança deixa evidências muito claras do que sabe sobre a escrita e do que ainda precisa aprender. Contudo o que ainda não sabe não a impede de querer dizer, de querer escrever a carta, de vivenciar a escrita como processo de interação com o outro.

Com relação aos aspectos discursivos, a interação entre as crianças, durante o processo de escrita, colabora com a produção, pois o texto é elaborado na relação com interlocutores imediatos, próximos. Assim sendo, ao escrever, o diálogo com a pesquisadora e com os colegas, seus interlocutores imediatos, contribuiu para o acabamento do texto. Ainda sobre o texto de Bea, é importante destacar que, ao assinar a carta, ela grifa o seu nome. Podemos inferir que esse grifo é importante marca de autoria, pois, ao escrever para uma interlocutora que não a conhecia, o destaque pode ajudar no processo de identificação do remetente. No final da carta, Bea escreveu ‘Siderela’⁶, o nome de sua interlocutora. Em seguida, desenha um coração em volta da palavra ‘Cinderela’, o que sugere que há, por parte de Bea, desejo de expressar à sua interlocutora o sentimento de carinho que nutre por ela.

Mesmo depois da escrita da carta, Bea demonstrou dúvidas sobre a existência de Cinderela e perguntou: “Mas existe Cinderela?”. Respondemos devolvendo a pergunta: “O que você acha?”:

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 do personagem))...

[

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

[

BEA: ela mora lá LÁ:: LÁ:::

[

MARI: lá no Rio

BEA: onde vive o castelo da Disney

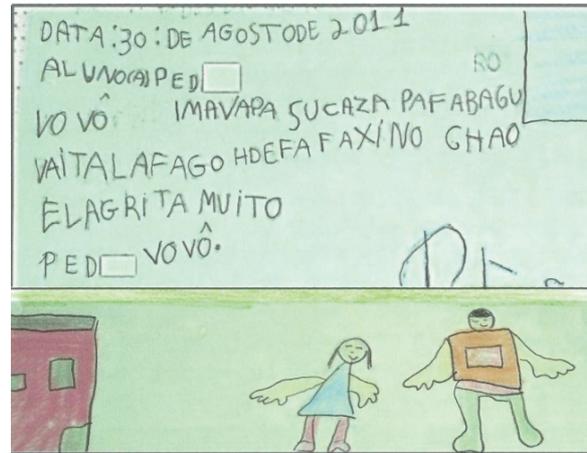
O diálogo evidencia um misto de fantasia e realidade. A Cinderela, na opinião de Bea, é uma pessoa, não é uma ficção. A amiga, Mari, disse que Cinderela demorará muito para chegar, pois mora no Rio de Janeiro e precisa passar por dois aeroportos para, depois, chegar à cidade onde Bea mora. A imaginação ou a fantasia é uma esfera da

⁶ Mantivemos o grifo que Bea colocou na palavra.

atividade simbólica dos humanos. 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. Assim, para resolver uma necessidade, a constituição de um interlocutor concreto, as crianças fantasiam, imaginam e, a partir das suas experiências, constituem uma ‘Cinderela’ que, para Mari, vive no Rio de Janeiro.

Como dito, durante nossa inserção na sala da aula, colocamo-nos à disposição das crianças para ajudá-las durante a escrita de seus textos. Assim, mesmo quando não havia uma solicitação específica de produção de texto, elas passaram a nos procurar quando queriam escrever para alguém. De modo geral, nesses momentos, 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. 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.

Em um desses momentos, o menino Ped decidiu escrever para sua avó. Durante a produção de seu texto, Ped nos falou sobre o que motivara a escrita: sua avó cuidava de sua prima, um bebê, que dava muito trabalho, atrapalhando-a a fazer comida, por exemplo. Como mencionou no texto, a prima fazia muita bagunça, gastava muita fralda, fazia xixi no chão e gritava muito. Quando iniciou a escrita de seu texto, perguntou se devia começar registrando a data. Assim, começou 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 (Figura 2):



UMEF (A criança escreveu o nome da escola)
 DATA: 30 DE AGOSTO DE 2011
 VOVÔ IMAVAPA SUCAZA PAFABAGU
 VAITALAFAGO HDEFA FAXINO CHAO
 ELAGRITA MUITO
VOVÔ 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

Figura 2. Carta de Ped para a avó.

Durante a produção de seu texto, Ped conversou com a pesquisadora, buscando informações sobre as relações sons e letras e letras e sons. A seguir, temos um trecho desse diálogo:

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”...

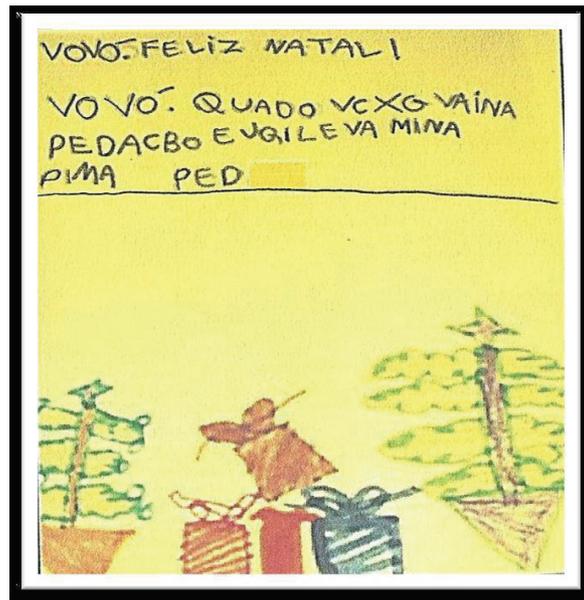
Conforme observamos na transcrição, para identificar as letras que deveria usar para grafar o

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 de escrever a sílaba ‘ca’, questionou sobre a letra que viria depois do ‘a’. Posteriormente, ao iniciar a escrita da palavra ‘fazer’, indagou se, para escrevê-la, deveria grafar as letras ‘f’ e ‘a’, mas escreveu apenas a sílaba ‘fa’. Assim, registrou apenas uma sílaba para a palavra ‘fazer’. Para grafar a palavra ‘bagunça’, não teve dúvidas para escrever a sílaba ‘ba’. Com relação à sílaba ‘gun’, perguntou ‘gun... ça é que letra?’. Durante a escrita da palavra ‘xixi’, perguntou se era com a letra ‘x’ e grafou apenas a sílaba ‘xi’. Também questionou se, para escrever a palavra ‘grita’, era o ‘g’ e ‘o’. Nesse contexto, atendendo à solicitação da criança, indicamos a forma ortográfica da escrita das palavras: chão, grita e muito.

Ao dialogar com a pesquisadora, perguntando sobre a escrita, a criança demonstrou 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. Em alguns momentos, escreveu a partir do conhecimento do princípio acrofônico. Em outros, apoiou-se no conhecimento que tem das sílabas estudadas na sala de aula (a sílaba ‘fa’ e ‘ca’). Durante o processo de produção do seu texto, Ped demonstrou uma ativa busca para compreender as relações sons e letras e letras e sons, ‘realizando ações com e sobre a linguagem’ escrita. Nesse sentido, o trabalho de compreensão do funcionamento da linguagem escrita não é mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pois o seu querer dizer encoraja-o a refletir sobre a língua na busca do registro dos caracteres adequados para a produção de seu enunciado.

Podemos inferir que a criança escreveu ‘a partir de sua avó’, quando narrou seu cotidiano, e também escreveu *para sua avó*, quando dirigiu a ela seu modo de compreensão desse cotidiano. Nessa perspectiva, conforme aponta Bakhtin (2006), o papel do outro é excepcionalmente grande na construção dos enunciados, porque o dizer da criança está amplamente povoado pelo modo como compreende ou avalia o dia a dia de sua avó. Escrever fazia sentido para a criança e esse sentido permitiu que ela se constituísse como verdadeiro autor do seu texto, 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” (Gerald, 2010, p. 98). Em outro momento, Ped escreveu novamente para a avó. Na ocasião, grafou o seguinte cartão de Natal (Figura 3).



VOVÓ. FELIZ NATAL!
VOVÓ. QUADO VC XG VAINA
PEDACBO E UQILEVA MINA
PRIMA PED
**VOVÓ QUANDO VOCÊ CHEGAR A GENTE VAI NA
PEDRA DA CEBOLA EU QUERO LEVAR MINHA
PRIMA
PED**

Figura 3. Cartão de Ped para a avó.

Podemos 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, menciona novamente a prima. Assim, apesar de sua prima ser um bebê que requer muitos cuidados de um adulto, Ped manifestou o desejo de que ela também fosse ao parque Pedra da Cebola. Para mudar seu posicionamento em relação à prima, é possível que, diante de algum comentário sobre esta, tenha sido repreendido por um adulto. Desse modo, apesar de todo o trabalho que ela dava 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 narrou o trabalho e as dificuldades de cuidar de sua prima, é possível inferir que Ped estivesse se antecipando à resposta do interlocutor. Então, “[...] 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). Vejamos a seguir um trecho do diálogo da criança com a pesquisadora durante a escrita do cartão de Natal para sua avó:

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...

Assim, conforme a transcrição, Ped começou falando consigo mesmo, perguntou como se escrevia a palavra vovó. Em seguida, disse que havia se lembrado e mencionou as letras que compõem a palavra vovó. Colocou o dedo na bochecha, fazendo um gesto de quem estava pensando e disse: “Deixa eu pensar”. Perguntou se poderia desenhar. Respondemos que tinha liberdade para escolher se queria desenhar ou não. Escreveu a palavra vovó no início do cartão, separando as sílabas e comentou que toda hora escrevia separado, apagou e registrou a palavra corretamente. A produção do texto foi permeada pela linguagem egocêntrica que tinha como finalidade ajudá-lo 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 intersíquicas para as funções intrapsíquicas. 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 disse “Ah toda hora eu faço separado”, referindo-se à escrita da palavra vovó e, em seguida, apagou a palavra e escreveu corretamente, a linguagem estava dirigida para ela própria, orientando sua atividade.

Considerações finais

Iniciamos este artigo anunciando o nosso principal objetivo: analisar processos de produção de textos com crianças no início do ensino fundamental de nove anos com ênfase nos posicionamentos das crianças diante das propostas e dos destinatários escolhidos para seus textos, principalmente tendo em vista a dúvida sobre as possibilidades de as crianças escreverem textos no início do processo de escolarização, quando ainda não dominam a escrita convencional. Pensamos que conseguimos atingir nosso objetivo e também construir elementos para refletirmos sobre os processos de produção de textos nas escolas.

Nessa linha de reflexões, é importante retomar o estudo de João Wanderley Geraldí, publicado pela primeira vez em 1991. Para esse autor, a produção de textos é o ponto de chegada e de partida do trabalho de ensino da língua. Ele também aponta que é por meio desse tipo de produção que a língua é aprendida como forma e como atividade interdiscursiva. Outro aspecto muito relevante nesse estudo é o apontamento de que, para produzir textos, é necessário que os sujeitos tenham o que dizer, objetivos e razões para dizer, tenham para quem dizer e possam, a partir desses primeiros elementos, escolher as estratégias para dizer, dentre elas, o gênero apropriado ao propósito discursivo. Nossa pesquisa mostrou, em certa medida, que a definição do interlocutor, ou para quem dizer, conforme assinala Mikhail Bakhtin, é central no processo de produção de textos.

Por isso mesmo nos preocupa o modo como o escrever é tratado na escola, particularmente na fase inicial de alfabetização. A descrença na capacidade das crianças de escrever textos faz com que a linguagem escrita seja aprendida como atividade sem relevância na vida das crianças. Para criar outras práticas de alfabetização, acreditamos, assim como Geraldí (1991), na necessária centralidade do trabalho com textos, no trabalho com a produção de textos na escola.

Cada vez mais, na atualidade, fica mais difícil defender essa proposta, quando se trata do ensino aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente nas escolas públicas, pois as avaliações da alfabetização, em particular a Provinha Brasil, têm induzido a práticas fundadas no ensino sequencial das letras, sílabas e frases, sem a devida atenção à produção e leitura de textos, esquecendo que a aprendizagem da linguagem é eminentemente discursiva, ou seja, aprendemos a usar linguagem escrita nas relações que estabelecemos com os

outros. Nossos enunciados estão povoados pelas palavras dos outros que reelaboramos e reacentuamos.

Nos eventos vivenciados com as crianças, as negociações presentes nos processos possibilitaram a troca de saberes, a reflexão sobre a escrita e evidenciaram a aguda necessidade da criança do outro/interlocutor de seu texto, num constante processo interativo de compreensão da escrita em um jogo de negociações discursivas e troca de saberes (Smolka, 2003). Dessa maneira, as crianças se constituíram como sujeitos do discurso e deixaram suas marcas, valores, opiniões, saberes, ideias e 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, ela escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar o que sabe” (Geraldi, 2010, p. 98), na contramão do que evidencia a nossa pesquisa: o endereçamento é fundamental no processo de produção de textos, pois o outro constitui a alteridade necessária, o fluxo e o movimento do enunciado produzido.

Referências

- Bakhtin, M. (1997). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.
- Bakhtin, M. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, SP: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2006). *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Costa, K. W. C. C. (2010). *Práticas de alfabetização em duas escolas de ensino fundamental do município de Vitória* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 21-39.
- Geraldi, J. W. (1991). *Portos de passagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Geraldi, J. W. (2010). *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores.
- Gontijo, C. M. M. (2002). *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. São Paulo, SP: Editora Autores Associados.
- Smolka, A. L. B. (1988-2003). *A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo, SP: Cortez.
- Souza, E. C. F. (2010). *As práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano de ensino fundamental* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Vygotski, L. S. (1931-2000). *Obras escogidas* (Vol. III). Madri, ES: Visor.

Received on May 31, 2016.

Accepted on September 9, 2016.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Dania Monteiro Vieira Costa: professora da Universidade Federal do Espírito Santo, integrante da linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.

E-mail: daniamvc@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-9318-6438>

Cláudia Maria Mendes Gontijo: professora da Universidade Federal do Espírito Santo, integrante das linhas de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorado na Universidade de Berkeley, California, USA.

E-mail: clammgont@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-2365-937X>

Nota:

Os autores foram responsáveis pela concepção, delineamento, análise e interpretação dos dados, redação do manuscrito, revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final a ser publicada.