

# PRODUÇÃO DE TEXTO NUMA TURMA DE CINCO ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

TEXT PRODUCTION IN A FIVE-YEAR-OLD KINDERGARTEN CLASS

**Monica Costa**

Universidade Federal do Espírito Santo  
monicamedici09@gmail.com

## RESUMO

Este artigo investiga as práticas desenvolvidas nos eventos mediados pela linguagem escrita, as relações de ensino observadas durante as produções dos textos, enfatizando as condições e os processos ocorridos durante as produções e os textos que resultaram, especificamente, os que estavam dirigidos para um destinatário. A pesquisa ocorreu numa turma de crianças com cinco anos da educação infantil e utilizou a abordagem qualitativa de estudo de caso e, para a produção de dados, adotou a observação participante. Conclui que as análises efetuadas contribuíram para percepção das implicações do conceito de gênero textual para o processo de alfabetização, e que a escrita tem que ser incorporada como uma necessidade da criança de escrever, devendo a escola criar situações para que isso ocorra.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Alfabetização. Gênero textual. Enunciado. Linguagem escrita.

## ABSTRAT

This article investigates the practices developed in events mediated by written language, the teaching relationships observed during the production of texts, emphasizing the conditions and processes that occurred during the productions and the texts that resulted, specifically, those that were aimed at a recipient. The research took place in a class of five-year-old children in early childhood education and used a qualitative case study approach and, for data production, participant observation was adopted. It concludes that the analyzes carried out contributed to the perception of the implications of the concept of textual genre for the literacy process, and that writing has to be incorporated as a child's need to write, and the school must create situations for this to occur.

**Keywords:** Early childhood education. Literacy. Textual genre. Statement. Written language.

## Considerações iniciais

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa<sup>1</sup> desenvolvida em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Vila Velha - ES, com o objetivo de analisar o trabalho de produção de textos realizado pelas crianças e pela professora em uma classe de crianças de cinco anos, especificamente quando a produção estava dirigida para um destinatário. Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, adotei<sup>2</sup> o estudo de caso como metodologia, tendo a observação participante, entrevista, o diário de campo, as filmagens e as fotografias como instrumentos de coleta de dados, que foram utilizados no processo de análise dessa pesquisa.

1 Os dados utilizados foram coletados há uma década, no entanto, assim como na história da educação há mais permanências do que rupturas, o trabalho com a produção de textos na alfabetização ainda tem permanências, por isso os dados são atuais e relevantes para discussões.

2 O uso da primeira pessoa justifica-se nesta introdução por estar relatando fatos da experiência pessoal da pesquisadora.

O estudo foi realizado durante o ano letivo de 2011. A classe envolvida na pesquisa era composta por 15 crianças do Infantil V (nomenclatura destinada às turmas compostas por crianças aos cinco anos de idade) estudando em período integral, no entanto a pesquisa foi realizada no turno vespertino. Foram 72 dias em campo. As observações eram feitas duas a três vezes por semana, de acordo com a organização das atividades letivas, resultando em um total médio de 200 horas de observação participante. Utilizamos, para registro do trabalho na classe de cinco anos, recursos audiovisuais, fotografias e filmagens, cujo uso foi autorizado pelos responsáveis.

Conscientes dos desafios, possibilidades e contradições que permeiam o trabalho com a linguagem escrita, nos inserimos em sala de aula buscando aproximação com as práticas educativas vivenciadas pelas crianças e professora que participaram de nosso estudo, suscitando reflexões que pretendem contribuir para o avanço da compreensão desses processos na construção de caminhos que permitam, efetivamente, tomar o texto como unidade de ensino na alfabetização. Para tanto, tomamos o diálogo como condição primeira no processo de ensino aprendizagem da língua materna em nossas escolas fundamentados na concepção de linguagem bakhtiniana, que, por sua vez, suscita a noção de enunciado de que partilhamos. Essa noção é essencial para pensarmos a produção de textos ou de gêneros discursivos como uma atividade dirigida para as outras pessoas.

## Aspectos teóricos metodológicos

Nas análises dos eventos que envolviam o trabalho com textos, algumas questões orientaram o nosso olhar: quais são as condições de produção de textos? Como as crianças escreviam? Quais as respostas das crianças às propostas da professora? Para responder estas questões, utilizamos a noção de evento na perspectiva dialógica de linguagem de Bakhtin.

Para Bakhtin (2010, p. 299), o enunciado é “[...] um elo na cadeia de comunicação discursiva” que se constitui nas interações verbais. Diante disso, no contexto de ensino aprendizagem, consideramos as crianças como sujeitos enunciativos e discursivos. Nessa perspectiva, os eventos observados foram considerados como atos de linguagem interdiscursivos com foco nos processos mediados pela linguagem escrita na qual está implícita a ideia de um sujeito que “[...] é agente organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro [...]” (SOBRAL, 2010 p. 24), ideia esta que se relaciona com o princípio dialógico de linguagem no qual o sujeito é mediador entre as significações sociais que ocorrem em situações concretas.

Dessa forma, no decorrer deste trabalho, o conceito de dialogismo perpassou nosso olhar e nossas atitudes, buscando, nesse posicionamento, constituir diferentes formas de ver e dialogar com as crianças participantes da pesquisa, considerando as relações dialógicas como um discurso bivocal, uma réplica em direção ao outro. Nesse sentido, buscamos compreender os valores e os pontos de vista dos sujeitos que, diante do nosso olhar, não estavam dados, acabados, mas foi-se constituindo durante o percurso.

Levando em conta a variedade de trabalhos de produção realizados no contexto da pesquisa, organizamos os eventos considerando os gêneros textuais de acordo com as ideias desenvolvidas por Bakhtin (2010) sobre os gêneros discursivos.

Na visão de Bakhtin, da mesma forma que são variados os campos humanos, também são variados os enunciados presentes na “esfera do mundo discursivo”. Dessa forma, “[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2010, p. 262).

Assim, a depender de quem fala, o que fala e com que finalidade se fala, é que se organizará o enunciado, utilizando-se das formas linguísticas que julgarem adequadas e necessárias no discurso, o que Bakhtin denominou de gêneros do discurso. Para ele, “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2010, p. 262). Nesse sentido, os sujeitos participantes do ato enunciativo são os construtores sociais dos gêneros discursivos.

Diante da pluralidade de formas e manifestações dos gêneros do discurso, Bakhtin (2010, p. 262) afirma ainda:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada grupo dessa atividade é integral o repertório de gênero dos discursos, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica determinado campo.

Isso significa que, assim como as atividades humanas, os gêneros discursivos são inesgotáveis, o que torna complexa sua classificação, justificando concebê-los nas relações interativas que ocorrem por meio dos enunciados, pois

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais na língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2010, p. 261).

No entanto, Bakhtin faz uma distinção entre os gêneros discursivos primários, que são os de uso da comunicação cotidiana, espontânea, informal, e os secundários, os que elaboramos a partir de códigos culturais complexos. Ambos são compostos por enunciados verbais, no entanto os gêneros primários são mais variados por estarem presentes no dia a dia dos sujeitos falantes, integrando a língua à vida. Dessa forma, podemos considerar que os gêneros nos são dados “[...] quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2010, p. 282).

Assim, compreendendo, então, a existência do vínculo da língua com a vida, entendemos que, dependendo da necessidade, os gêneros se apropriam de cada especificidade, sofrendo modificações decorrentes do contexto em que estão inseridos, ou seja, se constituem de acordo com as circunstâncias de uso. Nessa direção, os gêneros não podem ser pensados fora da dimensão espaço-temporal. Assim, no contexto deste estudo, os enunciados produzidos pela professora e pelas crianças não foram compreendidos como pertencentes exclusivamente a um sistema linguístico dado nem como uma construção individual, mas como uma prática interdiscursiva ocorrida em situações reais de uso da língua, constituídos por valores ideológicos, políticos, sociais, culturais e históricos dos interlocutores.

Isso significa, que a interação verbal estabelecida entre os interlocutores é o fator determinante para a constituição dos enunciados, ou seja,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Tal perspectiva nos traz a compreensão de que a produção de texto no contexto escolar, precisa ocorrer a partir de uma situação concreta de interlocução entre sujeitos participantes das interações verbais, pois é ela que definirá o dizer das crianças. Nessa compreensão, a enunciação não começa no interior do pensamento e nem é tarefa apenas do emissor; ela se extrai do fluxo de palavras em que os interlocutores se encontram mergulhados. Primeiro, é enunciação dos outros para, depois, se tornar nossa enunciação. Para Bakhtin (2010),<sup>33</sup> toda enunciação é inerentemente dialógica, uma vez que é resposta explícita ou implícita a enunciados anteriores e faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, isto é, que também tem continuidade no futuro, ou seja, é um elo de uma cadeia muito complexa de outros enunciados de uma dada esfera de comunicação social, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia. Nesse processo, Bakhtin (2010, p. 271) chama a atenção para a alternância dos sujeitos falantes. 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.

Dessa forma, no trabalho com textos na sala de aula, as crianças demonstram posicionamentos ao tema discutido e se alternam movimentando o discurso em busca de uma resposta, de um posicionamento concreto, tendo como referência a realidade humana por elas vividas. Isso indica que, a conclusibilidade ou o acabamento do enunciado dependerá da elaboração do enunciado que as crianças farão durante o diálogo com seus pares, sem, no entanto, se fechar a um modelo único e definitivo. A essa característica Bakhtin (2010) ainda atribui três fatores: a exauribilidade do objeto e do sentido, o projeto do discurso ou vontade do discurso falante e as formas típicas composicionais de gênero e de acabamento.

A exauribilidade do objeto e do sentido diz respeito ao esgotamento do tema do enunciado que, por sua vez, será delimitado pelo objeto ao qual o autor se refere. Tal esgotamento irá variar de acordo com o campo do enunciado, ocorrendo mais facilmente em alguns e apresentando-se impossível em outros.

Ainda nessa discussão, Bakhtin (2010) refere-se à vontade discursiva do enunciador. Para ele, em todo enunciado existe uma significação intencional, o querer dizer do falante, que é norteado por seus critérios éticos, cognitivos, políticos e religiosos, determinando o todo do enunciado. Por conseguinte, as concepções que o locutor tem a respeito do destinatário também colabora para a definição do estilo do discurso determinando a escolha do gênero mais adequado à situação comunicativa. Essa opção é definida em função da comunicação verbal que se pretende estabelecer, levando-se sempre em consideração o intuito discursivo e a constituição dos parceiros.

Nessa perspectiva, o enunciado está estritamente relacionado com o próprio falante, autor do enunciado, como também com os participantes do diálogo e com as palavras e contextos linguísticos que o integram. Dentro de tal concepção, considera-se a ancoragem social do discurso, o caráter ideológico e vivencial da língua, pois, “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2004, p. 95), que projetará as condições específicas da esfera dos sujeitos interlocutores, ou seja, a história, a cultura e a sociedade onde estão inseridos.

3 O texto original data de 1929

A partir dessa visão, para a produção de textos na sala de aula, é essencial situarmos os enunciados das crianças no contexto de suas produções, pois ele não se constrói por si só, mas pressupõe sempre um outro enunciado que o antecedeu e que sugere outras possíveis respostas. Dessa forma,

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição **definida** em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2010, p. 297).

Nessa ordem de ideias, a presença de diferentes vozes é a questão constitutiva não só da língua, mas também do sujeito. O sujeito não é um “eu para si”, mas um “eu para o outro” que vai se constituindo a partir da presença de diferentes vozes presentes no ato enunciativo, pois

[...] os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar [...] os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2004, p. 108).

O conhecimento, portanto, se efetiva e se amplia numa interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros a partir das relações sociais mediadas pela linguagem. Nessa direção, os textos realizados pela professora e pelas crianças, quando a primeira definia um endereçamento ou interlocutor para os textos a serem escritos pelas segundas, considerou o diálogo como condição primeira para o trabalho de escrita, levando em conta a relação entre as línguas e os sujeitos presentes nas relações dialógicas.

Em contato com o outro, o sujeito entra no universo ideológico dos signos e suas significações, de modo que “[...] a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) que somente se constitui no processo de interação social” (BAKHTIN, 2004, p. 34).

Sob essa perspectiva, na qual a língua é analisada em sua natureza viva o mundo da produção e das trocas simbólicas que compõem os signos é ambíguo e mutável, por isso, a atividade humana só pode ser compreendida no interior das relações dialógicas. Diante disso, optamos por desenvolver o nosso trabalho no interior de uma instituição educativa infantil, na perspectiva de buscar compreender as relações que se instauram nesse espaço no momento em que as crianças escrevem.

Dessa forma, tendo em vista o nosso problema de pesquisa e os pressupostos teóricos adotados, tomamos o estudo de caso como metodologia de pesquisa. Para Ludke e André (1986, p. 18), o estudo de caso permite que a investigação se desenvolva “[...] numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Ainda, para essas autoras, ele possibilita

[...] apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação. Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse, deve existir não só nessa fase mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação (1986, p. 22).

Com o estudo de caso, foi possível lançar mão de técnicas de coleta e produção de dados, como a observação participante e a entrevista. Dessa forma, utilizamos os referidos instrumentos metodológicos para a realização desta pesquisa. A observação, segundo Ludke e André (1986, p. 26),

[...] permite um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens [...]. Também permite que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos'. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às próprias ações.

Assim, interagindo com as crianças e com a professora de forma colaborativa no decorrer das atividades diárias, evidenciamos a maneira como a produção de textos se constitui na práxis social, ou seja, nas relações estabelecidas com os colegas e com a professora. Isso significa nos colocar em sintonia diante dos discursos das crianças e da professora, "revozeando" seus enunciados, privilegiando a interação e o aspecto sociocomunicativo que implica considerar o interlocutor, o contexto de produção, bem como a apreensão crítica da realidade.

Nessa direção, apoiada em Bakhtin (2010), consideramos que a ação de pensamento concretizado pela linguagem traz em si a alteridade, ou seja, a presença de várias vozes que constituem a arquitetura linguística. Segundo ele, as palavras e os pensamentos se instauram e se entrelaçam num processo responsivo e ecoam de diferentes maneiras e ao mesmo tempo.

Outro instrumento de coleta e produção de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. De acordo com Moreira e Caleffe (2006, p. 169), esse instrumento "[...] parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista [...] mas o entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que quiserem". Assim, por meio da utilização dessa técnica, propiciamos situações para que os sujeitos pudessem expressar seus pontos de vista, suas explicações, suas interpretações. Dessa maneira, realizamos entrevistas com a diretora, com a professora, com os familiares e com as crianças envolvidas no estudo, com o objetivo de caracterizar a escola e os sujeitos, além de buscar conhecer os usos da linguagem escrita no contexto escolar.

## Escrevendo para o outro

Como dito inicialmente, traremos aqui alguns eventos de produção de texto escrito que não foram tratados como conteúdos em si, mas como resultado das interações verbais realizadas em sala de aula, pois, em consonância com Gontijo e Schwartz (2009, p. 87), consideramos que o trabalho com a produção de texto é

[...] uma prática de linguagem, consciente, criativa, intencional, que os indivíduos realizam em determinadas condições de produção visando a atender a seus próprios propósitos e também aos de seus interlocutores.

Nesse contexto, constituiu-se como aspecto fundamental identificar percursos investigativos que estavam relacionados com as práticas de uso da linguagem discursivas desenvolvidas na sala de aula com as crianças participantes e de acordo com os seus interesses enunciativos. Para tanto, recorreremos às condições de produção de texto explicitadas por Geraldi. Para ele:

[...] para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) e tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2003, p. 137).

Dentro dessa perspectiva, analisamos seis eventos que se circunscreveram em torno de alguns gêneros textuais, no entanto, por se tratar de um recorte da nossa pesquisa, apresentaremos neste artigo os gêneros recado e carta.

## **O trabalho de produção de texto numa perspectiva enunciativa discursiva**

Consoante com os pressupostos apresentados, buscamos analisar as condições de produção, os processos de escrita e os textos que resultaram desse processo. Também foram privilegiados, dentre os textos produzidos, alguns dos que a professora estabeleceu um interlocutor.

Uma das situações observadas e que nos propusemos a analisar, de acordo com o levantamento, foi o evento de número 12, a produção de um recado para a professora Rosa. Essa atividade ocorreu dia 2 de junho, dois dias depois do aniversário da professora. O gênero recado contém uma mensagem curta, trocada entre as pessoas, para pedir, agradecer, oferecer, informar, desculpar ou perguntar. Tem como características: linguagem coloquial; permite o emprego de apelido para o destinatário ou para o emissor, dependendo do grau de intimidade entre os interlocutores; é usado para mensagens rápidas, urgentes e convenientes; não há preocupação com as normas da língua padrão e quase sempre indica a data em que está sendo escrito.

No dia em que ocorreu o evento, chegamos à escola e a pedagoga nos informou que a professora Rosa havia ligado dizendo que chegaria atrasada. Dessa maneira, ela nos perguntou se poderíamos ficar com as crianças até o momento de sua chegada, o que prontamente atendemos. Assim, aproveitando o ensejo, contamos para as crianças sobre o aniversário da professora e propusemos a escrita de “recadinhos” no quadro para ela, combinando, ainda, que, quando ela chegasse, todos cantariam parabéns tendo os recados como um presente surpresa. As crianças receberam com muita alegria a sugestão de trabalho, com gritos, pulos e abraços, o que provocou até um certo tumulto, necessitando da nossa intervenção para reorganizar a sala para o início da atividade.

Dando continuidade, dividimos o quadro de acordo com o número de alunos que estavam presentes na sala de aula naquele dia. A partir de então, as crianças iam ao quadro, de três em três, e registravam, num espaço determinado, o recado para a professora. Durante a escrita, as crianças interagiram conosco solicitando auxílio para identificar a(s) letra(s) que representava(m) o som das palavras que elas queriam registrar. Por conta disso, ficamos impossibilitados de manipular a máquina filmadora, por isso não temos registros nem gravações desse momento.

Após concluirmos a escrita dos recados no quadro e, quando estávamos lendo com eles o que escreveram, percebemos a chegada da professora e nos preparamos para recebê-la. Assim, quando ela entrou na sala, nós a surpreendemos cantando parabéns e apresentando os textos produzidos pelas crianças, o que a deixou muito feliz.

Diante da surpresa, ela, então, questiona o que fazer com os recadinhos. Prontamente, uma criança respondeu que deveria guardar. Com essa resposta, ela lança o desafio: “Guardar o quadro?”. Novamente, uma criança responde dizendo para ela mesma escrever e guardar. Ela questiona como pode ela mesma escrever, se o presente era deles. A partir do novo questionamento, uma criança diz: “Então nós escrevemos”. É interessante ressaltar que a professora cria um motivo ou razão para que as crianças escrevam os recados que estão no quadro. E, finalmente, sugere que escrevam os recados numa folha especial para que ela pudesse guardar. Porém, agora ela solicita a escrita de um bilhete e não mais de um recado. Segue a transcrição abaixo.

P.: e agora, o que vou fazer com esse presente?... Esses recadinhos que vocês fizeram?

lag: guardar...

P.: como? guardar o quadro? Est: escreve pra você guardar...

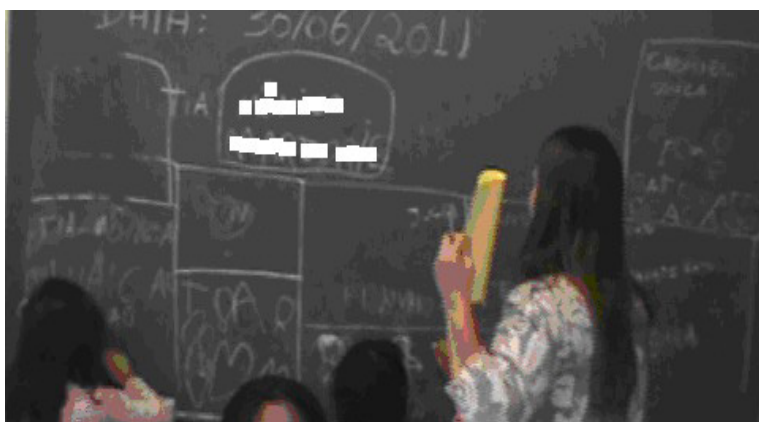
P.: eu escrever? o presente não é de vocês? Art: então nós escrevemos...

P.: boa ideia, Art, vocês vão fazer numa folha para eu guardar. Vão? Então eu vou distribuir uma folha especial, e vocês irão escrever um bilhete pra mim...ok?!

Depois desse processo inicial, a professora Rosa distribuiu as folhas e ajudou as crianças a escrever a data, o nome da escola e sugeriu que iniciassem o trabalho de escrita, acompanhando de perto o processo de produção.

O bilhete, assim como o recado, é um gênero também que se caracteriza por uma mensagem curta, trocada entre as pessoas, para pedir, agradecer, oferecer, informar, desculpar ou perguntar. No entanto, quando se escreve um bilhete, tem-se a ideia de que ele deve ser escrito num suporte discreto, diferente do recado, que deve estar num local visível ao público-alvo, como o que ocorreu com os recados escritos no quadro para a professora, conforme podemos visualizar no excerto de Imagem 3 abaixo.

Excerto de Imagem 3 – Recado para a professora



Assim, se levarmos em conta a produção dos recados no quadro, podemos dizer que consideramos elementos primordiais para que ocorresse uma comunicação discursiva, quais sejam, interlocutores explícitos e um conteúdo a dizer. Porém, definimos antecipadamente o gênero, sem perceber que as crianças deveriam escolhê-lo em função do que se tinha a dizer, dos objetivos do texto, do suporte e da interlocutora.



Nesse contexto, é importante mencionar que seria mais apropriado, naquele momento, dialogar com as crianças, principalmente, sobre o conteúdo do texto (o que dizer) para, depois, escolher com elas o gênero. Apesar da escolha antecipada do gênero, as crianças participaram da atividade e dela decorreu a proposta da professora. Devemos lembrar, também, que a participação das crianças nas atividades é decorrente do fato de saberem que a escola é um espaço onde devem realizar as atividades propostas pelas professoras.

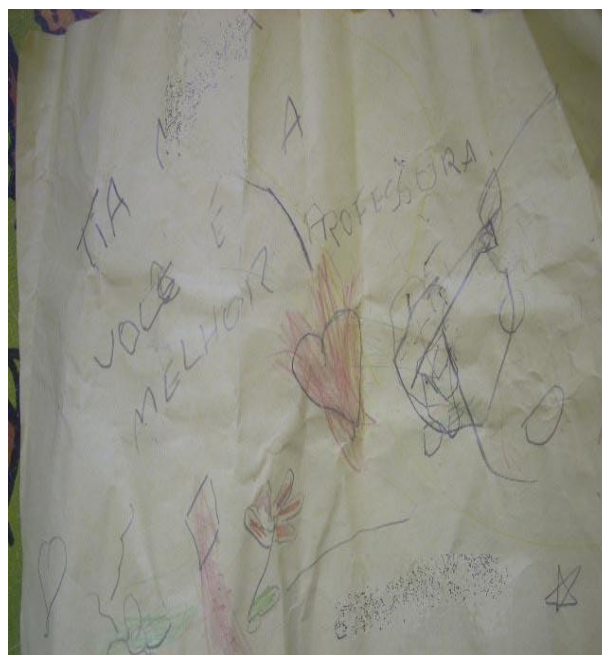
Para ilustrar como as crianças se posicionaram quando a professora da classe assumiu o trabalho, selecionamos algumas produções que apresentamos nas Fotos 1 a 4.

Foto 1 \_ Texto de Mar



1 EU TE AMO

Foto 2 \_ Texto de Edu



1 TIA  
2 VOCÊ É A MELHOR PROFESSORA

Foto 3 \_ Texto de Ar



1 TIA VOCÊ É BOA  
2 PROFESSORA

Foto 4 \_ Texto de Lou



1 EU TE AMO

A partir dessas situações de produção, observamos que as crianças não escreveram bilhetes como proposto pela a professora, e sim recados afetuosos, ocorrendo, dessa forma, a utilização pelas crianças de outro gênero textual. Sabemos que, por serem diversos os campos de atividade humana, serão também diversos os gêneros, pois são práticas sociais advindas desses campos. Até na mais informal das conversas, os gêneros nos são dados conforme seu campo de atuação. As crianças perceberam isso e, então, utilizaram um gênero apropriado às condições de produção. Com referência a essa questão, Bakhtin (2010, p. 282) afirma:

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

Nesse sentido, considerando o que tinham para dizer para a professora no dia do seu aniversário, as crianças escreveram recados afetuosos, ou seja, ressaltaram as qualidades da professora e fizeram declarações de amor. Bakhtin (2010) discute o conceito de reelaboração, afirmando que os gêneros, geralmente os secundários, absorvem os primários, os quais perdem algumas de suas características originais e passam a existir em função do secundário. Para refletir sobre essa questão, ele dá o exemplo do romance, apontando a absorção de outros gêneros. Assim, podemos concluir que a simples presença de um gênero em outro constitui uma mescla, sabendo, porém, que o gênero primário não cumpre, ali, seus objetivos próprios, mas, sim, os do gênero onde está inserido. Ingedore e Koch (2010), com base em Bakhtin, denominam essa mesclagem de hibridação, ou seja, um gênero pode se compor de vários gêneros, e essa mesclagem, segundo as autoras, é importante para que o produtor de textos atinja seu propósito comunicacional. Nos textos produzidos pelas crianças, não há uma hibridização e sim a utilização de um outro gênero em função das suas necessidades comunicativas, ou seja, em função do que desejavam dizer para a professora no dia do seu aniversário.

Analisando ainda as produções, observamos que as palavras escritas pelas crianças estão carregadas de “um tom emocional” e apreciativo, que é representado nas expressões: EU TE AMO, BOA PROFESSORA, MELHOR PROFESSORA. Esse aspecto se mostrou mais evidente em sala de aula durante as produções dos textos. Lou (Foto 34), por exemplo, durante a escrita de seu texto, aproxima-se da professora, buscando ajuda para escrever o que pretendia. Vejamos a transcrição desse momento:

Lou.: tia, como escreve é? P.: a vogal e...

Lou.: então é letra e?

P.: você quer escrever o que? Lou.: é surpresa... ((fala sorrindo)) P.: então é a vogal e mesmo...

Lou.: é só e? Eu acho que não é só E não...

P.: então fala o que você quer escrever...

Lou.: eu te amo... ((nesse instante, pula no colo da professora e a abraça))

A expressão exterior, na maior parte das vezes, prolonga e esclarece a orientação tomada pelo discurso interior e as entonações que ele contém. Assim, as palavras do outro, carregadas de afetividade, vão conformando o corpo estético e dando acabamento ao corpo interno da própria pessoa, essa vida interior. Dessa forma, imprimimos valores e significados às palavras, e esses valores surgem a partir de um ponto de vista. E como eles se produzem? Para Bakhtin, o significado é compartilhado e múltiplo. Tomamos as palavras da comunicação e as devolvemos recobertas dos sentidos que foram desenvolvidos num entremeio, ou seja, entre um eu e um outro. Por isso, a palavra só tem significado com a presença do outro a depender da orientação que é dada a essa palavra num contexto preciso.

Na maior parte dos casos, é preciso supor, além disso, um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito (BAKHTIN, 2010, p.116)

Nesse sentido, o nosso mundo interior e sua expressividade têm base em uma relação social que organiza e recobre as nossas palavras com um dado valor. “É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 137).

Dessa forma, no evento em questão, vemos que a relação da criança com a professora, autor e destinatário, está carregada de afetividade, afetividade essa que conformou as suas palavras dando acabamento ao seu corpo interno, à sua vida interior. Um mundo interior possuidor de um “[...] tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2010, p. 295), e que nos permite participar da vida por inteiro, “[...] com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (BAKHTIN, 2010, p. 329). Assim, podemos dizer que, no acontecimento de um enunciado concreto, não há espaço para a neutralidade, mas sim para a manifestação da expressividade. Por isso mesmo, a criança completa com o abraço na professora o seu texto. Ela demonstra, na escrita e no abraço, o amor e o carinho que dedica à professora.

Todos os recados escritos para a professora Rosa têm esse tom afetivo, é uma declaração de amor e carinho. Amor e carinho do qual todos nós precisamos. Conforme assinala Bakhtin (2010), os diversos atos de atenção, amor e reconhecimento do valor dispensado ao sujeito por outras pessoas e disseminado em sua vida, como que esculpem o valor plástico do corpo exterior e da vida interior. São essas palavras de amor e carinho que formam as pessoas. Pensamos que, talvez, seja preciso aprender com as crianças que têm sempre palavras de amor e carinho que ajudam a conformar o ser docente, professor e professora.

Outro evento no qual as crianças escreveram textos para se comunicarem com o outro foi o evento 13 que ocorreu no dia 5 de julho. A programação do trabalho foi desencadeada devido à reunião de pais que aconteceria na semana seguinte. Dessa forma, a professora Rosa planejou a escrita de uma carta para os pais, informando-os da necessidade de estarem presentes na escola nesse dia. Para a concretização do trabalho atendendo a um pedido da professora, levamos várias cartas pessoais para a sala de aula. De posse das cartas, a professora leu para as crianças e refletiu sobre as características do gênero em discussão.

A carta pessoal é um texto utilizado para a comunicação com amigos e familiares e é elaborada por um remetente e enviada a um destinatário. É um gênero textual que visa à comunicação escrita e pode ser de diversos tipos: carta pessoal, ou familiar, ou 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. Em geral, a carta pessoal é enviada pelo correio. Na parte da frente do envelope, escrevem-se o nome e o endereço completos do destinatário, ou seja, da pessoa a quem a carta se destina. No verso do envelope, coloca-se o nome e o endereço completos do remetente, a pessoa que envia a carta.

Segundo Bakhtin (1927), no gênero epistolar, não está predeterminado o tipo do discurso, pois tal gênero possui uma ampla possibilidade de discursos. Nele, de acordo com esse autor, podemos antecipar o discurso do outro, aquele a quem escrevo, tendo em vista a possível reação do interlocutor. Desse ponto de vista, podemos afirmar que as cartas, compostas por manifestações da subjetividade de quem as escreve, desenvolvem-se, consolidam-se e se transformam em função de um dado contexto sociocultural e histórico.

A proposta de produção teve início na roda de conversa, quando a professora Rosa perguntou para que serviam as letras. Alguns responderam que serviam para escrever, ler histórias, ler livros, ler os nomes deles, ler o jornal, que serve também para entrar na *internet*. Nesse instante, a professora referiu-se ao *email*, e explicou que era uma carta eletrônica que escrevemos via *internet* e que chega rapidamente no endereço eletrônico, mas disse ainda que existe também a carta escrita em papel e que enviamos pelo correio. Vejamos a transcrição desse momento abaixo:

P.: Eu tô aqui, quero mandar um recado pra uma pessoa que está longe, posso mandar por email e também posso escrever uma carta. Coloco a data, o nome, escrevo a carta e vou lá ao correio, e eles mandam lá pra aquela pessoa que eu quero que receba aquela carta. E hoje nós vamos fazer uma carta, mas, antes, eu vou ler uma carta pra vocês que a tia ((referiu-se à pesquisadora)) trouxe.

Assim, ela inicia a leitura destacando, inicialmente, quem escreveu a carta, para quem foi escrita, quando e onde estavam o remetente e o destinatário. Depois, ela explica que, para escrever uma carta, é necessário ter para quem escrever. Dessa forma, além de ter o nome da pessoa que a receberá, deve ser colocada a data, com o dia, o mês e o ano. Ela também destaca que, como a carta deles iria ser escrita naquele dia, a data seria a data 5 de julho de 2011. Explicou ainda que a carta seria escrita para os pais, informando-os sobre a reunião que aconteceria na escola na semana seguinte e que as crianças poderiam escrever que, na reunião, veriam as atividades que elas fizeram.

Nesse momento, as crianças demonstraram preocupação quanto à presença da família na reunião, afirmando que os pais trabalhavam, no entanto, em resposta a essa preocupação, a professora Rosa disse que poderia vir qualquer responsável por eles, desde que fosse um adulto. Ao término desses comentários, ela finaliza a roda de conversa com alguns questionamentos, buscando garantir a compreensão das crianças quanto à proposta de trabalho.

P.: então o que nós vamos fazer?! Lou: escrever uma carta...

P.: pra quem?

Iza: pro papai ou pra mamãe... P.: pra quê?

Lou: pra vim na reunião de pais...

P.:isso mesmo, pra vir na reunião de pais...

Ao final, todos se direcionam para as mesinhas para o início da atividade, antes, porém, a professora relembrou o que seria necessário conter numa carta. Vejamos a interação que foi instaurada:

P.: aqui, em cima, é a data e mais embaixo o nome da pessoa que vai receber a carta. ((fala apontando para as linhas iniciais da folha distribuída, suporte que usariam para escrever a carta)). Ah, tia, eu quero escrever uma carta convidando a mamãe para a reunião de pais! ((fala como se fosse uma dúvida de um aluno)) Então, você escreve aqui... ((aponta para a folha novamente)) mamãe, ou o nome da mamãe, a vovô, vovó, sua tia, quem vier na reunião, e no final o nome de vocês, porque vocês que estão escrevendo a carta, não é? Então vão lembrar. Aqui é o quê... em cima?

Dio: a data...

P.: isso, a data, vou escrever a data lá no quadro. E aqui, na linha de baixo?

Alunos: ((silenciam))

P.: gente, é o nome da pessoa pra quem vocês estão escrevendo. E no final?

Mar: o nosso nome...

P.: o nosso nome ((balança a cabeça positivamente)). E aqui no meio? ((mostra as linhas do meio da folha distribuída))

Jul: o que a gente vai falar com a pessoa...

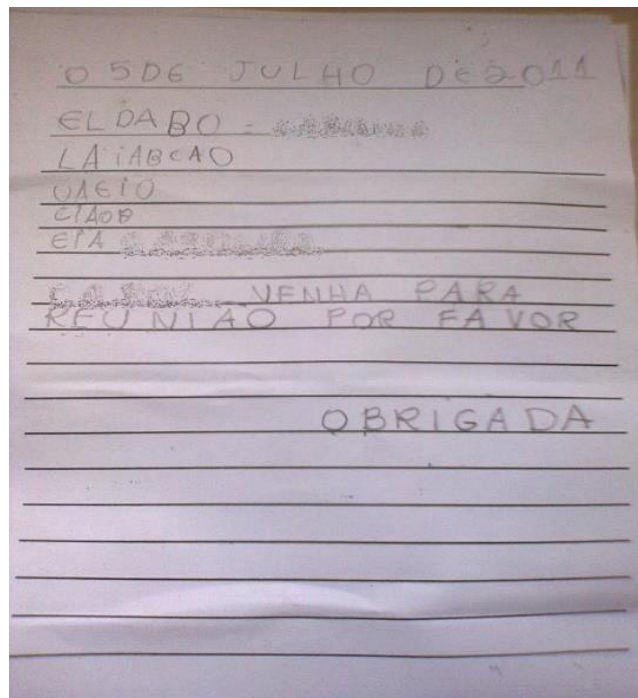
P.: muito bem, vocês vão escrever o que vocês querem falar sobre a reunião de pais. Ai, vocês podem falar pra pessoa que é muito importante vir na reunião. Então agora vou escrever a data aqui, no quadro, e vocês podem copiar...

Na conversa transcrita acima, observamos que a professora definiu o que dizer. Assim, dificultou a participação efetiva das crianças na construção dos enunciados e, também, a ampliação do tema, considerando as características dos interlocutores para os quais as cartas deveriam ser dirigidas. O que as crianças diriam a seus pais para convencê-los a ir à reunião? Essa é uma pergunta que só pode ser respondida se a professora, considerando o objetivo da produção – convidar os pais para uma reunião escolar – tivesse oportunizado o diálogo, problematizando a situação colocada pelas crianças de impossibilidade de participação dos pais ou a necessidade de conhecerem os trabalhos que estão desenvolvendo na escola.

A não participação efetiva das crianças nas produções de seus textos evidenciou-se na sua concretização, quando pudemos verificar que escreveram o que a professora delimitou no diálogo inicial: “Aqui em cima é a data e mais embaixo o nome da pessoa que vai receber a carta... e, no final, o nome de vocês porque vocês que estão escrevendo a carta, não é?”.

O primeiro texto que trazemos para análise foi produzido por Iza (Foto 5).

Foto 5 \_ Texto de Iza



- 1 (NOME DA MÃE)
- 2 VENHA PARA A REUNIÃO
- 3 POR FAVOR
- 4 OBRIGADA

Iza, ao entregar seu texto à professora, lê o que escreveu para ela. A professora Rosa então escreve o que a criança disse ter escrito. Observamos que o termo “por favor” demonstra uma forma polida para fazer um pedido ou revela, ainda, quando aparece, sobretudo, no final da frase, que a criança implora para que o pai ou a mãe vá à reunião.

Nesse sentido, podemos questionar: o que se queria não era convidar os pais para a reunião? Então, o que o aluno escreveria? Um convite, um pedido, considerando a sua realidade em que a mãe trabalha? Assim, tendo em vista as condições de produção, ou seja, seus objetivos, o conteúdo e os interlocutores, as crianças produziram ora pedidos ora convites para os pais participarem da reunião.

Percebemos que, a forma como foi proposto o trabalho, o gênero ficou definido previamente sem considerar o que se tinha a dizer e os próprios interlocutores. Diante disso, devemos pensar que a inserção do gênero na esfera escolar como objeto de ensino e de aprendizagem deve considerar uma articulação coerente entre as práticas sociais de linguagem e as atividades de aprendizagem da língua escrita. Sobre o trabalho com os gêneros, Dolz e Schneuwly afirmam ainda que se deve levar em conta as três dimensões dos elementos constitutivos dos gêneros, quais sejam:

1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;

3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (2004, p. 75).

Sabendo, então que “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem *materializam-se nas atividades dos aprendizes*” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 74, grifo dos autores), o trabalho com a linguagem na escola evidencia a necessidade de combinação das estratégias de ensino adequadas, ou seja, “[...] a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 53).

Por outro lado, nos textos produzidos pelas crianças, evidenciam-se os modos singulares de apropriação do conhecimento veiculado na sala de aula a partir das marcas de autoria impressas no suporte usado para escrever e expressa em desenhos, posicionamento da escrita e características das letras.

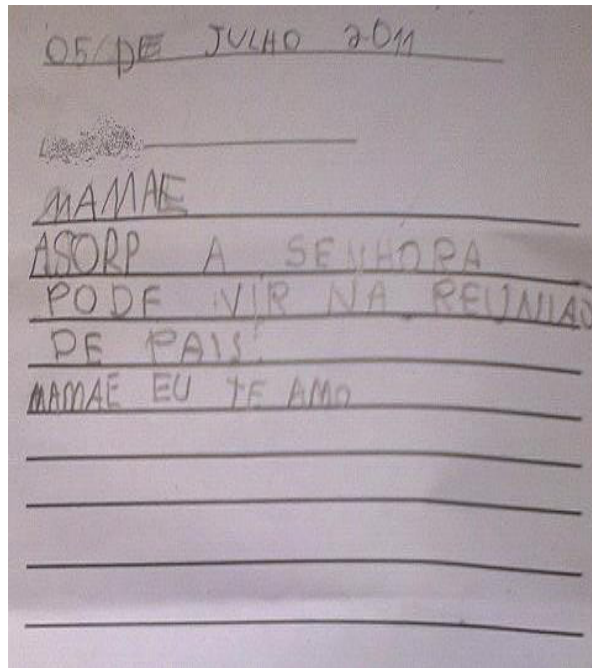
Ainda no contexto desse evento, trazemos para análise um texto no qual a produção da criança apresenta um tom, não de um pedido, como ocorreu com a escrita dos demais, mas um tom de pergunta quando escreve: VOCÊ PODE VIR A REUNIÃO. Por que a escrita dessa criança é uma pergunta? Como dito no início dessa transcrição, as crianças demonstraram preocupação com a possibilidade de os pais não poderem estar presentes na reunião, tal fato evidencia que sua escrita em forma de questionamento é decorrente das relações que mantém com os pais fora da escola. Isso significa que sua experiência de vida circunda o espaço-tempo escolar interferindo em sua escrita.

Sobre isso, Bakhtin (2010), com o foco no enunciado, afirma que as relações dialógicas nele presentes pressupõem sujeitos do dizer. Dessa forma, na relação entre enunciado e realidade, estão presentes as vozes do seu produtor e de seus interlocutores. Vozes plenas de orientações apreciáveis, juízos de valor, consciências que debatem, concordam, discordam, expressando forma valores plurais e diferentes visões de mundo:

[...] em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas, ou semi-ocultas e com graus diferentes de alteridade. Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor (BAKHTIN, 2010, p. 318).

Podemos, então, afirmar que, no dizer da criança, estava evidente a influência da vida do outro, o que indica que é impossível pensar o enunciado fora das relações com o outro.

Foto 6 Texto de Que



- 1 MAMÃE
- 2 A SENHORA
- 3 PODE VIR NA REUNIÃO  
DE PAIS
- 4 MAMÃE EU TE AMO

Nos trabalhos produzidos, podemos perceber alguns aspectos interessantes dos quais as crianças lançaram mão tentando articular, a partir de operadores textuais, uma razão para convencer os pais a estarem presentes na reunião. No caso do texto da aluna Que (Foto 6), observa-se a expressão EU TE AMO. Essa declaração de amor pode ser compreendida como uma tentativa de trazer a mãe para a reunião. Além disso, esse operador argumentativo atuou, nesse contexto de produção de texto, como um argumento alternativo que somou a favor do objetivo traçado para atividade, surgindo, de outro modo, outra voz que diz para a mãe não faltar à reunião.

Ao final da atividade, a professora Rosa combinou com as crianças que as cartas seriam entregues por eles em casa pelo fato de morarem com os pais. Nesse caso, o objetivo da carta escrita, que é o de comunicação com o outro que está distante, tendo, para isso, o correio como instrumento de contato, também não foi necessário. Esse elemento evidencia o que já foi dito, isto é, o gênero utilizado poderia ter sido diferente do proposto, pois, nesse caso, as pessoas que receberiam a carta não estavam distantes das crianças.

Tendo em vista as práticas de produção de textos analisados, passaremos às nossas considerações finais. Nelas buscaremos refletir sobre a entrada dos textos na sala de aula e sua consequente produção.

## Algumas considerações

Diante dos aspectos aqui apontados podemos concluir que, a presença da produção de textos em uma classe de cinco anos, quando as crianças ainda não têm o domínio do código escrito, é um avanço considerável, se tomarmos como referência as práticas decorrentes do uso dos métodos sintéticos de alfabetização. No entanto, ressaltamos que a escrita tem que ser incorporada como uma necessidade de escrever e não como finalidade de cumprir uma tarefa escolar. Sobre isso Geraldini (2003) aponta que, ao propor o trabalho com textos, os professores precisam criar condições para que as crianças se assumam como sujeitos e, portanto, como locutores de seus textos.



Garantir essa condição implica proporcionar situações em que escrevam ou falem sobre suas experiências, conhecimentos e se sintam, por isso, motivadas a escrever e falar; tenham interlocutores para seus textos e possam escolher as melhores estratégias para dizer, considerando o que têm a dizer e os destinatários.

Se acreditamos que as crianças são sujeitos sociais e produtoras de cultura, as práticas precisam ser reveladoras desse princípio. Solicitar que repitam letras, façam cópias e exercícios mecânicos de coordenação motora é desconsiderar as dimensões do sujeito criança construtor de história e tratá-la como um objeto que nada tem a dizer sobre o mundo, é ir na contramão de uma educação que tem como finalidade a busca de uma cidadania democrática.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins fontes, 2010.

BAKHTIN, Michail; VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevick. *O freudismo*. Tradução de Paulo Bezerra em 2004. São Paulo: Perspectiva, 1927.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONTIJO, Cláudia Maria M. *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. *A escrita infantil*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ Cleonara Maria. *Alfabetização: teoria e prática*. Curitiba, PR: Sol, 2009

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2006.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 11-36.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de leitura aos objetos de ensino. Universidade de Genebra. Tradução de Roxane Roxo. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

Recebido em: 31/07/2023

Aprovado em: 20/08/2024