

PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO

TEXT PRODUCTION IN LITERACY

Dania Monteiro Vieira Costa

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

dania_vieira@ig.com.br

Resumo

Discute a possibilidade de as crianças escreverem textos na alfabetização. É o desdobramento de uma pesquisa realizada com crianças de 6 a 7 anos de idade em instituição de ensino fundamental da rede pública de Vila Velha-ES, em 2011, que investigou a questão: No processo inicial da alfabetização, as crianças escrevem textos para dialogar com o outro? Realiza um estudo de caso e utiliza como técnica de produção de dados a observação participante. Conclui que, quando incentivadas a escrever, as crianças produzem textos para se relacionar com o outro realizando, assim, seus projetos discursivos por meio da escrita de enunciados escritos carregados de suas histórias de vida, seus conflitos, afetos e desejos e durante esse processo dialogam a respeito de suas ideias sobre o sistema de escrita, refletindo sobre os aspectos discursivos e linguísticos da linguagem escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Texto. Crianças.

Abstract

Discuss the possibilities to children write on literary stages. It is a development of a research which has been done with children at age of 6 and 7 in an elementary, public institution localized in Vila Velha – ES, in 2011, where came up with a question: Do children write texts to talk to each other at the first stages of literacy? A case study was developed and it uses as production technique of data from the participants. It leads to a conclusion that when children are stimulated to write, they produce texts to connect themselves to each other, and their discursive projects through the writing are embedded by life stories, conflicts, affection and even desires and along this process they discuss their ideas of writing system, reflecting about these discursive and linguistic aspects, and also about language in writing.

Keywords: Literacy. Text. Children

Iniciando a conversa

Ao desenvolvermos uma pesquisa sobre a produção de textos pelas crianças em processo inicial da alfabetização, ouvíamos as seguintes perguntas: “Como assim? Elas escrevem? Elas ainda estão aprendendo, como vão escrever textos?”.

Parece-nos que essa é uma forte crença na escola. As crianças só poderão escrever os seus primeiros textos quando dominarem a última lição proposta pelo método e/ou cartilha ou, ainda, quando alcançarem a hipótese alfabética de aquisição da escrita.

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

O estudo foi realizado durante o ano de 2011 em uma turma de crianças com 6 e 7 anos que integravam uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma instituição pública de ensino do sistema municipal da cidade de Vila Velha – ES. Vale destacar que estivemos durante 67 dias na escola. Desses, 40 dias participamos do processo de produção de textos pelas crianças. Durante 17 dias realizamos observação das aulas, bem como a participação em atividades desenvolvidas na escola (mostra cultural, leitura de livros, semana da criança etc.). Desse modo, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, cujas técnicas de produção de dados foram a observação participante constituída a partir do incentivo às crianças a escreverem para dialogar com o outro. Também é importante esclarecer que filmamos o processo de produção de textos realizado pelas crianças e transcrevemos essas filmagens com o objetivo de compreender os processos que se desenvolvem nas crianças durante esse processo.

Quando nos inserimos na escola e, diante das dúvidas de diferentes atores do ambiente escolar (e das nossas próprias dúvidas), a respeito da possibilidade de as crianças escreverem textos, foi necessário refletir sobre as seguintes questões: a produção de textos somente pode ser trabalhada após o amadurecimento de funções psicológicas ligadas à apropriação da escrita e da leitura? De certo modo, determinados conceitos de alfabetização assinalam com uma resposta positiva para essa questão. Isto é, para muitos estudiosos, a alfabetização é definida como processo de aquisição do código escrito, ou seja, das habilidades básicas de leitura e de escrita. Seriam, então, essas habilidades básicas, de decodificação e codificação, os requisitos para a produção de textos? Ou a capacidade de relacionar o oral e o escrito se constitui também no processo de produção de textos?

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

Por outro lado, Vigotski (2000) afirma que essa dependência resultava em alguns mal-entendidos e equívocos. O principal deles, na perspectiva do autor, é a ideia de que a aprendizagem colhe os frutos do amadurecimento da criança, mas, em si mesma, continua indiferente ao desenvolvimento. Na visão do autor, Piaget foi um dos psicólogos que levou ao extremo essa concepção, na medida em que defendia em seus estudos que a aprendizagem não pode influenciar o desenvolvimento. Logo, segundo Vigotski (2000), para Piaget, as funções psicológicas devem ter atingido um determinado nível de amadurecimento antes que um processo de aprendizagem possa começar. Piaget (1990, p. 75)¹ responde à crítica de Vigotski, dizendo:

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

Nesse trecho, Piaget (1990) confirma a análise de Vigotski sobre o modo como compreende a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, especialmente quando diz que a escola é culpada por ignorar o uso que poderia fazer do

¹ Comentários de Piaget publicados no Brasil em 1990, na revista *Em aberto*, do Inep, sobre as observações críticas de Vygotsky concernentes às obras: *A linguagem e o pensamento da criança* e *O raciocínio da criança*.

desenvolvimento espontâneo da criança, ou seja, do desenvolvimento que se forma sem a influência do aprendizado. Ainda nessa direção, Piaget (1990, p. 75) afirma:

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

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

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

prévios. A repetição que conduz à memorização é que produzirá aprendizagem. Essa memorização possibilitará à criança a junção de letras para formar as palavras, bem como a junção de palavras para formar as frases e posteriormente a junção de frases para formar os textos.

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

Assim sendo, do ponto de vista psicológico, a apropriação da linguagem escrita representa, para o desenvolvimento da criança, a constituição de uma nova função psicológica superior. Vigotski (1993) também afirma que suas investigações demonstraram que há um outro aspecto que torna a linguagem escrita ainda mais abstrata que a linguagem oral para a criança quando inicia a aprendizagem, que é o fato de ela se constituir em uma situação na qual o interlocutor, para quem a criança dirige o seu dizer, está ausente no momento em que sua escrita está sendo produzida. Circunstância essa que a criança não está acostumada a vivenciar, pois, na linguagem oral, as conversações com seus interlocutores ocorrem nas interações face a face.

Desse modo, compreendemos que, no início do processo de alfabetização, como assinala Gontijo (2003, p. 137), “[...] as funções psíquicas necessárias à aprendizagem da linguagem escrita não estão desenvolvidas e é exatamente a sua aprendizagem que levará ao desenvolvimento dessas funções”. Assim, entendemos que é possível desenvolver a produção de textos na fase inicial de alfabetização. Esse trabalho possibilita a criança refletir sobre a estrutura da língua e principalmente lhe dá condições para compreender que escrever é primordialmente interação consigo e com o outro por meio da linguagem escrita.

Nossa aposta e seus fundamentos

Nossa aposta: as crianças, *no processo inicial da alfabetização, produzem textos e, mais que isso, escrevem para dialogar com o Outro*. Para fundamentar essa aposta, é necessário discutir a noção de enunciado que foi sendo delineada no curso das interações com as crianças, conforme proposta pela concepção bakhtiniana de linguagem, pois ela contribui para pensar a produção de textos.

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

Esse é um elemento essencial para o entendimento da produção de textos na escola, o interlocutor ou o auditório social para o qual os enunciados se dirigem muito influencia o dizer das crianças. Nesse sentido, o interlocutor tem uma enorme força no processo de produção dos enunciados sejam eles orais, sejam escritos. Esse lugar do outro no processo de comunicação não era, na opinião de Bakhtin (2006, p. 270),² bem compreendido pela linguística do seu tempo. Nessa discussão, diz ainda que, apesar das variações de discussões no campo da linguística, mantinha-se “[...] senão o pleno desconhecimento, ao menos a subestimação da função comunicativa da linguagem; a linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de um falante sem a relação necessária com outros participantes da comunicação discursiva”.

Nessa perspectiva, a participação do outro na construção dos enunciados é minimizada, isto é, o interlocutor assume a função de ouvinte que apenas assimila passivamente as palavras ditas ou escritas pelo locutor. Desse modo, “[...] em essência, a língua necessita apenas do falante – de um falante – e do objeto de sua fala, se neste caso a língua pode servir ainda como meio de comunicação, pois essa é a sua função secundária, que não afeta sua essência” (BAKHTIN, 2006, p. 270). Dessa forma, o autor discorda de perspectivas da linguística que entendem que, no processo de comunicação discursiva, o “ouvinte” é passivo e age como um mero receptor. Por isso, Bakhtin (2006) anuncia o modo como compreende a relação entre os falantes da língua no processo de comunicação discursiva.

² Texto de 1926.

Assim, a enunciação é sempre um processo no qual os sujeitos se posicionam em relação ao tema do enunciado e também leva em conta a posição ou possíveis respostas dos interlocutores. É importante destacar que a responsabilidade não é só do “ouvinte”. Para o autor, o locutor também é respondente, na medida em que não é o primeiro falante, isto é, “[...] o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações” (BAKHTIN, 2006, p. 272). Sendo assim, o enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e posteriores num constante diálogo na corrente de comunicação discursiva.

Os textos elaborados pelas crianças e que serão discutidos neste artigo são unidades da comunicação discursiva, na medida em que são concretos e únicos produzidos no interior de uma situação de comunicação. Eles revelam intuítos discursivos das crianças e, nesse contexto, evidenciam o modo como utilizam os recursos da linguagem escrita para produzir sentidos. Bakhtin (2006) distingue o enunciado das unidades da língua. O primeiro é “*a real unidade da comunicação discursiva*” (BAKHTIN, 2003, p. 274, grifos do autor). O segundo são elementos repetíveis, reiteráveis, mas que isoladamente não dizem e nem respondem a um interlocutor. Nesse sentido, acentua que – independente das diferenças entre as enunciações que dizem respeito ao volume, conteúdo, aspectos composicionais – os enunciados possuem particularidades comuns e, mais especificamente, *limites absolutamente precisos* que os diferem das unidades da língua.

Nesse sentido, assinala que os limites dos enunciados são definidos, em primeiro lugar, pela alternância dos sujeitos falantes. Essa alternância ocorre precisamente “[...] porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas”. Para o autor, cada réplica do diálogo, “[...] por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico, que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2006, p. 275). Essa possibilidade de réplica não existe, para Bakhtin (2006, p. 275), entre “as unidades da língua (palavras e orações), quer no sistema língua (no corte vertical), quer no interior do enunciado (no corte horizontal)”. Ela só existe nas *enunciações plenas*.

Com relação às orações, assinala que elas podem se tornar enunciados plenos somente quando são emolduradas por outros enunciados de um lado e de outro. O mesmo pode ocorrer com as palavras, mas não pode acontecer com letras, fonemas, sílabas. Nesse sentido, “[...] não só compreendemos o significado de dada palavra da língua como ocupamos em relação a ela uma ativa posição responsiva – de simpatia, acordo ou desacordo, de estímulo para

ação” (BAKHTIN, 2006, p. 291). Logo, uma palavra ou uma oração tornam-se um enunciado a depender da situação comunicativa em que são utilizadas. Desse modo, “[...] se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado expresso por uma palavra” (BAKHTIN, 2006, p. 290). A entonação expressiva dá um sentido concreto à palavra que deixa de ser uma mera unidade da língua para tornar-se um enunciado.

Nesse sentido, os textos produzidos pelas crianças são enunciados se os situarmos no contexto de sua produção e, somente assim, o entendemos como respostas a outros enunciados que os antecederam e, também, como elementos da cadeia discursiva que implica outras e possíveis respostas. Nessa perspectiva, os textos infantis com os quais dialogaremos, ao longo deste texto, são pensados no recorte das relações dialógicas. Assim, no decorrer de nosso diálogo sobre o processo de produção de textos pelas crianças, a noção de enunciado foi fundamental para compreendermos uma série de elementos que envolveram os textos das crianças, ou seja, nosso foco não foram as supostas faltas, no que diz respeito à escrita convencional, isto é, aquilo que a criança não sabia sobre a escrita alfabético-ortográfica, mas seus intuítos discursivos.

Bases metodológicas

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

Considerar a existência de uma relação dialógica entre os sujeitos que dialogam na pesquisa nos leva a concluir que o pesquisador “[...] faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise” (FREITAS, 2002, p. 25). Ao discutir as diferenças entre o objeto das ciências humanas e as ciências exatas e naturais, Bakhtin (2006, p. 312) afirma que “[...] o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2006, p. 312). Para ele,

[...] as ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou de um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si

mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independentemente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc.).³

O autor, então, discorda da produção científica que tem o ser humano como foco de estudo, mas elimina a sua fala, o seu dizer, em que este se torna um “objeto” mudo. Suas discussões no campo da Psicologia, da Linguística, da Literatura, da Ética e outras áreas questionam perspectivas que fundamentam suas análises no interior do sujeito e, também, discordam de perspectivas cuja visão do homem seja meramente objetivista.

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

- 1) Relações entre objetos, entre coisas, entre fenômenos físicos, fenômenos químicos, relações causais, relações matemáticas, lógicas, relações linguísticas, etc.
- 2) Relações entre sujeito e objeto.
- 3) Relações entre sujeitos – relações pessoais, relações personalistas: relações dialógicas entre enunciados, relações éticas, etc. Aí se situam quaisquer vínculos semânticos personificados. As relações entre consciências, verdades, influências mútuas, a sabedoria, o amor, o ódio, a mentira, a amizade, o respeito, a reverência, a confiança, a desconfiança, etc.

É justamente o terceiro tipo de relação que buscamos privilegiar – as relações entre sujeitos produtores e seus destinatários. Nesse sentido, para pensarmos os sujeitos da nossa pesquisa, retomamos a discussão realizada por Bakhtin (1997) sobre a obra de Dostoiévski, pois, a partir das análises elaboradas por esse autor, acreditamos ter elementos para formular mais apropriadamente o nosso posicionamento em relação às crianças. Para Bakhtin (1997, p. 63), [...] a ênfase principal de toda a obra de Dostoiévski, quer no aspecto da forma, quer no aspecto do conteúdo, é uma luta contra a coisificação do homem, das relações humanas e de todos os valores do capitalismo (BAKHTIN, 1997, p. 63).

A luta contra a coisificação dos seres humanos e, portanto, das crianças, a que se refere Bakhtin, aparece nos romances de Dostoiévski se levarmos em conta o modo como este, no plano do romance, percebe o herói. Ele não é simplesmente uma “marionete” nas mãos do autor. Por isso, Bakhtin (1997)

³ Texto de 1979.

entende que Dostoievski construiu uma nova posição artística do autor em relação ao herói. Recuperando as palavras de Bakhtin (1997, p. 63), no romance polifônico de Dostoievski, encontramos “[...] uma posição dialógica seriamente aplicada e concretizada até o fim, que afirma a autonomia, a liberdade interna, a falta de acabamento e solução do herói”.

Tomando como metáfora a relação autor e personagem na obra de Dostoievski, nos atrevemos a pensar as crianças, assim como Dostoievski imagina o herói: sujeitos, ou seja, um “tu” com quem dialogamos na pesquisa. Nesse sentido, parafraseando Bakhtin (1997, p. 63), as palavras do pesquisador sobre as crianças são organizadas como palavras de alguém que escuta o pesquisador e lhe responde o tempo todo. Dessa forma, as crianças não são meros “objetos” nas mãos do pesquisador, ao contrário, elas trazem para os eventos de produção de textos suas visões de mundo, desconfiam das propostas e lidam com elas de maneiras inesperadas, o que nos faz rever todo o tempo os nossos próprios posicionamentos.

Dostoievski, em sua obra, trata o ser humano como um sujeito da palavra, alguém que se posiciona perante o mundo. Por isso, em sua obra, não há lugar para o discurso monológico. Como dito, o herói participa do grande diálogo que é inacabado, aberto. Assim, temos em Dostoievski uma estrutura totalmente nova da imagem do ser humano que é “[...] rica em conteúdo e plenivalente, não inserida na moldura que conclui a realidade, consciência essa que não pode ser concluída por nada (nem pela morte), pois o seu sentido não pode ser solucionado ou abolido pela realidade” (BAKHTIN, 2006, p. 338). Conforme assinalam Gontijo e Campos (2011, p. 91): “A ideia de inacabamento do ser humano é central no pensamento bakhtiniano. Com essa ideia, Bakhtin coloca, então, obstáculos para as definições generalizantes dos seres humanos sem consideração à sua natureza histórica, cultural e social”.

Produção de textos

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

projeto de discurso ou um querer dizer. Discutiremos, aqui, alguns eventos, nos quais as crianças escreveram para seus familiares, ou seja, por ser tratar de um recorte de nosso estudo, não apresentaremos, nesse artigo, textos os quais as crianças escreveram para seus colegas da sala de aula. Passaremos, então, à análise desses eventos cujos interlocutores eram familiares.

Iniciamos com o evento que ocorreu no dia 30 de agosto de 2011, no qual o menino Ped escreve para sua avó. No trecho a seguir, temos o início da nossa conversa com Ped:

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

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

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

Ped: mas eu não sei escrever nada...

P: e se eu te ajudasse a escrever?

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

O menino Ped só aceita escrever se seu texto for lido pelo seu interlocutor. Dessa maneira, temos uma criança se posicionando sobre o processo de escritura ao dizer que **escrever para o outro** só faz sentido se essa escrita se constituir em uma interação verbal. Ao dizermos que podemos fazer com que seu texto chegue até seu interlocutor, ele aceita, mas diz que não sabe escrever. Todavia, quando dizemos que podemos ajudá-lo, ele concorda e diz que vai escrever para a avó que mora na Bahia. Entendemos que, nesse contexto, é importante esclarecer que, durante a pesquisa, vivenciamos espaços de colaboração com a escrita das crianças. Quando diziam que não sabiam escrever, a nossa resposta era sempre que poderíamos ajudá-las. Esse posicionamento possibilitava que as crianças fizessem as suas tentativas de escrita.

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

Foto 1 – Carta de Ped para a avó



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

DATA: 30 DE AGOSTO DE 2011

VOVÔ IMAVAPA SUCAZA PAFABAGU

VAITALAFAGO HDAFA FAXUNO CHAO

ELAGRITAMUITO

VOVÔ MINHA PRIMA VAI PARA SUA CASA FAZER BAGUNÇA

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

ELA GRITA MUITO

PED VOVÔ

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

Vale lembrar que Ped não vivenciava situações nas quais tinha a oportunidade de escrever textos. Essa era uma experiência nova para ele. Por isso, não dominava a forma do enunciado, ou seja, o gênero do discurso no qual havia se

proposto a escrever, uma carta para sua avó, por isso fazia muitas perguntas sobre os aspectos linguísticos e sobre a forma de escrever. Segue um trecho da transcrição na qual Ped escreve a carta para a avó:

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

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

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

P: vovó...

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

P: minha...

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

P: priMA::

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

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

PED: SU:: SU:: SU:: ((escreve “SU” para representar a palavra “SUA”))

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

PED: CA:: CA:: é o “K”?

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

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

P: CA:: SA:: faltou o “SA”...

PED: é o “Z”... né? SA:: SA:: SA:: “Z”... “A”...

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

PED: () fazer bagunça

P: como? não entendi?

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

P: ((risos))

PED: VA:: VA:: VA::

P: o que você vai escrever agora?

PED: ((a criança pensa na resposta))

P: para sua caSA::

PED: faZER::

P: fazer bagunça?

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

PED: “FA”?

P: “FA”...

PED: é “F”... e o “A”?

P: é...

PED: ((a criança não termina a escrita da palavra “FAZER” e já pula

para a próxima e grafa a sílaba BA)) BA::: BA::: BA::: GU::: GU::: ÇA:::
é que letra?
P: “G”... “U”...
PED: é “G”... e “U”...
P: GUN::: ÇA:::
PED: ela faz comida...
P: você falou... que quando ela vai pra lá... ela não faz comida
PED: a Isabela? a Isabela... atrapalha ela fazer comida ((a criança
explica que a prima atrapalha a sua avó a fazer comida))
P: ah... então é isso que você vai dizer para ela? ela atrapalha você
fazer comida
PED: A::: TRA::: PA::: LHAR::: ((a criança balbucia a palavra em voz
baixa como se fosse só para ela))
[
P: a fazer comida...
[
PED: “A”... aqui já tem um “A” ((a criança aponta no texto)) FA::: FA:::
P: “F”
PED: A FA::: ZER:::
[
P: a FA::: ZER:::
PED: CO::: CO::: ((repete as sílabas))
P: faZER::: CO::: CO:::
[
PED: “Q”...
P: MI::: DA:::
PED: miDA::: ... aí... aqui na frente não tem mais nada... não? ((a
criança aponta no texto))
P: a não ser que você queira dizer... alguma coisa para ela
PED: ((a criança pensa no que irá escrever mais)) porque a Isabela
estraga muita fralda... ela mijá no CHÃO::: tia como que escreve
gasta fralda?
P: GAS::: TA::: ... GAS::: TA:::
PED: é o “GA”?
P: GAS::: TA:::
PED: GAS::: DA::: ((a criança entende “DA” e não “TA” da palavra
“GASTA”))
P: FRA:::
PED: “F”... “A”... fiz errado... ((a criança apaga))
P: FRAL::: DA::: ((silêncio))... ela gasta muito fralda... e o que... que
você falou? Faz xixi... né? ((relembra à criança o que ela tinha dito
que gostaria de escrever))
PED: no CHÃO:::
P: faz xixi no chão
PED: FA::: XI:::

[

P: XI:: XI::

PED: “XI”... é “X”

P: é

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

P: o “I”... né? xixi

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

CHA::

P: no chão... né

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

P: NO:: CHÃO::

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

P: “C”... “H”...

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

P: é... “A”... “C”... “H”... “A”

PED: CHÃO::

P: o “O”... né?

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

P: no CHÃO:: o que mais?

PED: agora... não sei mais não...

P: ((a pesquisadora lê o que a criança escreveu até o momento))

vovó... a minha prima vai para a sua casa... e atrapalha você a fazer comida... né?... ((silêncio))... você quer escrever mais algumas coisa?

PED: ela grita muito...

P: ela GRITA::?

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

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

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

P: ela grita muiTO::

PED: GRI::?

P: GRI:: é com “G”?

PED: “O”? tia... “G”... “O”?

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

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

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

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

Conforme a transcrição, para identificar as letras que deveria usar para grafar o enunciado que estava produzindo, frequentemente, a criança recorria à pesquisadora, fazendo perguntas como: para escrever a palavra “casa”, é com a letra “K”? Ainda com relação à palavra casa, depois que escreve a sílaba “ca”,

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

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

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

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

De acordo com Vigotski (2001, p. 312), a aprendizagem da linguagem escrita é uma tarefa complexa para o escolar, porque “[...] a escrita [não] é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a aprendizagem da escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita”. Para ele, escrever exige uma ação voluntária e deliberada por parte da criança: requer a análise sistemática das unidades constituintes da linguagem oral, fato que se constitui durante a aprendizagem da linguagem escrita. Não há, na perspectiva do autor, algum tipo de treinamento que prepara a criança para essa tomada de consciência. Desse modo, em nossa opinião, baseada na perspectiva histórico-cultural da Psicologia, a análise da linguagem oral, pela criança, na tentativa de identificar os símbolos alfabéticos para a produção de um enunciado escrito, não se constitui, nela, de maneira natural, mas está intimamente relacionada com as relações intersubjetivas que estabeleceu durante sua vida.

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

Nesse sentido, a criança se relaciona inicialmente com um interlocutor imediato que aponta para ela as convenções sociais e/ou exigências de compreensão pelo seu interlocutor final. Desse modo, Ped não domina todos os aspectos da atividade realizada e, por isso mesmo, essa atividade transita na zona de desenvolvimento proximal definida por Vigotski (2001) como o nível que a criança atinge ao resolver problemas em colaboração com outra pessoa. Para o psicólogo soviético, há uma tese indiscutível, amplamente conhecida, que diz:

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

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

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

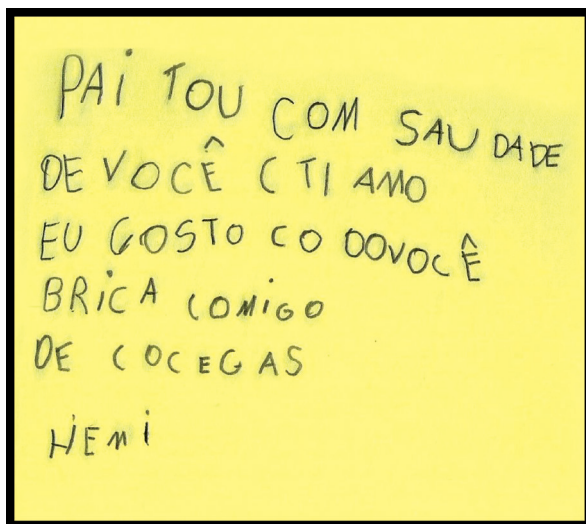
Podemos inferir que a criança escreve *a partir de sua avó*, quando narra seu cotidiano e também escreve *para sua avó*, quando dirige a ela seu modo de compreensão sobre esse cotidiano. Nessa perspectiva, o papel do outro é excepcionalmente grande na construção dos enunciados, conforme aponta Bakhtin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

[...] esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade

do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim [...].

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

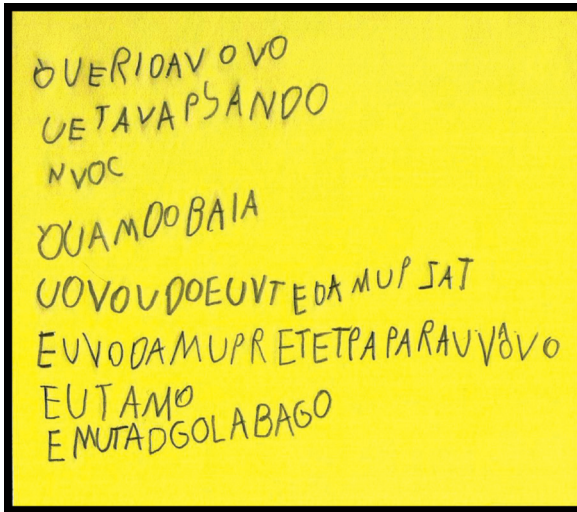
Foto 2 – Cartão de Hemi para o pai



PAI TOU COM SAUDADE DE VOCÊ E TE AMO
EU GOSTO CO DOVOCÊ BRICA COMIGO DE COCEGAS
HEMI

**PAI
TÔ COM SAUDADES DE VOCÊ
EU TE AMO
EU GOSTO QUANDO VOCÊ BRINCA COMIGO DE COCEGAS
HEMI**

Foto 3 – Cartão de Nai para a avó

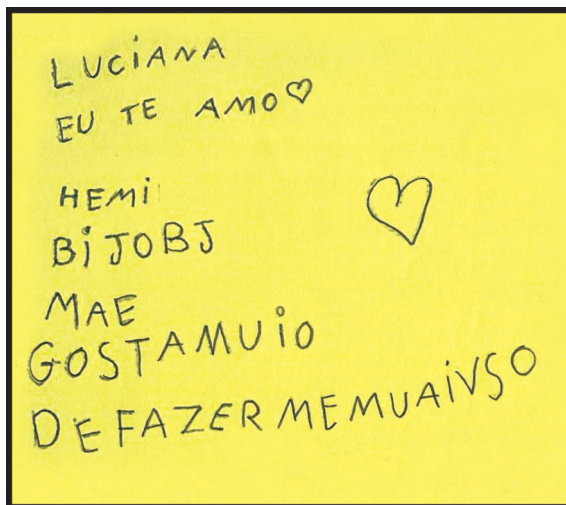


QUERIDA VOVÓ
EU TAVA PENSANDO
EM VOCÊ
QUANDO FOR PARA A BAHIA
EU VOU TE DAR UM PRESENTE
EU VOU DAR UM PRESENTE PARA O VOVÔ
EU TE AMO
E MUITOS ABRAÇOS

QUERIDA VOVÓ
EU TAVA PENSANDO EM VOCÊ
QUANDO FOR PARA A BAHIA
EU VOU TE DAR UM PRESENTE
EU VOU DAR UM PRESENTE PARA O VOVÔ
EU TE AMO
E MUITOS ABRAÇOS
E MUITOS ABRAÇOS

A escrita adquire sentido para

Foto 4 – Carta de Hemi para a mãe



LUCIANA
EU TE AMO
HEMI
BIJOB
MÃE
GOSTAMUIO DE FAZER MEMUAIVSO

LUCIANA
EU TE AMO
HEMI
BEIJOS
MÃE
GOSTARIA MUITO DE FAZER MEU ANIVERSÁRIO

Na leitura desses textos (Fotos 2, 3 e 4), é possível perceber o quanto o cotidiano das crianças atravessa seus escritos. O trabalho de escritura pelas crianças vai se constituindo como espaço para explicitação dos seus desejos, objetivando a adesão de seus interlocutores para a realização desses desejos, bem como espaço para declarações de amor e promessas aos seus destinatários. A fala do cotidiano das crianças com os familiares aparece agora por meio do trabalho de escritura. Assim, os textos das crianças foram produzidos a partir do diálogo com situações por elas vividas. O texto de Hemi (Foto 2) retrata a saudade que tinha do pai que trabalhava viajando e ficava fora de casa por muitos dias. Desse modo, a criança diz que estava com muita saudade, principalmente das

suas brincadeiras de cócegas. A saudade também é o tema do texto de Lud (Foto 3) que diz: “*Querida vovó. Eu tava pensando em você. Quando for para a Bahia eu vou te dar um presente. Eu vou dar um presente para o vovô. Eu te amo e muitos abraços*”.

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

A situação de comunicação do texto de Hemi (Foto 4) é, na verdade, um pedido para sua mãe, a realização de sua festa de aniversário. A criança inicia o texto com um tom mais formal dizendo “*Luciana, eu te amo. Beijos*”. Em seguida, decide efetivamente concretizar o seu projeto discursivo, ou seja, para além de declarar à sua mãe seu verdadeiro desejo, ela queria lhe pedir uma festa de aniversário. Por isso diz: “*Mãe, gostaria muito de fazer meu aniversário*” (MEMUAI VSO). Nesse momento, a criança não escreve o nome da mãe como na primeira mensagem. Agora, usa uma palavra (Mãe) que ganha um colorido expressivo, mais íntimo, cujo objetivo é gerar mais proximidade, pois, em seguida, vem um pedido que, geralmente, fazemos a pessoas mais próximas. Assim, a criança pode dizer pela escrita o que deseja, tentando seduzir seu interlocutor para aderir à sua vontade. Fato que é especialmente importante no processo de apropriação da escrita pela criança, pois a aprendizagem da linguagem escrita, conforme discutido, não é uma mera questão de domínio de uma técnica de codificar e decodificar mensagens. Nesse sentido, a ação educativa deve ser orientada para possibilitar à criança entrar no universo da escrita, podendo, assim, operar com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos historicamente produzidos e socialmente marcados (BRITTO, 2005).

Por isso, podemos encontrar nos textos a história de vida das crianças, histórias que nem sempre são contadas, na escola, e que se constituem como memória do passado e projeção para o futuro, na medida em que também tematizam um horizonte de possibilidades das suas vidas: a menina que sente

saudade do pai que viaja muito e ama sua brincadeira de cócegas, a menina Lud que também sente saudades da avó e planeja passar as férias na sua casa e Hemi que deseja uma festa de aniversário e pede essa festa a sua mãe, no texto. Dessa forma, as crianças efetivam a pretensão de dizer, e é isso que produz o acontecimento do texto, tornando-o o lugar privilegiado da interlocução. Em outros termos,

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

Desse modo, as relações das crianças com os adultos tornam-se fios que tecem a compreensão e o posicionamento sobre o mundo vivido. Por isso, seus textos são marcados pelas ações e sentidos que dão às suas vidas e por seus contextos socioculturais. O conceito bakhtiniano de dialogismo é uma referência na compreensão dos textos das crianças. Mas o que são as relações dialógicas na perspectiva bakhtiniana? Entendemos que são relações de sentido que estão presentes na vida, nas interações entre os sujeitos e entre os enunciados. Já na década de 1920, Vigotski criticava o modo como a linguagem escrita era ensinada às crianças, crítica que, de certa forma, em muitas situações permanece atual. Ele afirmava que “[...] ensinamos às crianças a traçar letras e formar palavras com elas, mas não ensinamos a linguagem escrita” (VIGOTSKI, 2000, p. 183, tradução nossa). Entendemos que o autor criticava o ensino da linguagem escrita como uma mera técnica que se baseia em um conjunto de processos artificiais em detrimento da sua utilização racional, funcional e social. Para o autor, esse ensino artificial exige

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

Desse ponto de vista, a apropriação desse sistema complexo de signos deve partir da necessidade da criança. Entendemos que essa necessidade é a possibilidade de se relacionar com o outro e consigo mesma por meio da leitura e da escrita de textos, ou seja, a aprendizagem da linguagem escrita inserida em um processo de comunicação discursiva. Bakhtin (2006) afirma que aprender a falar significa aprender a construir enunciados. Isso porque o sujeito fala por enunciados e não por orações, ou por palavras isoladas. Nesse sentido, se fizermos uma analogia com a aprendizagem da linguagem oral, aprender a linguagem escrita é aprender a utilizá-la por meio dos processos de leitura e escritura, espaços nos quais os enunciados escritos são produzidos. Um enunciado “[...] expressa a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso” (BAKHTIN, 2006, p. 289).

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

Algumas considerações

Por meio de nossas observações, foi possível inferir que as crianças, durante o processo de escrita de seus textos, tomam consciência da língua, identificando os fonemas que compõem a fala e a possível representação gráfica desses fonemas, ou seja, realizam uma análise das relações sons e letras e letras e sons. Nesse sentido, não é necessário primeiro dominar os meios (conhecimentos do sistema de escrita, incluindo as relações sons e letras e letras e sons) para, depois, escrever, conforme perspectivas que defendem que é necessário o amadurecimento de determinadas funções psicológicas para que a escrita de textos se efetive. Em outras palavras, observamos, durante o desenvolvimento deste estudo, que as crianças sem o total domínio da escrita alfabética escrevem e, durante o processo de escrita, se apropriam de uma série de conhecimentos

que dizem respeito ao sistema de escrita. Contudo, a capacidade de a criança utilizar a escrita para se relacionar com elas mesmas e com os outros não se constitui de maneira espontânea. Por isso, a prática educativa deve possibilitar às crianças a vivência de situações nas quais elas sejam incentivadas a ler e a escrever em uma perspectiva dialógica de modo que se faça funcionar a escrita como interação e interlocução, conforme defende Smolka (2003).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação Infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suelly Amaral. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Autores Associados, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- _____. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GONTIJO, Claudia Maria Mendes; CAMPOS, Dulcinéa. Elementos para pensar a pesquisa em educação. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **A responsividade bakhtiniana: na educação, na estética e na política**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.
- PIAGET, Jean. Comentário de Piaget sobre as observações críticas de Vygotsky concernentes a duas obras: “A linguagem e o pensamento da criança” e “O raciocínio da criança”. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, p. 69-77, out./dez.1990.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2003.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. Madri: Visor, 1931-1993.
- _____. **Obras escogidas III**. Madri: Visor, 1931-2000.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.