

O processo de alfabetização sob a ótica discursiva**The literacy process from a discursive perspective**

Fabiana Giovani*

RESUMO: Buscamos aqui compreender a alfabetização, partindo da concepção de linguagem fundamentada na linguística da enunciação - que a concebe como o espaço de constituição de sujeitos. O estudo teve por pretensão observar como as produções textuais escritas por uma criança em seu primeiro ano escolar evidenciaram o processo de apropriação da escrita. À luz da filosofia de linguagem bakhtiniana e sob a orientação metodológica do paradigma indiciário, a análise foi orientada a buscar marcas no texto que comprovassem a presença de dados referentes a três categorias: condições ou contexto de produção; conjunto de características relativamente estáveis do enunciado; e escrita das palavras. A partir das pistas deixadas nos textos, pôde-se depreender que, além da apropriação da escrita, a criança manifestou um significativo conhecimento sobre outros elementos, como os gêneros discursivos, em especial os escritos. Esse estudo contribui para os estudos em alfabetização na perspectiva discursiva e parte do pressuposto de que devolver o direito à palavra escrita aos sujeitos da sociedade é o caminho da busca do diálogo constitutivo de sujeitos únicos e livres que conheçam, desde os primeiros contatos com a escrita, o significado da palavra 'igualdade'.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Gêneros discursivos. Produção textual.

ABSTRACT: This article aims to understand the literacy process, starting from the conception of language based on the linguistics of enunciation - that conceives language as a space of constitution of subjects. The study sought to observe how the textual productions of one subject showed the appropriation of the process of writing. In light of Bakhtin's philosophy of language and under the methodological guidance of the index paradigm, the analysis was driven to seek marks in the text that confirmed the presence of data referring to three categories: context or conditions of production; set of relatively stable features of the statement, and words writing. Clues left in the texts showed that, in addition to appropriation of writing, the child showed a significant knowledge or learning? of other elements such as the discursive genres, especially the written ones. Thus, in the end of the year we could notice that the child showed autonomy to choose the genre of their choice in a statement. This study contributes to studies on literacy from a discursive perspective and is based on the assumption that returning the right to the written word to the subjects of the society is the path of the search for a constitutive dialogue of unique and free subjects, who know, from the first contacts with writing, the meaning of the word 'equality'.

KEYWORDS: Literacy. Discursive genres. Textual production.

* Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5887-1058>. E-mail para contato: fabiana.giovani@ufsc.br.

1 Introdução

Pensar no domínio da técnica da escrita implica uma volta ao tempo e espaço que vai além de nossas possibilidades de interação e da constituição de nossas consciências. De acordo com Geraldi (2005), a escritura erigiu-se historicamente como o espaço da ordem e do limite dos sentidos. A imposição dessa ordem nos séculos XVI e XVII correspondeu a um momento crucial na cultura do Ocidente em que, como observou Michel Foucault, as palavras começaram a se separar das coisas.

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

Angel Rama (1985), ao narrar a constituição de “A cidade das Letras”, relata como a palavra escrita iniciou sua esplendorosa carreira imperial em nosso continente, sendo utilizada com a finalidade de tornar possível a aparição de uma cidade, na realidade, através de uma representação simbólica que só podia ser assegurada pelos signos: as palavras, que traduziam a vontade de edificá-la na aplicação de normas. Assim, pensar em uma cidade competia a instrumentos simbólicos, como a escrita, que estava adquirindo sua pronta autonomia, adequá-la ainda melhor às funções que lhes reclamava o poder absoluto. Ainda segundo o autor, essa palavra escrita viveria na América Latina como a única válida, em oposição à palavra falada que pertencia ao reino do inseguro e do precário. A escritura possuía rigidez e permanência, além de um modo autônomo que arremedava a eternidade.

Infelizmente, essa técnica transformou-se, desde o início, em objeto de desejo e instrumento de dominação, além de já compor um círculo fechado antes mesmo de tornar-se acessível àqueles que habitavam as periferias das cidades e do poder. Como afirma Geraldi (2005), apoderar-se da letra e da escolaridade que ela demanda resulta de uma sábia decisão popular, pois os excluídos logo perceberam sua significação e relevância. Diante dessa afirmação, o autor apresenta o seguinte questionamento:

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

Pensamos que sim e vamos tentar mostrar esse ponto de vista a partir de um estudo de caso no qual procuramos compreender o processo de apropriação do sistema de escrita na

alfabetização (Giovani, 2006; Giovani; Souza, 2023), partindo da concepção de linguagem fundamentada na linguística da enunciação, que a concebe como o espaço de constituição de sujeitos. Na próxima seção, explicitamos alguns pressupostos teóricos que fundamentarão a análise proposta. A terceira seção dedica-se a descrever a metodologia adotada na pesquisa. A quarta seção apresenta a análise efetuada. Por fim, apresentamos as considerações finais.

2 Pressupostos teóricos

Estudos como o de Rama (1985) apontam que o caminho mais eficaz para apoderar-se da letra é penetrar nessa cidade através da apropriação da língua escrita. Ainda que hoje uma expressiva quantidade de estudos siga por essa direção, o percurso dessa teorização é marcadamente heterogêneo, na medida em que as discussões emergem de concepções teóricas diversas e também divergentes sobre a linguagem, sobre o sujeito e sobre a relação desse com aquela. De acordo com Santos (2003, p. 10):

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

Assim, o que se verifica nesse movimento teórico é atenção diferenciada com relação à natureza dos fatos observados, que tem implicado, dentre outras coisas, em considerá-los em articulação às condições de produção que os engendram, como o contexto situacional e a relação entre o falante e o ouvinte envolvidos no processo de produção da escrita.

Ressalta-se que, com essa abordagem, passa-se do conceito de texto – tomado em suas propriedades formais – para o de discurso, o que implica a consideração necessária da existência, do funcionamento e da circulação dos enunciados. Segundo Rojo (2001, p. 174):

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

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

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

No entanto, como revela Fiorin (2006), a leitura da obra bakhtiniana sofreu toda sorte de vicissitudes, uma vez que cada um a lê de acordo com seus propósitos. Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, surgiram uma infinidade de livros didáticos que tratam estes como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero, assim, passa a ser um produto e seu ensino torna-se normativo, algo completamente avesso à teoria bakhtiniana.

Bakhtin (2003) não teoriza o gênero levando em conta o produto, mas sim o processo de sua produção. Interessam-lhe menos as propriedades formais de um dado gênero do que a maneira como ele se constitui. Assim, o teórico propõe que os enunciados¹ devem ser vistos na sua função no processo de interação. Não se produz enunciado fora das esferas de ação, o que significa que ele é determinado pelas condições específicas e pelas finalidades de cada uma das esferas de atividades² nas quais os seres humanos agem. O gênero estabelece, portanto, uma interconexão da linguagem com a vida social. De acordo com Fiorin (2006, p. 61):

¹ Os enunciados são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos únicos, cada vez tendo um acento, uma apreciação, uma entonação próprios. Cada vez que se produz um enunciado, o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos. Um enunciado está acabado quando permite uma resposta de outro. Nele estão sempre presentes ecos e lembranças de outros enunciados com os quais ele pode contar, refutar, confirmar, completar, pressupor, etc.

² Por exemplo, a escola, a igreja, o trabalho, a política, as relações de amizade, etc.

A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem. Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades. Conteúdo temático, estilo e organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação.

Descrevendo essas características relativamente estáveis de um dado gênero, podemos dizer que o conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. A estrutura composicional seria o modo de organizar o texto, de estruturá-lo. E, finalmente, o estilo seria uma seleção de meios linguísticos como, por exemplo, os lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado.

Em seus estudos, Bakhtin (2003) não pretendeu fazer um catálogo dos gêneros, com a descrição de cada estilo, de cada estrutura composicional e de cada conteúdo temático. Isso por dois motivos. Primeiro, porque a riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, uma vez que as possibilidades da ação humana são inesgotáveis e cada esfera de ação comporta um repertório significativo dos gêneros do discurso. Segundo, porque o que importa é a compreensão do processo de emergência e de estabilização dos gêneros, ou seja, a vinculação particular do gênero com uma esfera de atividade.

Os gêneros estão em contínua mudança. Isso quer dizer que não há nenhuma normatividade nesse conceito. Não só cada gênero está em incessante alteração como também está em contínua mudança seu repertório, uma vez que há desenvolvimento nas esferas de atividade, gêneros aparecem ou desaparecem, diferenciam-se e ganham um novo sentido³.

Fiorin *et al.* (2003) dizem que os gêneros unem estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. São, na verdade, meios de apreender a realidade. Novos modos de ver e de conceituar a realidade envolvem o aparecimento de novos gêneros, bem como a alteração dos já existentes. A aprendizagem de modos sociais de dizer leva inevitavelmente ao aprendizado de novos gêneros. Podemos, então, dizer que se fala e se escreve sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de qualquer coisa, aprender gêneros.

Foi partindo desses pressupostos teóricos que realizamos um estudo, de cunho qualitativo, que teve por pretensão observar como as produções textuais de cinco sujeitos⁴, em

³ Com o aparecimento da Internet, por exemplo, novos gêneros surgiram, como o *chat*, o *blog*, etc.

⁴ Os sujeitos possuíam sete anos na época da pesquisa e eram moradores da periferia de uma cidade no interior do estado de São Paulo. A seleção dos sujeitos foi feita pelo desenvolvimento significativo que tiveram e pela assiduidade.

fase de alfabetização⁵, evidenciaram o processo de apropriação da língua escrita. Para isso, a análise foi orientada no sentido de buscar marcas no texto que comprovassem a presença de dados referentes a três categorias:

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

O critério de seleção dos textos foi feito a partir da produção mais significativa de cada sujeito no interior de cada mês. No entanto, é preciso ressaltar que as crianças fizeram parte, nesse primeiro ano de escolaridade, de um trabalho em sala de aula pautado teoricamente na linguística da enunciação, ou seja, foram alfabetizadas a partir dos gêneros discursivos na perspectiva exposta acima.

Neste artigo, faremos um recorte e apresentaremos o processo a partir da proposta e da produção de um dos sujeitos, a fim de que o leitor possa assistir ao percurso e desenvolvimento da criança⁶ em seu processo de alfabetização.

3 Percurso metodológico e caminhos de análise

De posse dos textos, optamos metodologicamente por utilizar o paradigma indiciário⁷. Através dele, evitou-se impedir que a interpretação do texto fosse inscrita a partir de determinadas marcas linguísticas que o inscreveria necessariamente em tipologias previamente definidas. Dessa forma, buscou-se olhar, analisar, interpretar, como propõe Geraldi (1996), os processos indiciados nos produtos.

⁵ Os textos analisados foram produzidos no primeiro ano de ensino fundamental dessas crianças, no ano de 2004.

⁶ Escolhemos a criança A por ela ter produções analisadas na maioria dos meses.

⁷ É Carlos Guinzburg (1989) que busca, em seus estudos, elucidar como emergiu, no século XIX, no âmbito das ciências humanas, esse modelo epistemológico por ele chamado de paradigma.

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

Sendo este um procedimento que tem como um dos princípios buscar indícios e olhar para tudo, até mesmo para dados considerados sem importância, além de reconhecer que estes podem fornecer a chave para compreensões e interpretações, o paradigma indiciário nos orientou a procurar indícios ou pistas sobre o contexto de produção ao qual os sujeitos pertenciam, no conjunto de características relativamente estáveis que determina um gênero e na escritas das palavras que as crianças deixavam em seu texto durante o seu percurso de alfabetização. Como dizem as autoras:

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

A primeira produção textual que mereceu atenção especial foi desenvolvida no mês de fevereiro⁸. Nesta produção, não houve busca por indícios previamente determinados porque se tratou de uma avaliação diagnóstica que serviu para a professora da turma ter uma ideia do nível de conhecimentos que os sujeitos apresentavam com relação à escrita. De fevereiro a novembro⁹ do primeiro ano escolar, foram analisados textos da alfabetizanda A¹⁰, organizados de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 1 – Organização dos textos produzidos por A ao longo de seu primeiro ano de alfabetização.

MESES	GÊNERO DISCURSIVO	ALFABETIZANDA
Fevereiro	Reprodução de uma narrativa infantil “Zé Descalço”	A
Março	Letra da canção/Música	A
Abril	Parlenda	A
Agosto	Criação de uma história a partir de uma figura	A
Setembro	Relato	A
Outubro	Texto de opinião	A
Novembro	Texto livre	A

Fonte: elaborado pela autora.

⁸ Tratou-se de uma lista de palavras sobre o material escolar de que precisariam para desenvolver as atividades escolares durante o ano. Tal lista evidenciou que os sujeitos analisados utilizavam letras do seu nome para representar a escrita. Estavam, assim, testando as suas hipóteses.

⁹ Não há produções analisadas nos meses de maio e junho porque as produções desse período não se diferenciaram muito das do mês de abril. Também não há produções do mês de julho em função do período de férias.

¹⁰ Escolhemos a primeira letra do nome da criança para representá-la.

O que nos orientou para a análise de todas as produções textuais foi a busca por pistas infinitesimais que, segundo Ginzburg (1989), permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Ressaltamos, porém, que em se tratando de indícios, não há como estabelecer um grau de rigor. Como aponta o próprio autor:

Este tipo de rigor é não só inatingível mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos (Ginzburg, 1989, p. 178).

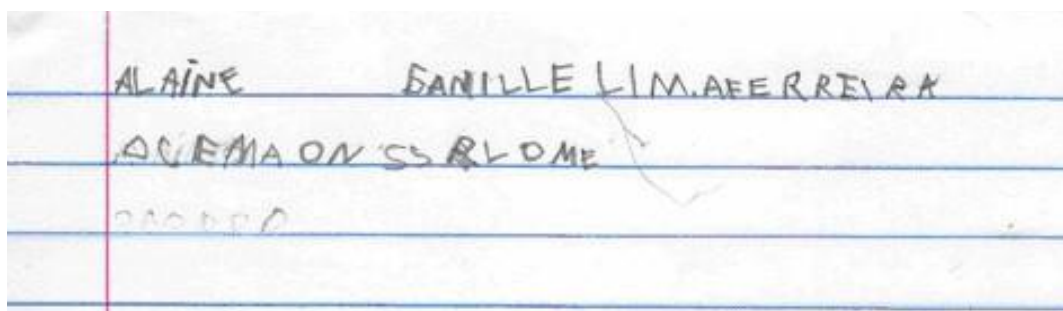
O que mostraremos como análise é uma das muitas possibilidades de indícios que poderiam ser encontrados nos textos e que fazer a escolha por apresentar um indício não significa negar a existência de outros. Destacamos o fato de o paradigma indiciário apresentar um rigor flexível na construção de um caminho interpretativo (Giovani; Souza, 2017).

4 Análise do processo de alfabetização da alfabetizanda a partir do trabalho com os gêneros do discurso

O primeiro texto que procuramos indícios foi uma narrativa intitulada “Zé Descalço”, produzida no mês de fevereiro. As crianças foram incentivadas a registrar no papel a história cuja leitura provocou interesse e discussão na sala sobre os hábitos higiênicos apresentados na história e os seguidos pelos alunos.

A criança A produziu o seguinte texto:

Figura 1 – Produção escrita 1¹¹.



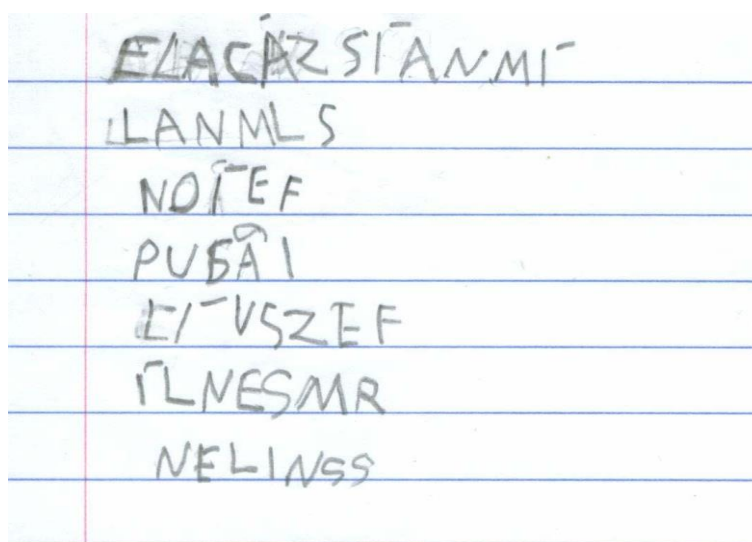
Fonte: própria da autora.

¹¹ Nesta produção escrita, o nome da criança foi mantido por ser importante para a análise realizada.

Notamos que A arrisca-se a escrever seu texto, ainda que não de uma forma convencional. Utiliza as letras, mas não é possível o reconhecimento da palavra e do gênero. É interessante que o seu segundo nome e sobrenome vem ocupar na folha um espaço que mais se parece com um título. O fato de o segundo nome e sobrenome virem separados, por um espaço, de seu primeiro nome, pode ser um sinal de que a criança já tenha preocupações com relação à forma de seu texto. Pode-se reconhecer o seu conflito com a escrita observando as marcas de apagamento do que teria escrito na segunda linha de seu texto.

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

Figura 2 – Produção escrita 2.



Fonte: própria da autora.

A alfabetizanda coloca apenas alguns caracteres em cada linha¹². Esse indício nos leva a supor que essa produção evidencia preocupação com a forma escrita do texto poético, ou seja, os dados levam a crer que a criança não escreveu nas várias linhas porque acha bonito, mas evidencia, com esse posicionamento, sinais dessa preocupação.

¹² É importante ressaltar que, com relação à orientação da atividade, nada foi dito às crianças sobre como deveriam distribuir sua produção na folha. A orientação foi apenas para escrever a letra da música que já tinha sido várias vezes cantada.

Dessa forma, os indícios nos levam a supor que a criança já tenta escrever separando em versos, da mesma forma como canta, comprovando, assim, as palavras de Bakhtin (1993), que diz ser a forma orientada pela natureza do material dado. Porém, não se pode desconsiderar que ela também extraiu os versos segundo a pauta melódica. Como apontam Abaurre *et al.* (1997):

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

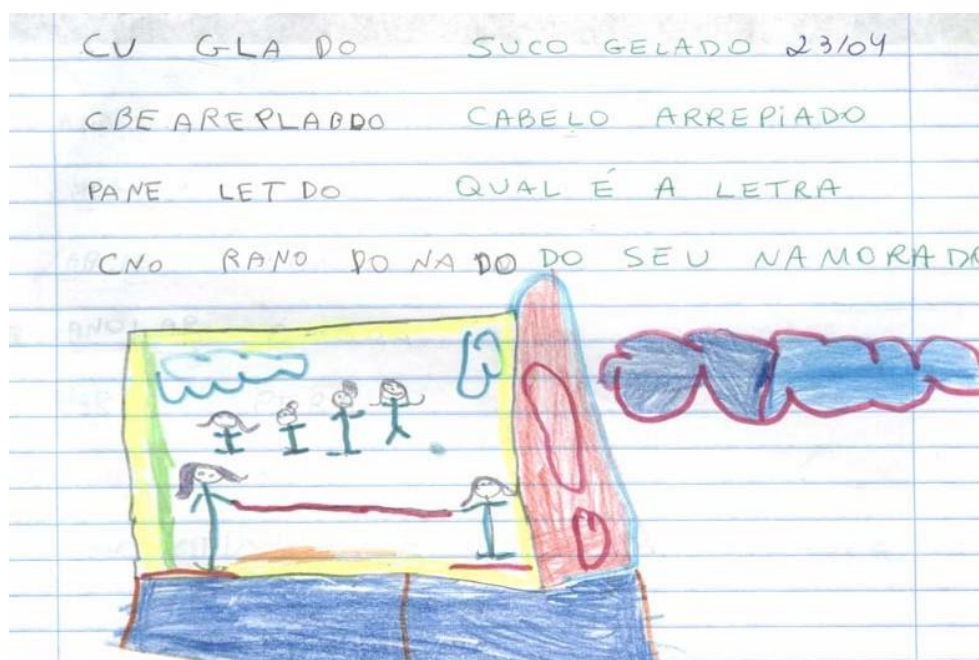
Com relação à escrita das palavras, percebe-se, nesta produção, o reconhecimento de algumas delas que se aproximam da escrita convencional ou ainda o estabelecimento da relação som/grafia apenas na primeira linha do texto: “ELACAZSIANMÍ”. Os indícios demonstram que a criança tentou escrever “era uma casa muito engraçada” em um só verso. Ao escrever “NMÍ” para “muito engraçada”, a criança registra a nasalidade da palavra “muito”, adicionando um “i” para a palavra engraçada.

Sobre o contexto de produção do texto, não foi possível indiciar ainda marcas na produção. No entanto, não podemos deixar de mencionar que, segundo as considerações de Bakhtin sobre o contexto, o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida. Tornar a letra de uma música em gênero escrito foi um evento muito ligado ao contexto social das crianças, pois possibilitou um significativo envolvimento do grupo no interior desse gênero de maneira igualitária, espontânea e verdadeira, considerando-se que essa situação discursiva vivenciada na escola estava conectada com o contexto das crianças, envolvendo tempo e espaço fora da escola.

No mês de abril, as crianças realizaram um intenso trabalho resgatando parlendas e trovas populares que poderiam ser utilizadas por elas em suas brincadeiras. Uma delas foi resultado da produção¹³:

¹³ A parlenda é: Suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra do seu namorado: a, b, c...

Figura 3 – Produção escrita 3.



Fonte: própria da autora.

No que diz respeito à categoria gênero pode-se observar na produção uma certa estabilidade que garante a inscrição do texto em dado gênero e que lhe permite a identificação enquanto tal. Nota-se que, como na produção anterior, a criança faz a divisão em versos, provavelmente guiada pelo ritmo entonacional da parlenda.

Com relação ao estilo, esse gênero não deixa espaço para a manifestação do estilo individual, visto que a criança escreve versos rimados que já foram decorados previamente. Porém, é interessante notar que a criança deixa as rimas finais nos versos.

Quanto à escrita das palavras, é possível perceber que elas não se encontram ainda na forma convencional, mas os indícios apontam que a criança testa suas hipóteses e está muito próxima de alcançá-la. A criança utiliza uma letra para representar cada sílaba da palavra, estabelecendo com ela uma relação sonora. De acordo com as fases propostas por Ferreiro (1987), a criança está entre o período silábico e silábico-alfabético.

Em agosto, mês em que as crianças retornaram à escola, depois das férias de julho, as produções escritas continuaram a ser feitas de forma intensa. Dentre elas, a que mais merece destaque é uma história produzida em trios a partir de uma figura de revista. Justamente nesse mês estava ocorrendo a festa do Peão de Barretos e muitas eram as notícias sobre esse evento na TV. Baseada no evento, a figura escolhida para produção retratava um peão em cima de um boi ao lado de uma arena, cujas arquibancadas estavam tomadas por público, em menor

proporção. Antes da atividade de produção, as crianças conversaram um pouco a respeito do que elas viam na figura e depois foi lançada a comanda que, em duplas, deveriam criar uma história a partir do que viam na figura, que foi fixada na lousa para que todos tivessem acesso a ela. Segue o texto de A¹⁴:

Figura 4 – Produção escrita 4.

O TORO E O OME
 AUTORES?
 UM DIA UM TORO TAVA NO RODELHO
 RODEIO
 E FOE O OME MECHE COM O TORO E O TORO
 DERUBO ELE E ELE CAIU E CHAMAROA
 AMBULANCIA E LEVARO O OME POESPITAU
 E O OME VOUTO PARA CASA VELIZ
 QUANDO ELE VOUTOU PARA CASA A MULE
 TAVA LANA CASA DELE E A MULE
 PEPARO UM BOLO PARA ELE
 PREPAROU
 O BOLO ERA RECHERADO DE CHO COLATE
 MORAL: NÃO DEVEMOS MECHE COM O
 TORO QUE O TORO E PERIGOS
 FIM

Fonte: própria da autora.

É interessante olhar primeiramente para a palavra que, sendo manipulada livremente pelo sujeito autor¹⁵, começa a revelar os seus valores sociais. A criança deixa evidente em seu

¹⁴ A alfabetizanda A construiu seu texto coletivamente com os sujeitos S e M.

¹⁵ Os textos produzidos até então se tratavam de reescritas ou textos que as crianças tinham de memória. Assim, é a primeira produção em que, de fato, a criança manipula livremente a palavra na criação de seu texto. Verificamos que os textos anteriores tinham um “modelo” para ser seguido, enquanto que esse é o primeiro de criação própria.

texto o valor que dá à premiação diante de alguns fatos. Assim, o homem é premiado pela mulher depois de sofrer um acidente no rodeio. Outro tom valorativo é com relação ao bolo. Ela faz questão de mencionar o tipo de recheio do bolo: “O BOLO ERA RECHERADO DE CHOCOLATE”. Há ainda indícios que apontam para valores referente ao perigo, com a presença de ambulância, médico e hospital.

Quanto ao gênero discursivo, percebemos que o tema circula pela tragédia, ainda que apresenta a resolução da mesma no final. A respeito do elemento estilo, os indícios revelam que quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância desse estilo graças a sua inserção num gênero que não lhe é próprio, mas destruimos e renovamos o próprio gênero. Para a compreensão dessa afirmação, é necessário esclarecer que, na época da produção desse texto, as crianças estavam fortemente em contato com o gênero fábulas. Daí é possível reconhecer a ressonância desse gênero na produção ao olharmos para o título “O TORO E O OME”. Outro indício está na finalização do texto com a apresentação da moral, que também revela um julgamento de valor: “NÃO DEVEMOS MECHE COM O TORO QUE O TORO E PERIGOS”.

Com relação ao elemento estrutura composicional, podemos dizer que a aprendizagem e utilização da estrutura de um enunciado não se encontra disponível em dicionários e gramáticas da língua. Apropriamo-nos dessas estruturas mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. As formas da língua e as formas típicas de enunciados introduzem-se em nossa experiência de acordo com a interação que vamos travando com os gêneros discursivos. Pensando sobre isso, encontramos indícios que comprovam a interação que a criança está travando com os vários gêneros que ela está em contato. Um exemplo é olharmos para a forma como inicia o seu texto “UM DIA...”. Esse fato já revela o seu conhecimento de formas de determinados gêneros e que faz uso disso.

Ainda sobre a estrutura composicional, os indícios revelam que a criança seguiu uma sequência para a construção de sua narrativa que pode ser dividida em: situação inicial, crise, solução da crise e desfecho. Na situação inicial ou de não-conflito, teríamos: “UM DIA UM TORO TAVA NO RODELHO”; a crise seria o momento que o homem mexe com o touro e é derrubado: “O OME MECHE COM O TORO E O TORO DERUBO ELE E ELE CAIU”; a solução da crise consequência do conflito seria: “LEVARO O OME POESPITAU”; e,

finalmente, o desfecho da história, que, no caso, foi com a premiação: “A MULE PREPARO UM BOLO PARA ELE”.

No mês de setembro, a produção que mereceu especial atenção foi um relato escrito sobre o que haviam feito no final de semana, especificamente no domingo, um dia anterior à atividade. Essa foi a primeira produção escrita que pode ser considerada no interior do gênero relato escrito, uma vez que, até então, as crianças estavam acostumadas a relatarem o seu final de semana, mas sempre oralmente. Dessa forma, antes de olharmos para a produção propriamente dita, é importante ressaltar que, diferentemente do que vinha ocorrendo com os outros gêneros trabalhados, a criança não tinha muitos exemplos escritos do gênero relato para basear-se em sua produção individual. Segue o texto de A:

Figura 5 – Produção escrita 5.

EU FUI MONAVESARO DO LEU EU COMI BOLO E BOLO
TAVA GOSTOSO
EU COMI COXINHA E BEBI GUARANA
E EU GUAEI BEXIGA
EU FUI NA CASA DA MINHA TIA
PORQUE TAVA A SANDO CARNE
A. D. 11

Fonte: própria da autora.

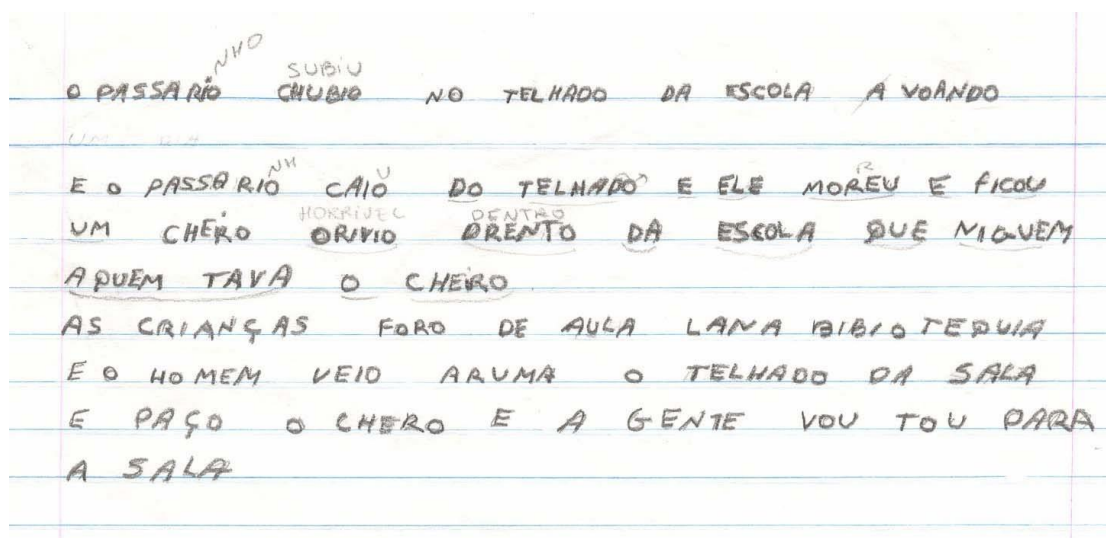
Os indícios nos revelam que a palavra já se encontra muito próxima da escrita convencional. A presença da oralidade está marcada no texto escrito, como, por exemplo, em “tava gostoso”. Esse fato relembra a consideração que Volóchinov (2017) faz sobre a palavra, a qual é comprovada, uma vez que ela se apresenta como um fator de identificação de classes sociais, além de revelar preconceitos já enraizados na sociedade em que vivemos.

O diagnóstico que se pode traçar através dos indícios dessa produção é que, devido a esse incentivo de criação própria, a criança deixou um pouco de pensar na forma como escrevia as palavras e produziu um texto tal e qual a linguagem oral. Daí a hipótese/justificativa desse texto escrito ser uma réplica de um texto oral. Também não podemos desconsiderar que o próprio gênero relato é um texto que se aproxima e muito da oralidade. A estrutura assemelha-se a uma construção oral, como, por exemplo, a repetição do pronome “eu”. Esse relato

apresenta um pouco do contexto do qual a criança faz parte e revela algumas atividades que realiza fora do ambiente escolar. Assim, A relata que está em uma festa de aniversário e ressalta o que comeu.

A produção analisada no mês de outubro tratou-se de um texto de opinião a respeito do que eles pensavam ser o causador de um mau cheiro que tinha invadido a sala de aula e que foi responsável por uma série de imprevistos na rotina das crianças como, por exemplo, sua transferência para a biblioteca por uma semana. A alfabetizanda A escreveu:

Figura 6 – Produção escrita 6.



Fonte: própria da autora.

Verifica-se, através de indícios, que os textos estão cada vez mais próximos de uma escrita convencional. A palavra já se encontra muito fortemente marcada ou influenciada pelo domínio da escrita. Há indícios evidentes no texto como, por exemplo, “e **ficou** um chero...”; “**as crianças** foro...”; “e o **homem**...”.

Ao estabelecer comparações com produções anteriores, verifica-se que, no mês de agosto, A grafou a palavra “homem” por “OME”. Ainda que haja presença da oralidade nos próprios exemplos citados, como “CHERO” e “FORO”, os indícios indicam um significativo avanço e a consciência que a criança já apresenta de que um texto escrito diferencia-se da forma como falamos. Essa oscilação da criança é perfeitamente compreensível, pois revela conflitos, uma vez que elas estão aprendendo uma forma de comunicar-se que difere e muito da forma como vêm fazendo até então, e essa aprendizagem já se faz notar, confirmando o que aponta o teórico Ponzio (1998, p. 114):

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

Sabe-se que as palavras não são retiradas de uma língua entendida de uma forma abstrata, mas de determinadas linguagens, registros, que circulam a todo instante em nossa sociedade, com o quais estabelecemos interação a todo o momento. Dessa forma, a criança está revelando em seu texto a interação que está estabelecendo, dentre outras possibilidades, com a norma culta escrita da língua. Há um indício no texto que revela uma marca dialetal de seu contexto social e que não diz respeito ao domínio da técnica da escrita “... um chero orivio **DRENTO...**”.

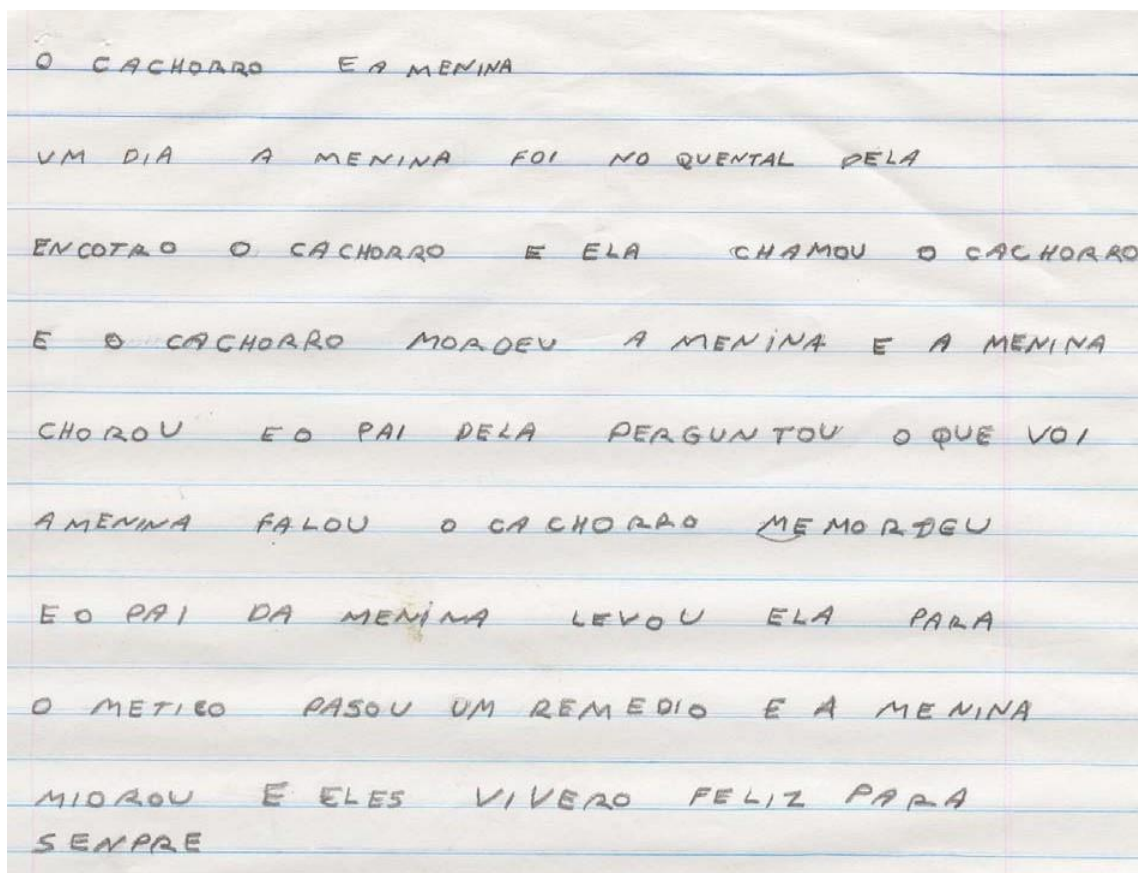
Com relação ao gênero, é necessário um adendo ao gênero discursivo proposto na atividade, que foi um texto de opinião. Ou seja, a criança deveria utilizar argumentos para convencer o leitor sobre o que teria provocado o mau cheiro.

As crianças tiveram liberdade para escolher a forma como iriam construir o seu texto e, sobre isso, os indícios apontam para algumas direções. A alfabetizanda acaba contando ou narrando uma história para demonstrar seus argumentos e isso fica claro na maneira em que inicia o texto: “O PASSARIO CAIO DO TELHADO...”. Ela acredita que seja um passarinho e não deixa a remota possibilidade de ser outro bicho. Os indícios nos levam a supor que A escolhe o gênero narrativo para expor sua opinião por ser esse o gênero que ela mais domina, e demonstra isso nas seleções que opera no texto produzido.

A partir dessas considerações, fica mais compreensível o porquê a criança utilizou o gênero narrativo para justificar a presença do mau cheiro. Na realidade, ela inventou uma história para expor os argumentos que queria. Ademais, não podemos desconsiderar o fato de que, até em situações familiares, argumenta-se através da narração.

Para finalizar a análise, apresentamos uma produção livre realizada por A no mês de novembro:

Figura 7 – Produção escrita 7.



Fonte: própria da autora.

A primeira consideração que os indícios nos permitem tecer é com relação ao gênero. Como se tratava de uma criação livre, é possível reconhecer a escolha de A pelo gênero narrativo. Novamente, levanta-se a hipótese de que essa escolha deve-se ao fato de ser esse o gênero com o qual a criança travou maior diálogo e tinha maior domínio, até o momento.

Com relação ao elemento estrutura do gênero, percebe-se marca semelhante de circunstancialização temporal no início do texto, também próprios dos gêneros contos infantis ou fábulas: “UM DIA”. Há ainda a semelhança do título com o gênero fábula: O CACHORRO E A MENINA.

No que diz respeito ao tema, ainda que crie uma história com personagem e situação distinta, A finaliza o texto com um final feliz, também semelhante à maioria dos contos infantis: “E ELES VIVERO FELIZ PARA SEMPRES”.

Por ser a proposta de criação um texto livre, a criança deixou mais fortemente marcado o contexto do qual faz parte como, por exemplo, em “A MENINA MIOUROU E ELES VIVERO...”. Observa-se que, ainda manifestando-se no interior de seu contexto, no qual as

pessoas falam “MIORO”, A tenta corrigir-se ou adequar-se a uma norma que não pertence ao seu contexto, escrevendo “MIOROU”, aproximando, portanto, da palavra “melhorou” que faz parte da norma considerada culta da língua.

Curioso é notar que ocorreu até um excesso de preocupação com a palavra que se tornou um pouco diferente da forma convencional. Em “A MENINA FOI NO **QUENTAL...**”, ocorre um caso que pode ser agrupado em uma categoria denominada por Cagliari (1999) como hipercorreção. Esse mecanismo é muito comum quando a criança já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que sua pronúncia é diferente. Assim, passa a generalizar essa forma de escrever. Por exemplo, como muitas palavras que terminam com “e” são pronunciadas com “i”, algumas crianças passam a escrever todas as palavras com o som do “i” no final com a letra “e”.

5 Considerações finais

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

Desde o início do processo, a criança A e todos de sua turma foram convidados a utilizar a forma escrita, por eles desconhecida até então, e a resistência do não saber escrever logo abriu espaço para muitas tentativas que nos possibilitaram olhar e reconhecer, hoje, o percurso realizado¹⁶. No decorrer do processo, pela mediação da professora, a escrita foi sempre permeada por um sentido, por um desejo, que implicou ou pressupôs, sempre, um interlocutor.

As produções analisadas revelaram, desde o princípio, as marcas do discurso social através de suas normas, suas formas, sua legitimidade, aceitabilidade, etc. Abriu-se um espaço para a elaboração do diálogo entre todos os envolvidos na intensa interação verbal da sala de aula, sendo que toda a riqueza de indícios retirados dos textos com relação ao gênero, à escrita das palavras e ao contexto de produção deve-se ao modo como o trabalho com a escrita foi conduzido.

¹⁶ Devemos ressaltar que, nesse percurso, houve também um trabalho de sistematização da escrita no qual as crianças pensavam sobre o que escreviam e como o faziam. Um dos momentos de reflexão sobre a língua era através da reescrita coletiva de seus próprios textos.

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

Assim, analisar os elementos constitutivos de um gênero discursivo mostrou a grande importância que este tem na comunicação de qualquer ser humano. A criança iniciou a produção escrita de seus textos com a oportunidade de se comprometer com a sua palavra, de ser sujeito do que dizia, e caminhou com plena liberdade no interior de cada gênero que conheceu. Não nos esqueçamos que a diversidade e riqueza dos gêneros são infinitas e suas possibilidades de criação e mudança estão diretamente ligadas ao desenvolvimento e heterogeneidade da atividade humana. Assim, a criança teve plena liberdade de mesclá-los, transformá-los e desenvolvê-los.

Ressaltamos, enfim, que as produções analisadas foram de um sujeito pertencente a uma classe social específica, marginalizada, que encontra, na maioria das vezes, um espaço fechado na escola para que possa dizer a sua palavra, contar a sua história. Essa linguagem que o sujeito já possui ao ingressar na escola deve ser valorizada e respeitada, não destruída, como, infelizmente, ainda hoje presenciamos. Além disso, esse estudo nos permitiu encontrar nos textos analisados o sujeito enunciando-se através da modalidade escrita. É claro que, no processo de interlocução, a leitura dos textos por ele produzido pode ser ainda dificultada por problemas ortográficos e estruturais, mas não nos esqueçamos que a criança está em seu primeiro ano de contato com o ensino da escrita e terá um longo caminho a percorrer, pelo menos em tese, de mais sete anos de ensino fundamental.

Referências

- ABAURRE, M. *et al.* (org.). **Cenas de aquisição da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Ed. UNESP, 1993.
- FERREIRO E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1987.

FIORIN, J. L. *et al.* (org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 2003.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. *In*: ROCHA G. *et al.* (org.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 15-27

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-275.

GIOVANI, F.; SOUZA, N. B. **Bakhtin e a educação**. São Carlos: Pedro & João, 2017.

GIOVANI, Fabiana. **O texto na apropriação da escrita**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2393>. Acesso em: 3 jun. 2024.

GIOVANI, Fabiana; SOUZA, Ana Cláudia de. As linguísticas da alfabetização. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 8687-8824, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2023.e92377>

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

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

ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. *In*: BRAIT, B. (org.). **Estudos enunciativos no Brasil**: histórias e perspectivas. Campinas/São Paulo: Pontes, 2001. p. 173-184.

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

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ikaterina Vólkova Américo. São Paulo, Editora 34, 2017.

Artigo recebido em: 21-04-2024 Artigo aprovado em: 03-06-2024 Artigo publicado em: 13-06-2024