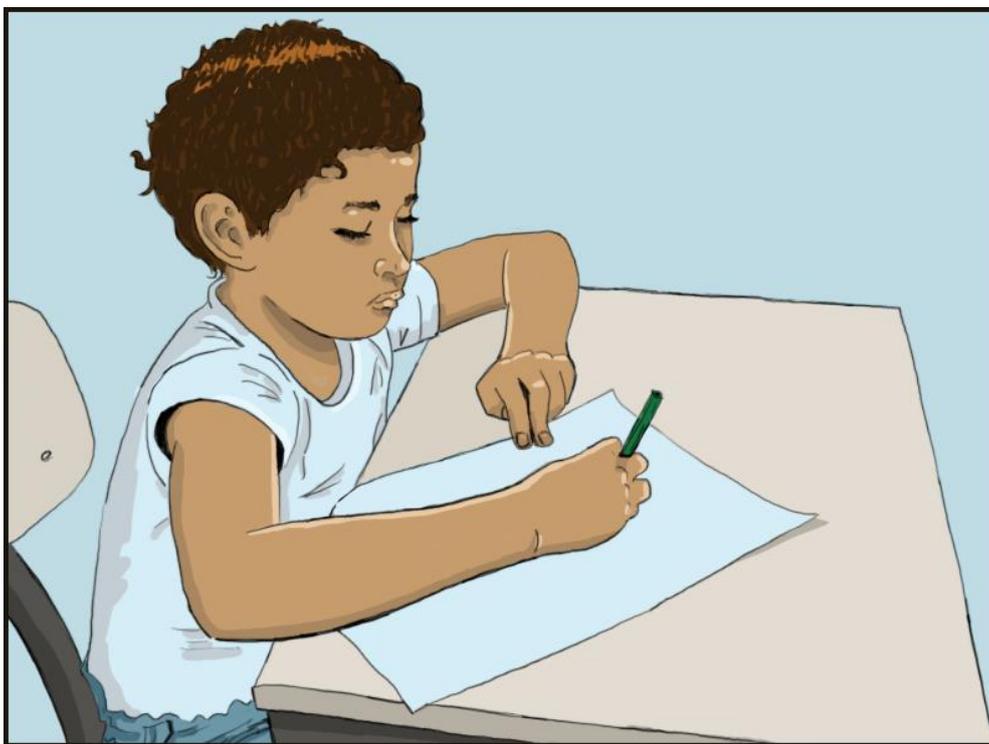




**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

LORENA BISCHOFF TRESCASTRO

**INFÂNCIA, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: O TEXTO ESCRITO
POR CRIANÇAS NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**



Criação e arte: Isabel Moura, 2017.

BELÉM – PA

2017



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

LORENA BISCHOFF TRESCASTRO

**INFÂNCIA, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: O TEXTO ESCRITO
POR CRIANÇAS NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese de doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, na linha Educação, Cultura e Sociedade, como parte dos requisitos à obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Laura Maria Silva Araujo Alves e coorientação da Profa. Dra. Marly Amarilha.

BELÉM – PA

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

- T796i Trescastro, Lorena Bischoff.
 Infância, linguagem e educação : o texto escrito por crianças no 3º ano do ensino fundamental / Lorena Bischoff Trescastro ; orientação Laura Maria Silva Araújo Alves ; co-orientação Marly Amarilha. – Belém, 2017.
 242 f.
- Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.
1. Escrita criativa (Ensino fundamental) – Belém (PA). 2. Escritos de crianças – Belém (PA). 3. Linguagem e educação. I. Alves, Laura Maria Silva Araújo (orient.). II. Amarilha, Marly (co-orient.). III. Título.

CDD 22. ed. – 372.623

LORENA BISCHOFF TRESCASTRO

**INFÂNCIA, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: O TEXTO ESCRITO
POR CRIANÇAS NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese de doutorado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, na linha Educação, Cultura e Sociedade, como parte dos requisitos à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 30/05/2017.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Laura Maria Silva Araujo Alves (Orientadora)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Profa. Dra. Marly Amarilha (Membro Externo)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Profa. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (Membro Externo)
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Profa. Dra. Sonia Regina dos Santos Teixeira (Membro Interno)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Nilo Carlos Pereira de Souza (Membro Interno)
Universidade Federal do Pará - UFPA

O que escrevo não se refere ao passado de um pensamento, mas é o pensamento presente: o que vem à tona já vem com suas palavras adequadas e insubstituíveis, ou não existe. [...] escrever é ter de usar palavras.

(CLARICE LISPECTOR, 2004, p. 188)

Para as crianças que estão aprendendo a escrever textos.

AGRADECIMENTOS

A minha família – especialmente a Marcelo e Gabriela – pelo amor e presença constante.

A minha orientadora – Laura Alves – pela acolhida no Grupo de Pesquisas ECOS do PPGED/UFPA, por sua dedicação à pesquisa sobre a infância na Amazônia e interlocução dialógica na orientação da tese.

A minha coorientadora – Marly Amarilha – pela lucidez com que trata as pesquisas sobre leitura em escolas públicas no PPGED/UFRN, agregando, com suas orientações, contribuição a este estudo.

Aos meus professores cujas atividades acadêmicas instigaram novas reflexões e elaborações.

À coordenação do Curso de Doutorado pela dedicação e seriedade na condução do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPA

Aos meus colegas do Centro de Formação de Professores, interlocutores de inquietações e propostas para o ensino e a aprendizagem na alfabetização.

Aos professores e alunos da rede municipal de ensino de Belém-PA, sem os quais não seria possível a obtenção do corpus deste estudo.

RESUMO

Esta tese de doutorado, ligada à linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, apresenta a pesquisa sobre o texto escrito por crianças no 3º ano do Ensino Fundamental, na interface entre infância, linguagem e educação. O objetivo da pesquisa foi estudar textos escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, em atividades de escrita mediadas pela recepção oral, recepção visual e leitura de questões, a fim de investigar a condição de produção que possibilita a escrita de textos mais criativos do que reprodutivos. Este estudo, fundamentado em Bakhtin, Bruner e Vigotsky, buscou contribuições na Sociologia da Infância, nos Estudos da Narrativa e na Análise do Discurso. Trata-se de uma pesquisa de base documental. O corpus foi constituído por vinte e cinco textos escritos por crianças de oito anos de idade, em turmas no 3º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas municipais de Belém- PA. O texto infantil, escrito em contexto escolar com a mediação da professora, foi visto como um texto escolar com o qual é suscetível de se estabelecer interlocução, tomando-o como objeto de análise no decorrer da pesquisa no sentido de valorizar a voz da criança. Na pesquisa exploratória dos textos infantis foram constatadas três condições de produção distintas para a escrita de texto pela criança, a saber: (1) leitura em voz alta de uma história pela professora, (2) leitura silenciosa de uma tirinha pela criança e (3) leitura de uma consigna a partir de questões. Considerando essas três atividades de escrita de texto escolar, a questão norteadora da pesquisa na análise do corpus foi: Que atividade de escrita de texto escolar, dentre as mediadas pela recepção de texto oral, de texto visual e leitura de questões, possibilita à criança do 3º ano do Ensino Fundamental produzir textos com elementos mais criativos do que reprodutivos? O estudo dos textos das crianças apontou que a condição de produção influencia na escrita de texto pela criança: (1) o texto escrito a partir de uma história ouvida tende a ser mais reprodutivo, evidenciando os elementos da narrativa; (2) o texto escrito a partir da leitura de uma tirinha tende a incluir diálogos entre personagens e elementos novos que não constavam na tirinha; (3) no texto escrito a partir da leitura de questões predominam as respostas às questões que parecem funcionar como um molde ao texto-resposta. Da análise dos textos das crianças escritos a partir dessas três condições de produção, constatamos o que predomina na escrita de texto por crianças na alfabetização escolar, a leitura de histórias possibilita à criança perceber a constituição da narrativa, a leitura de textos imagéticos favorece a construção de diálogos e a escrita de textos mais criativos do que reprodutivos e a leitura de questões fornece um molde de texto-resposta.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Narrativa. Educação. Criança.

ABSTRACT

This doctoral thesis, related to the research line in Education, Culture and Society of the Postgraduate Program in Education, at Federal University of Para, presents the research about the text written by children in the 3rd year of Elementary Education, in the interface between childhood, language and education. The aim of the research was to study texts written by children of the 3rd year of Elementary Education, in writing activities mediated by oral reception, visual reception and reading of questions, in order to investigate the condition of production that allows the creation of more creative than reproductive texts. This study, based on Bakhtin, Bruner and Vigotsky, sought contributions in the Sociology of Childhood, Narrative Studies and Discourse Analysis. This is a documentary research. The corpus consisted of twenty-five texts written by eight-year-old children, in the 3rd year classes of elementary school, at city public schools in Belem-PA. The children's text, written in a school context with the teacher's mediation, was seen as a school text in which it is possible to establish interlocution, taking it as an object of analysis in the course of the research in order to value the child's discourse. In the exploratory research of children's texts, three different production conditions for the child's writing were found, as it follows: (1) a story read aloud by the teacher, (2) a comic strip read silently by the child, and (3) reading a command from questions. Considering these three activities of school text writing, the guiding question of the research in the analysis of the corpus was: What activity of school text writing, among those mediated by oral reception, visual reception and reading of questions, enables the child of the 3rd year of the Elementary Education to write texts with elements that are more creative than reproductive? The study of the children's texts pointed out that the production condition influences the text writing of the child: (1) the text written from a heard history tends to be more reproductive, pointing out the elements of the narrative; (2) text written from reading a comic strip tends to include dialogues between characters and new elements that were not in the comic strip; (3) in the text written from the reading questions what prevails is the answers to the questions that seem to function as a template to the answer-text. From the analysis of children's texts written from these three conditions of production, we found what prevails in the text writing by children in school literacy, the reading of stories enables the child to notice the structure of the narrative, the reading of imagery texts helps the construction of dialogues and the writing of more creative rather than reproductive texts and the reading of questions provides an answer-text template.

KEY – WORDS: Writing. Narrative. Education. Child.

RÉSUMÉE

Cette thèse de Doctorat, liée à ligne de recherche Éducation, Culture et Société, du Programme de Post-grade en Éducation, de l'Université Fédérale du Pará, présente la recherche sur un texte écrit par des enfants du 3^o de l'Enseignement Primaire, dans l'interface entre enfance, langage et éducation. L'objectif de la recherche a été d'étudier des textes écrits par des enfants du 3^o de l'Enseignement Primaire, lors des activités d'écrite ménagées par la réception orale, la réception visuelle et la lecture des questions, voulant rechercher la condition de production qui possibilite la production des textes plus créatifs que reproductifs. Cet étude, basé sur Bakhtin, Bruner et Vigotsky, a cherché des apports dans la Sociologie de l'Enfance, dans les Études de la Narration et dans l'Analyse du Discours. Il s'agit d'une recherche à base documentaire. Le corpus a été constitué par vingt-cinq textes écrits par des enfants de huit ans, dans des classes du 3^o de l'Enseignement Primaire, dans des écoles publiques à Belém-PA. Le texte infantil, écrit dans ce contexte scolaire, avec le ménagement du professeur, a été perçu comme un texte scolaire avec lequel il est susceptible de s'établir un dialogue, en le tenant comme objet d'analyse au fil de la recherche, dans le sens de valoriser la voix de l'enfant. Dans la recherche exploratoire des textes infantiles ont été constatées trois conditions de production distinctes pour l'écriture des textes par l'enfant, à savoir: (1) lecture à haute voix d'une histoire par le professeur, (2) lecture silencieuse d'une petite bande-dessinée par l'enfant et (3) lecture d'une consigne à partir des questions. En considérant ces trois activités d'écrites des textes scolaires, la question qui a orienté la recherche dans l'analyse du corpus a été: Quelle activité écrite des textes scolaires, parmi celles ménagées par la réception orale, la réception visuelle et la lecture des questions, possibilite à l'enfant du 3^o de l'Enseignement Primaire écrire des textes avec des éléments plus créatifs que reproductifs? L'étude des textes des enfants a montré que la condition de production influence l'écriture du texte par l'enfant: (1) le texte écrit à partir d'une histoire écoutée tend à être plus reproductif, mettant en évidence les éléments de la narrative; (2) le texte écrit à partir de la lecture d'une petite bande-dessinée tend à inclure des dialogues entre les personnages et des éléments nouveaux qui n'étaient pas sur la bande-dessinée; (3) dans le texte écrit à partir de la lecture des questions predominant des réponses à des questions qui semblent fonctionner comme un moule au texte-réponse. De l'analyse des textes des enfants écrits à partir de ces trois conditions de production, nous avons constatés ce que prédomine dans l'écriture des textes par des enfants dans alphabétisation scolaire. La lecture des histoires possibilite à l'enfant s'apercevoir de la constitution de la narrative; la lecture des textes imagétiques favorise la construction des dialogues et l'écriture des textes plus créatifs que reproductifs; et la lecture des questions fournit un moule de texte-réponse.

MOTS-CLÉS: Écrite. Narrative. Éducation. Enfant.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

CI - Ciclo Inicial de alfabetização e letramento

CFP - Centro de Formação de Professores

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PRÓ-LETRAMENTO - Programa de formação continuada de professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem

PROVA BRASIL - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

PROVINHA BRASIL – Provinha Brasil Avaliando a Alfabetização

RME - Rede Municipal de Ensino

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SEMEC - Secretaria Municipal de Belém

SIGA - Sistema de Gerenciamento Acadêmico

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UFPA - Universidade Federal do Pará.

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFF – Universidade Federal Fluminense

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Texto da Carolina, 8 anos	15
Figura 02	Resultados da ANA 2014 – Escrita	23
Figura 03	Texto da Silvia, 8 anos	33
Figura 04	Texto da Isabela, 8 anos	92
Figura 05	Texto do Felipe, 8 anos	103
Figura 06	Texto da Vitória, 8 anos	133
Figura 07	Capa do livro O leão e o rato	139
Figura 08	Capa do livro Peixoto, o peixinho que queria ser boto	145
Figura 09:	Atividade de escrita da tirinha Proibido caçar!	150
Figura 10	Atividade de escrita da tirinha Jogo de futebol	156
Figura 11	Consigna-questões à atividade de escrita	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distinção entre tipos textuais e gêneros textuais	53
Quadro 2	O texto em documentos da formação de alfabetizadores	56
Quadro 3	Correlação entre as concepções de língua, texto, leitura e sujeito	64
Quadro 4	Apresentação dos critérios de seleção do corpus da pesquisa	98
Quadro 5	Transcrição dos textos escritos a partir do livro O leão e o Rato	143
Quadro 5A	Normalização dos textos escritos a partir do livro O leão e o Rato ...	144
Quadro 6	Transcrição dos textos escritos a partir do livro Peixoto, o peixinho que queria ser boto	148
Quadro 6A	Normalização dos textos escritos a partir do livro Peixoto, o peixinho que queria ser boto	149
Quadro 7	Transcrição dos textos escritos a partir da tirinha do Chico Bento: Proibido caçar!	154
Quadro 7A	Normalização dos textos escritos a partir da tirinha do Chico Bento: Proibido caçar!	155
Quadro 8	Transcrição dos textos escritos a partir da tirinha: Jogo de futebol ...	159
Quadro 8A	Normalização dos textos escritos a partir da tirinha: Jogo de futebol	160
Quadro 9	Transcrição dos textos escritos a partir da consigna com questões ...	164
Quadro 9A	Normalização dos textos escritos a partir da consigna com questões	165
Quadro 10	Sistematização dos elementos da narrativa nos textos infantis	174
Quadro 11	Análise do texto-resposta às questões da consigna	192
Quadro 12	Sistematização da construção de diálogos nos textos infantis	199
Quadro 13	Sistematização da atividade reprodutiva e criadora	215
Quadro 14	Análise do texto-resposta às questões da consigna	226

SUMÁRIO

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO	15
1 Motivações da pesquisa e delimitação do objeto da tese	18
2 Relevância acadêmica e social do objeto de estudo	21
3 Problemática da pesquisa: questão norteadora	30
4 Hipóteses	30
5 Objetivos	31
6 Estrutura da tese	31
SEÇÃO II – ESTUDOS SOBRE A ESCRITA DE TEXTO ESCOLAR	33
1 Concepções de texto e os estudos da linguagem	34
1.1 Polifonia e intertextualidade.....	39
1.2 Construção de sentido, coesão e coerência	42
2 Texto escolar, interferências e práticas	46
2.1 Ingresso do texto na escola	46
2.2 Tipos textuais e os gêneros escolares	50
2.3 O texto na alfabetização e no letramento escolar	54
3 Leitura e escrita na alfabetização escolar.....	62
3.1 Atividades de escrita de texto	69
3.2 Atividades de leitura de texto	74
4 Breve contextualização dos estudos da escrita de texto infantil	82
SEÇÃO III – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	92
1 Etapas da pesquisa	94
2 Constituição do corpus	96
3 Procedimentos de análise dos dados	100
SEÇÃO IV – A CRIANÇA: PERSPECTIVAS PARA OLHAR O SUJEITO	103
1 Pressupostos da Sociologia da Infância	104
2 O sujeito sócio-histórico de Vigotsky	109
3 O sujeito dialógico de Bakhtin	119
4 O sujeito construtor de significados de Bruner	125

SEÇÃO V – A ESCRITA INFANTIL: ENFOQUES DADOS AO TEXTO...	133
1 As condições de produção para a escrita de texto	137
1.1 Leitura em voz alta pela professora do livro: O leão e o rato	138
1.2 Leitura em voz alta pela professora do livro: Peixoto, o peixinho que queria ser boto	145
1.3 Leitura silenciosa pela criança da tirinha do Chico Bento: Proibido caçar!...	150
1.4 Leitura silenciosa pela criança da tirinha: Jogo de futebol	156
1.5 Leitura silenciosa pela criança da consigna com questões	161
2 A constituição da narrativa em textos infantis	171
2.1 Personagens e suas ações	175
2.2 Elementos constitutivos do enredo e do relato	179
2.3 Tempo da narrativa	184
2.4 Espaço da narrativa	188
2.5 Narrador, a voz da narrativa	190
3 A construção de diálogos no texto da criança.....	193
3.1 Tipos de discurso direto, indireto e indireto livre	195
3.2 A caracterização dos diálogos nos textos infantis	200
4 As atividades reprodutiva e criadora	209
4.1 O título	215
4.2 Era uma vez.....	218
4.3 Nomes próprios e genéricos	219
4.4 Pronomes pessoais	220
4.5 Elementos novos na narrativa	221
4.6 Estar na história ou fora dela	224
CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
REFERÊNCIAS	234
ANEXOS	242

SEÇÃO I – INTRODUÇÃO

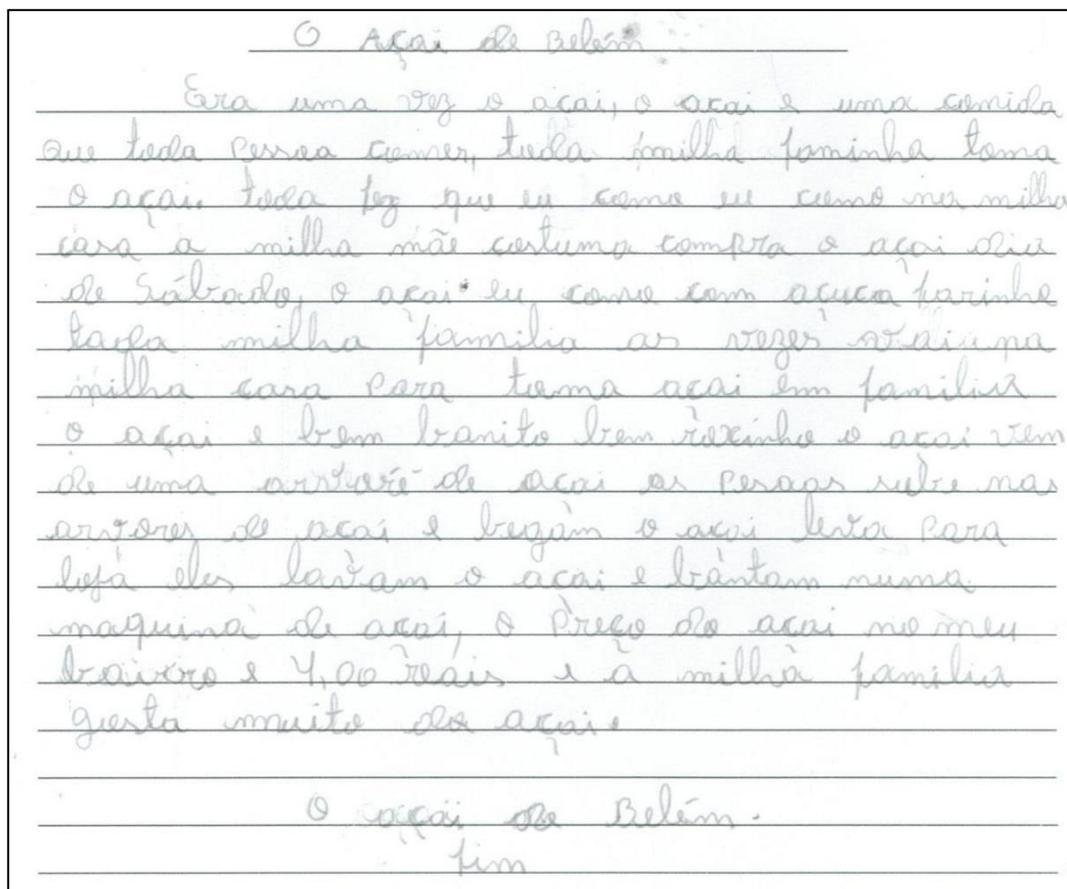


Figura 01 – Texto da Carolina, 8 anos
Fonte: SEMEC/CFP, 2015

A presente tese tem por objetivo estudar textos escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, em atividades de escrita mediadas pela recepção oral, recepção visual e leitura de questões, a fim de investigar a condição de produção que possibilita a escrita de textos mais criativos do que reprodutivos. Para realizar este estudo, tomou-se como fonte da pesquisa documental o texto escolar escrito por crianças, como o de Carolina (2015), na Figura 01, em cinco atividades de avaliação da aprendizagem, realizadas no período de 2010 a 2015, em escolas públicas municipais de Belém-PA. Na análise dos textos, a criança é vista como sujeito produtor de cultura e o professor como aquele que cria as condições de produção da atividade de escrita.

Nosso estudo está ligado à linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, da Universidade Federal do Pará - UFPA. Escolhemos a educação – e os fundamentos que a embasam – como um campo teórico-metodológico para a pesquisa por a reconhecermos como um lugar que agrega

diferentes contribuições que possibilita tomar o texto escrito pela criança como objeto de estudo, incluindo fundamentos da Sociologia da Infância, dos Estudos da Narrativa e da Análise do Discurso. Tais fundamentos foram buscados aos poucos, no decorrer do curso de doutorado, em um movimento dinâmico de uma pesquisa produzida a partir do corpus, cuja construção foi provocada pelo olhar direcionado aos textos escritos por crianças na alfabetização escolar.

De acordo com Sarmiento (2008), a cultura infantil tem identidade própria, pois a criança é um sujeito social que tem uma produção simbólica diferenciada da do adulto que é produzida em interlocução com a cultura mais ampla. Em um processo discursivo de enunciação entre o professor e a criança ou a turma como ocorre no contexto de alfabetização escolar em sala de aula, em primeiro lugar a criança recebe a palavra do outro, na atividade de leitura, seja em voz alta ou silenciosa, e depois a evoca, nas atividades de oralidade e de escrita subsequentes à leitura, seja apoiada na palavra do outro que o acesso ao texto lido lhe proporcionou, seja trazendo para o texto escrito evocações próprias oriundas de suas memórias discursivas obtidas em outras leituras, ainda que com as limitações de alguém que está se apropriando da língua que é, culturalmente, usada para escrever.

Segundo Bruner (1997), a criança, ao participar da cultura e das interações humanas, usa a linguagem, na construção de mundos possíveis, com predomínio do discurso narrativo. Ao tratar da imaginação e da criação na infância, Vigotsky (2009) explica que o processo criador infantil se apoia em experiências vividas pela criança ou na escuta e interpretação da palavra do outro. A narrativa da criança se manifesta de diferentes formas a partir das interações e das brincadeiras com outras crianças e com os adultos. Os modos de dizer são aprendidos pelas crianças em diferentes contextos vividos, como um processo social e coletivo de criação. Assim, a criação não é algo individual e espontâneo, ela é instigada e criada nas interações sociais. Isso traz implicações para o modo como os professores propõem e interagem nas atividades escolares tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem da criança.

Para Bakhtin (2009), o discurso resulta da atividade humana e social de se comunicar por meio de uma diversidade de textos orais e/ou escritos. Para o autor, o discurso resulta da interação entre o locutor e seu(s) interlocutor(es) e o texto produzido nesta interlocução é afetado pela relação social estabelecida entre ambos, assim não há interlocutor abstrato, pois todo discurso é dialógico e pressupõe a existência de um

interlocutor. O texto, produto da interação social, depende das escolhas do locutor em função de seu interlocutor. Desse modo, a análise de um discurso deve considerar o contexto de produção, interlocutores da interação e condições de produção do texto.

Nossa concepção de alfabetização se coaduna com a perspectiva multifacetada do ensino da escrita, apresentada por Soares (2016), ao explicar a influência, nos métodos e propostas de alfabetização inicial, das três principais facetas de inserção no mundo escrita: a faceta linguística, que se refere à representação gráfica da cadeia sonora da fala; a faceta interativa, que focaliza a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas e compreensão de mensagens; a faceta sociocultural, que destaca os usos, as funções e os valores atribuídos à escrita em contextos sociais e culturais, chamada de letramento. Ao discutir a questão dos métodos de alfabetização, Soares (2016) mostra que, historicamente, cada método tem privilegiado uma dessas facetas, assim como as pesquisas que têm estudado cada faceta separadamente. Tal fragmentação é legítima para a ciência e pesquisa, no entanto, em termos de ensino, o objeto da alfabetização é um processo constituído de um todo multifacetado.

De acordo com Soares (2016), cada uma das facetas da alfabetização não dá conta, separadamente, da complexidade da inserção da criança na cultura escrita. Nas práticas escolares de alfabetização, as facetas linguística, interativa e sociocultural se integram para compor o todo que é o produto do processo de ensino: a alfabetização e o letramento. Todavia, ainda que “as facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita devam ser desenvolvidas simultaneamente, cada uma delas demanda ações pedagógicas diferenciadas, definidas por princípios e teorias específicos em que cada uma delas se fundamenta” (SOARES, 2016, p.35). A realização de atividades diferenciadas em sala de aula requer do professor um embasamento teórico e um conhecimento didático acerca da apropriação da escrita pela criança, que lhe dê condições de atuar como “organizador do meio social” (VIGOTSKY, 2001, p.448) em vez de simplesmente executar um método ou expor determinado conhecimento.

Não pretendemos realizar um estudo sobre a alfabetização escolar, propriamente, nem pesquisar acerca da avaliação da aprendizagem, mas entendemos que o estudo do texto escrito por crianças em atividades de avaliação, que nos propomos por ora realizar, pode trazer contribuições à educação de crianças na alfabetização. No sentido do que propõe Mello (2014), ao enfatizar que pesquisar para promover a formação e o desenvolvimento da inteligência da criança é a maior conquista da educação.

1 Motivações da pesquisa e delimitação do objeto da tese

A interlocução com o texto escrito por crianças, no contexto da alfabetização escolar, em escolas públicas municipais de Belém, no período de 2005 a 2015, nos instigou a realizar este estudo de tese de doutoramento, intitulado: Infância, linguagem e educação: o texto escrito por crianças no 3º ano do ensino fundamental. A singularidade do discurso da criança que se expressa não apenas oralmente, mas também por escrito, nos provocou a analisar elementos reprodutivos e criativos em textos escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental.

Nosso trabalho de formação de professores alfabetizadores na Secretaria Municipal de Belém - SEMEC, com o foco na aprendizagem do aluno, incluiu práticas sistemáticas de avaliação e análise da escrita da criança juntamente com os professores, para compreender e intervir nos processos de ensino e aprendizagem na alfabetização escolar. O texto infantil, escrito em contexto escolar, foi visto como uma mensagem escrita com a qual é possível se estabelecer interlocução, tomando-o como objeto de análise no decorrer da pesquisa, no sentido de destacar elementos criativos e reprodutivos nos textos infantis e, assim, dar voz à criança, destacando seu protagonismo, enquanto um ator social, portador e produtor de cultura.

Nesse sentido, analisar os textos escritos por crianças no 3º ano do Ensino Fundamental representa uma atitude dialógica, de quem estuda o texto do outro, para aprender com ele, e a partir do texto, materializado naquele momento, em um movimento de quem aprende com a palavra do outro, projetar uma atitude responsiva de coenunciação que representa, na análise, simultaneamente, um momento e um devir que se realiza e se projeta no decorrer da pesquisa. Para tanto, tomamos o texto escrito por crianças no 3º ano do Ensino Fundamental, por ser o último ano do Ciclo Inicial de alfabetização e letramento, como fonte da pesquisa documental.

Os textos do corpus da pesquisa foram extraídos dos arquivos do Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação de Belém (CFP/SEMEC), que de 2005 a 2015 realizou, como parte do Programa de Formação Continuada de Professores, avaliações sistemáticas e anuais, nas escolas municipais da rede municipal de Belém-PA, a fim de verificar a aprendizagem da escrita pela criança em processo de alfabetização. Os resultados obtidos com as avaliações da aprendizagem da criança visavam subsidiar as ações da formação de professores, no âmbito do Centro de Formação de Professores - CFP, e as práticas docentes, no contexto das escolas

municipais. Os instrumentos e as atividades de avaliação foram descritos, neste trabalho, para fins de contextualização das condições de produção dos textos analisados, porém não foi nossa intenção estudar aqui a avaliação da aprendizagem escolar.

Na pesquisa exploratório-documental, observou-se que, nesses dez anos, foram utilizadas três atividades para a avaliação da escrita de texto pela criança, uma mediada pela recepção oral, outra pela recepção visual, e uma terceira pela leitura de questões. De modo que, os textos das crianças, em sua maioria narrativos, foram escritos a partir de três atividades distintas, a saber: (1) leitura em voz alta de uma história pela professora; (2) leitura silenciosa pela criança de uma tirinha; (3) leitura silenciosa pela criança de uma consigna com questões. Então, na análise exploratória dos textos infantis foram constatadas três condições de produção que nos provocaram a investigar elementos criativos e reprodutivos, na constituição da narrativa, considerando os efeitos dessas três atividades na escrita de texto pela criança.

De 2005 a 2011, foram realizadas avaliações anuais, em outubro, pela própria equipe de formadores do CFP, por amostragem, nas turmas do 1º e 3º anos do Ensino Fundamental, por se tratar da entrada e da saída no Ciclo Inicial. A metodologia da avaliação consistiu na leitura em voz alta de uma história infantil pelo formador à turma, seguida de conversa sobre a história, a fim de instigar a criança a recontá-la com palavras próprias, compreendendo uma atividade de oralidade. Depois eram ditadas cinco palavras do texto, para que as crianças a escrevessem uma a uma, por fim a criança deveria escrever a história ouvida. A metodologia utilizada teve como ponto de partida a recepção oral de um texto lido por um adulto, provocando um deslocamento de um processo coletivo de leitura para um ato individual de escrita.

Em 2013 e 2014, foi realizada uma avaliação anual, em outubro, elaborada pela equipe de formadores do CFP, e aplicada pela professora do 3º ano do Ensino Fundamental às crianças em sala de aula. A metodologia adotada consistiu na leitura silenciosa de uma tirinha pela criança, reproduzida em uma prova escrita, cuja consigna solicitava a escrita de um texto, de modo aberto sem definição de gênero textual. Caberia à criança ler o texto, interpretá-lo a fim de extrair dele a temática do texto e decidir o modo de escrevê-lo quanto a sua forma. Assim, a atividade utilizada teve como ponto de partida a recepção visual de um texto lido pela criança, provocando dois atos individuais um de leitura, outro de escrita.

Em 2015, foi realizada uma avaliação, no dia 18 de novembro, elaborada pela equipe de formadores do CFP, e aplicada pela professora do 3º ano do Ensino Fundamental a todos os alunos da turma. A metodologia adotada consistiu na leitura silenciosa pela criança de oito questões, a serem respondidas no texto escrito, cuja consigna solicitou a escrita de “um texto contando como você toma açaí”, sem definição de gênero textual. Caberia à criança ler as questões, compreendê-las para identificar a temática do texto e responder às questões em um texto, cuja forma teria que escolher. Assim, a metodologia utilizada teve como ponto de partida a leitura silenciosa de uma consigna com questões, em que a atividade se constituiu na escrita de um texto em resposta a questões. O texto de “Açaí de Belém”, escrito por Carolina (8 anos), em 2015, apresentado no início desta seção (Figura 01), resultou dessa atividade.

Convém destacar que o estudo dos textos das crianças, escritos em contexto escolar, demanda considerar que as condições de produção foram previamente definidas por adultos, ou seja, por profissionais que integram a equipe de formação de professores. Por isso, ressalva-se que não se tratam de produções espontâneas e autorais, como as analisadas por Calkins *et al* (2008), cujos textos infantis foram produzidos a partir de desenhos livres, e por Calil (2009), em que a escrita de histórias inventadas foram produzidas em duplas. Nas três atividades de escrita que ora analisamos, a escrita partiu da atividade de leitura. O texto escrito pela criança baseou-se em outro texto, tal característica das atividades de escrita nos instigou a analisar, nos textos infantis, elementos reprodutivos e criativos.

A pesquisa foi delineada a partir do olhar lançado aos dados do corpus. O interesse inicial para a realização do estudo adveio das inquietações da trajetória profissional e acadêmica e, em especial, do lugar ocupado como coordenadora do Programa de Formação Continuada de Professores. Este programa envolveu, anualmente, cerca de 600 professores e 20.000 alunos, como parte das ações da SEMEC, em Belém, durante oito anos, de 2005 a 2012. A participação na tomada de decisões e condução do Programa, o que incluiu elaboração de instrumentos e procedimentos de avaliação, aplicação de testes nas escolas e avaliação da escrita das crianças, instigou muitas reflexões.

Isso porque não podemos ficar indiferentes e não nos envolver e inquietar com a leitura da escrita das crianças durante todos esses anos. Nosso corpus tem uma história particular de constituição, primeiramente ele foi produzido no contexto de práticas

institucionais de avaliação e depois foi tomado como corpus de pesquisa, tal deslocamento requer um olhar teórico e um delineamento metodológico próprios de uma pesquisa acadêmica. No entanto, de acordo com Fazenda (1994, p. 16), “o interesse pelo tema pode ser próximo – visando solucionar questões presentes no cotidiano do trabalho”. Trata-se, portanto, de uma pesquisa orientada pelo corpus e não prevista e delineada, antecipadamente, por fundamentos teóricos e metodológicos.

Este estudo encontra-se constitutivamente marcado pelo fato de termos participado diretamente do Programa de Formação de Professores, portanto, esta pesquisa traz também marcas de nossa memória, de nossas leituras e de nosso envolvimento com as ações realizadas antes de emprestarmos os textos infantis para a constituição do corpus. Por fim, cabe ressaltar que o olhar lançado aos textos das crianças, ano a ano, provocou o desejo de analisar, na constituição da narrativa, elementos reprodutivos e criativos em textos escolares escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, em uma pesquisa que, dada a complexidade do objeto de estudo, se situa na convergência dos estudos da infância, da linguagem e da educação.

2 Relevância acadêmica e social do objeto de estudo

Entendemos a alfabetização escolar como um processo complexo e dinâmico de relações estabelecidas entre o objeto de conhecimento, que é a modalidade escrita da língua materna; o sujeito que aprende a ler e a escrever, que é o aluno que se alfabetiza; o sujeito que ensina a ler e a escrever, que se refere ao professor e aos demais sujeitos capazes de influenciar o processo de aprendizagem da criança; e as atividades de ensino e aprendizagem, tendo em vista a apropriação da leitura e da escrita pela criança (TRESCASTRO, 2001; 2012). Dentre outros aspectos, o processo de alfabetização inclui: a história de vida da criança, suas memórias, a criatividade e a subjetividade infantil, as práticas e atividades de ensino, o desenvolvimento das aprendizagens, a avaliação escolar, as interações humanas e as múltiplas influências culturais e sociais de uso da linguagem.

Para Soares (2016), o professor alfabetizador na perspectiva de alfabetizar letrando tem por objeto de ensino de modo integrado três facetas: a linguística, a interativa e a sociocultural. A faceta linguística compreende a alfabetização com método, em que o alfabetizador sabe de antemão os procedimentos que deve utilizar “na orientação do processo de alfabetização da criança se tiver conhecimento, por um lado,

do *objeto* a ser aprendido, o sistema de representação alfabético e a norma ortográfica, por outro, dos *processos cognitivos e linguísticos* envolvidos na aprendizagem do objeto” (SOARES, 2016, p.351).

A faceta interativa “envolve o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação, produção de textos, de ampliação do vocabulário, de enriquecimento de estruturas linguísticas, de conhecimentos sobre convenções a que materiais impressos obedecem...”. E, a faceta sociocultural abarca “o conhecimento de fatores que condicionam usos, funções e valores atribuídos à escrita em diferentes eventos de letramento” (SOARES, 2016, p.351). Como se vê, o enfoque dado à alfabetização, nesta perspectiva, é complexo.

Neste estudo, parte-se do pressuposto de que, para além de levar a criança a aprender o sistema de escrita alfabética, nos anos iniciais de escolarização, devem-se também propor atividades de interação com a cultura escrita em uma diversidade de textos que a levem a aprender a ler e a escrever textos próprios. Para tanto, torna-se necessário que se realizem estudos sobre a escrita de texto por crianças na alfabetização escolar. A respeito da necessidade da criança consolidar a alfabetização, Batista (2011, p. 11-12) argumenta que

um desafio central do ensino de língua materna reside na consolidação da alfabetização: nós teríamos dificuldades para, tendo levado os alunos a dominar o princípio alfabético e as principais correspondências grafo-fonêmicas (quer dizer, as principais relações que se estabelecem entre letras e sons no sistema ortográfico que utilizamos), conseguirmos levá-los a desenvolver a compreensão em leitura, assim como a capacidade de produzir textos.

Quanto às limitações para se consolidar a alfabetização nos anos iniciais, pesquisas de Batista (2011) mostram que há maior êxito na alfabetização inicial, ou seja, na apropriação do sistema alfabético, em sentido mais restrito, na aprendizagem da técnica da escrita, do que na consolidação da alfabetização, no desenvolvimento de habilidades de ler e grafar irregularidades ortográficas e organizações silábicas complexas, além da “aquisição progressiva da fluência em leitura e na escrita e pelo domínio das capacidades de compreender e produzir textos escritos com maior autonomia” (BATISTA, 2011, p. 15). Para tanto, pesquisas acerca da escrita de texto pela criança na alfabetização escolar se fazem necessárias.

A relevância da pesquisa sobre o texto escrito por crianças remete aos dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015),

referentes à Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA¹, realizada em 2013 e 2014, em âmbito nacional, com o objetivo de “avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas” (INEP, 2015).

Trata-se de uma avaliação censitária destinada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras federais, estaduais e municipais, cujos resultados, publicados em setembro de 2015, mostraram, dentre os dados, o percentual de alunos nos níveis de escrita, obtidos em uma prova discursiva, envolvendo a escrita de palavras e de um texto narrativo. Ainda que possamos questionar os procedimentos de avaliação de larga escala na verificação da aprendizagem da leitura e da escrita infantil, este é um dado nacional, produzido pelo INEP/MEC, que não se pode ignorar.

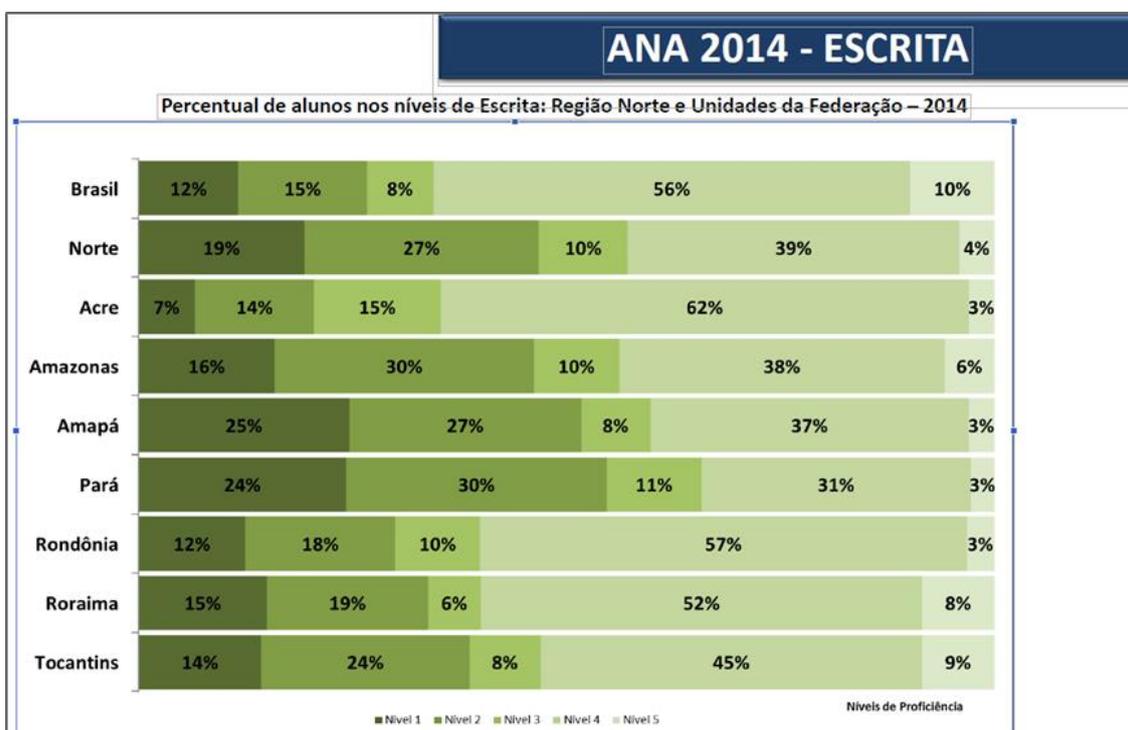


Figura 02 – Resultados da ANA 2014 - Escrita

Fonte: INEP, 2015

Na figura 02, podemos verificar o percentual obtido no teste de escrita, por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, no Brasil, na região norte e no estado do Pará, em relação aos demais estados da região. Na descrição dos dados, incluímos o

¹ A Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA foi incorporada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (INEP, 2015).

percentual obtido por alunos das escolas municipais de Belém, nas quais a presente pesquisa vem sendo realizada.

De acordo com os dados do INEP (2015), quanto aos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização, no Brasil, 12% dos alunos estão no nível 1 de escrita, pois “não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis” (INEP, 2015).

Na região Norte, há 19% dos alunos no nível 1 e no estado do Pará são 24%, o dobro do percentual de alunos neste nível no país. Em Belém², 20,88% dos alunos estão no nível 1 de escrita, percentual inferior ao do Pará, mas acima do percentual obtido pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental na região Norte e no Brasil. Ao que indica, este quantitativo de alunos ainda não se apropriou do sistema de escrita alfabética, ou seja, não compreendeu a mecânica da escrita, em sentido restrito da alfabetização à faceta linguística (SOARES, 2016), em relação à associação dos sinais gráficos em sinais fonêmicos e vice-versa.

Quanto aos resultados da ANA, no Brasil há 15% dos alunos no nível 2 de escrita, porque na escrita de palavras, esses estudantes “escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis” (INEP, 2015).

Na região Norte, 27% dos alunos estão no nível 2 e no estado do Pará são 30%, o dobro do percentual de alunos neste nível no país. Em Belém, há 23,12% de alunos no nível 2 de escrita, percentual inferior ao resultado obtido pelo Pará e região Norte, mas superior ao percentual obtido em âmbito nacional. Esses alunos iniciaram a apropriação do sistema de escrita alfabética, já escrevem palavras, porém não escrevem texto, ou melhor, não alcançaram a faceta interativa da alfabetização.

Como consta na Figura 02, no Brasil, o percentual de alunos no nível 3 de escrita foi 8%. Esses alunos se encontram neste nível porque “escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas” (INEP, 2015). Já na produção de textos, “escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou

² Em 2014, das 62 escolas municipais de Belém, previstas para participarem da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, foram divulgados os dados de 48 escolas, totalizando 5.278 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental (INEP, 2015).

pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto” (INEP, 2015). Assim, há “desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto” (INEP, 2015).

Na região Norte, há 10% dos alunos no nível 3 e no Pará são 11%. Em Belém, 11,65% dos alunos estão no nível 3 de escrita, percentual superior ao do país e região Norte, e aproximado ao percentual obtido pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no Pará. Conforme, afirmou Batista (2011), esse percentual alcançou a alfabetização inicial, mas não consolidou a alfabetização, incluindo a escrita de textos.

Em relação aos níveis 4 e 5, que são considerados mais adequados no que é esperado em termos de resultados na avaliação da escrita em uma prova discursiva, a maioria das crianças brasileiras se encontra no nível 4, totalizando um percentual de 56% dos alunos. Essas crianças, além de escreverem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas, na produção de textos, “atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada” (INEP, 2015). Observa-se, portanto, que são os elementos da narrativa tratados como critérios para avaliar os textos infantis.

Em sua escrita, essas crianças produzem textos coesos, utilizando “conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado” (INEP, 2015). Além disso, “o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão” (INEP, 2015). No nível 4, o percentual é de 39%, na região Norte, e de 31% no Pará, resultados inferiores aos obtidos no contexto nacional. Em Belém, 40,24% dos alunos estão no nível 4, percentual acima do obtido pelo Norte e Pará, porém inferior ao apresentado pelo Brasil.

Na ANA, realizada em 2014, o percentual de alunos no nível 5, no Brasil foi de 10%, neste nível, na escrita de palavras, “os estudantes escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas” (INEP, 2015). Ao escreverem textos, as crianças “atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais” (INEP, 2015). Neste nível, o texto apresenta os elementos da narrativa e a segmentação de palavras, “embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão” (INEP, 2015).

Na região Norte, o percentual de alunos no nível 5 foi 4% e no Pará foi 3%, menos de um terço do resultado obtido no país. Em Belém, o percentual no nível 5 foi de 4,10%, superior ao do estado, aproximado ao obtido pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental na região Norte, porém inferior ao resultado obtido no Brasil. Somados os percentuais dos níveis 4 e 5, que são considerados os adequados, o Pará apresentou o menor percentual em relação aos demais estados da região Norte, com 34% dos alunos nestes níveis; já em Belém esse mesmo dado correspondeu a 48,34%, percentual superior ao do Pará, mas inferior ao do Brasil, que foi de 66%.

As condições de produção dos textos consistiram na aplicação por um avaliador externo, desconhecido da criança, que compareceu na escola para aplicar a prova, cujo modelo de instrumento e critérios de avaliação não foi informado, previamente, a professores e alunos, sujeitos diretamente envolvidos no processo de alfabetização. Infere-se, pela descrição dos resultados, que a escrita de texto na avaliação de 2013 deu-se a partir da leitura de uma imagem e que na avaliação de 2014 foi dado o início de uma história para que a criança prosseguisse escrevendo a narrativa.

O conhecimento por parte da criança do tipo de questão é relevante para a avaliação. Isso por que a questão é um gênero textual que a criança deve conhecer, antes mesmo de que ele seja utilizado em avaliações. Já o desconhecimento do tipo de questão, do contexto/tema a qual se refere e até mesmo da linguagem que utiliza, pode interferir na interpretação da consigna e, assim, influenciar o resultado da avaliação.

Além disso, se uma turma de alfabetização vem trabalhando com atividades desse tipo e outra não, sabe-se que estão em condições desiguais de avaliação para fins de comparação de dados. Nesse sentido, tratando-se de uma avaliação nacional modelos com as características dos instrumentos e procedimentos de avaliação deveriam ser amplamente divulgados, antes da realização da avaliação, para que os professores e a escola pudessem trabalhar com as crianças tais questões, porém isso não ocorreu.

Quanto aos procedimentos de aplicação do instrumento de avaliação, conforme informações verbais obtidas com aplicadores da prova, parte da turma realizou a prova de matemática e parte da turma a prova de leitura e escrita, os alunos tiveram que ler as consignas e os itens das questões, incluindo o encaminhamento da escrita de texto silenciosamente e de modo autônomo, nenhuma explicação foi dada à criança para esclarecimento de possíveis dúvidas quanto ao entendimento das questões.

A prova foi aplicada uniformemente em âmbito nacional a todas as turmas de 3º ano em escolas públicas, cuja coordenação, organização, tabulação e publicação dos dados, posteriormente, foram feitas pelo INEP. Os critérios de avaliação de textos na ANA, divulgados por ocasião da publicação dos resultados, privilegiaram a escrita de texto narrativo, quanto aos elementos da narrativa, à ortografia, à coesão e à coerência, deixando de valorizar aspectos criativos da escrita infantil. Esses critérios somente foram conhecidos por ocasião da publicação dos resultados, tratando-se de avaliação da aprendizagem, consideramos isso um problema, porque professores e alunos deveriam conhecer de antemão o tipo de avaliação, os conteúdos das provas e os critérios utilizados na avaliação, visando à transparência do processo.

Do modo como foi aplicada, com o desconhecimento prévio dos profissionais que atuam na escola e, conseqüentemente, das crianças sobre como seriam avaliadas e o que se esperava delas em termos de avaliação, a ANA se configurou em uma avaliação a parte do processo pedagógico, embora tenha sido aplicada na escola. Entendemos que essa avaliação ocorreu em separado dos atos pedagógicos de ensinar e aprender, contrariando a ideia de que a avaliação “é parte do ato pedagógico, formando um todo com os atos de planejar e executar” (LUCKESI, 2011, p.14).

Apenas após a aplicação do instrumento, que não está disponível para consulta no site do INEP³, como as outras avaliações da Educação Básica que disponibilizam provas e modelos de questões para consulta pública, com a publicação dos resultados em 2015, que os professores tiveram acesso aos critérios de avaliação e podem, então, trabalhar tais descritores com seus alunos na sala de aula. Embora a educação de crianças não deva se limitar a preparação para esse tipo de avaliação, entendemos que toda criança deve conhecer o tipo de questão, o modo de avaliação, os conteúdos envolvidos e os critérios de avaliação, mediante o trabalho prévio na escola. Até mesmo para um adulto escolarizado é difícil realizar uma prova com tamanho desconhecimento.

Conforme mostraram os dados, o percentual de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental nos níveis 4 e 5 de escrita, em escolas públicas da região norte e do estado do Pará, é inferior ao percentual obtido no país. Ainda que possamos questionar a forma como a avaliação foi aplicada e a falta de divulgação de seu modelo aos professores, antes da sua aplicação, os resultados não deixam de ser preocupantes, pois indicam que a maioria das crianças não escreve texto. Assim, a alfabetização de grande parte das

³ <http://portal.inep.gov.br/>

crianças brasileiras parece não ter sido consolidada no sentido de que pudessem escrever um texto escolar, embora as crianças estejam no 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, estão no terceiro ano de escolarização.

Obviamente que as crianças possuem outros conhecimentos que não foram valorizados na avaliação, até porque a escolarização não se limita ao acesso à alfabetização, embora esta seja tão relevante para o acesso e a inclusão da criança na cultura letrada, conforme pontua Marcuschi (2010, p. 22), ao dizer que

a escolarização é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola. A escola tem projetos educacionais amplos, ao passo que a alfabetização é uma habilidade restrita.

A problemática da alfabetização inicial de crianças, discutida a partir dos dados da ANA (2015), não é nova, pois esta situação de ‘insucesso’ na alfabetização em escolas brasileiras já tinha sido anunciada nos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997, p. 19): “Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres - estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever”.

Tal afirmação responsabiliza a escola e somente ela pela dificuldade em alfabetizar, ainda que se saiba que a escola se insere institucionalmente no campo das políticas públicas voltadas à educação. E as práticas de alfabetização e letramento ultrapassam os muros da escola, pois incluem o acesso à cultura escrita, disponível em bibliotecas, livrarias, espaços públicos e privados de informação, cultura e lazer.

Em relação à função social da escola, Saviani (1995, p.99) destaca que “a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento”. Feitas as ponderações, entendemos que criar condições para que a criança aprenda a ler e a escrever é tarefa da escola e, portanto, estudar o texto escrito pela criança no contexto da alfabetização é objeto de interesse do campo educacional.

O instrumento utilizado na ANA, em 2013 e 2014, não foi divulgado pelo INEP, conforme ocorre em outras avaliações nacionais, como Prova Brasil, ENEM e ENADE. No entanto, destacamos a importância de os professores conhecerem o instrumento usado nessa avaliação e participarem do processo de elaboração desses instrumentos, bem como conhecerem os descritores que orientam a elaboração da prova, como um meio de melhor compreenderem os resultados obtidos e saberem o que é esperado de conhecimentos, em nível nacional, de seus alunos.

Em relação aos critérios da avaliação foi esperado da criança um texto narrativo, coeso e coerente com a temática proposta, mesmo apresentando desvios na escrita ortográfica e pontuação, dando continuidade ao texto iniciado na consigna, conforme se vê na seguinte descrição, no Relatório da ANA 2013-2014 (BRASIL, 2015, p. 52):

Em relação à produção de textos, os estudantes têm grande probabilidade de atender à proposta de produção textual apresentada no teste: dar continuidade a uma narrativa, que evidencia uma situação central e uma situação final. Além disso, o texto apresenta os principais elementos da narrativa: enredo, personagens, narrador, tempo e espaço, com ideias articuladas por meio do uso de recursos coesivos como conectivos, substituições lexicais ou marcas linguísticas que contribuem para a construção de sentido do texto. No que se refere às convenções da escrita e aos aspectos morfosintáticos, o texto pode apresentar desvios de ortografia e pontuação que não comprometem a compreensão.

Os critérios não preveem que as crianças possam dar respostas criativas que não estejam configuradas nos termos do esperado. No entanto, quando solicitada a escrever pode a criança, de sua posição de sujeito, produzir outras respostas, mais criativas do que reprodutivas, e, assim se distanciar do ‘modelo de texto’ conformado pela consigna e pelos critérios de avaliação propostos, como por exemplo, optar por escrever um texto narrativo na forma de relato e não de história, nesse caso os elementos da narrativa não ficariam explícitos.

Diante do exposto, entendemos que analisar textos escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, evidenciando elementos criativos e reprodutivos, em relação às atividades que instigaram sua produção é um diferencial que ora apresentamos que pode contribuir para problematizar certos modelos de avaliação da escrita escolar e orientar o trabalho pedagógico dos professores nos anos iniciais de escolaridade quanto à compreensão do desenvolvimento da escrita pela criança e do ensino da escrita de texto em contexto escolar. Além disso, o tipo de consigna prevista na avaliação, como uma condição de produção, pode influenciar o modo como a criança escreve o texto, assim as crianças podem produzir textos distintos em função da atividade de escrita proposta.

Assim sendo, acreditamos que esta pesquisa, produzida no contexto das práticas institucionais de ensino público, para além da relevância acadêmica, tem relevância social. Na medida em que os resultados obtidos na pesquisa podem retornar ao *locus* do ensino público e contribuir na manutenção e/ou na criação de novas práticas para o ensino da escrita de textos por crianças na alfabetização.

3 Problemática da pesquisa: questão norteadora

Para fins de estudo, destacamos das práticas de alfabetização realizadas no contexto do Programa de Formação de Professores, três atividades avaliativas para analisar, na constituição da narrativa, elementos reprodutivos e criativos em textos escolares escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental:

(1) atividade de escrita de texto pela criança a partir da leitura coletiva em voz alta de uma história infantil pelo(a) professor(a), mediante a recepção auditiva de uma narrativa;

(2) atividade de escrita de texto pela criança a partir da leitura individual e silenciosa de uma tirinha, mediante a recepção visual de um texto imagético;

(3) atividade de escrita de texto pela criança a partir da leitura de questões, cuja escrita se configura em um texto-resposta às questões lidas.

Considerando essas três atividades de escrita de texto escolar, a questão norteadora da pesquisa na análise do *corpus* foi:

Que atividade de escrita de texto escolar, dentre as mediadas pela recepção de texto oral, de texto visual e leitura de questões, possibilita à criança do 3º ano do Ensino Fundamental produzir textos com elementos mais criativos do que reprodutivos?

4 Hipóteses

Diante da questão que nos colocamos, nossa hipótese inicial é que nos textos escritos a partir da leitura da história em voz alta, em um processo coletivo, personagens e acontecimentos tendem a ser mais reproduzidos, evidenciando elementos estáveis da narrativa, do que nos textos escritos a partir da leitura silenciosa de uma tirinha, em um ato individual, nos quais aspectos criativos tendem a se mostrar mais. Do mesmo modo, na escrita de texto a partir da leitura de questões, estas fornecem um molde para a escrita do texto limitando, assim, a criatividade da criança, que passa a produzir um texto-resposta.

De modo que os textos escritos a partir da recepção visual, mediante a leitura silenciosa e individual de texto imagético, por apresentarem condição de produção mais aberta à interlocução textual e ao acesso às memórias infantis do que quando se oferece uma história completa, a ser reproduzida pela criança por escrito, ou um molde de texto

delineado por questões de uma consigna, são mais suscetíveis de favorecerem a elaboração criativa na constituição da narrativa e na construção de diálogos.

No entanto, as três condições de produção, por serem distintas, são complementares e suscetíveis de favorecerem a aprendizagem da escrita de texto por crianças, ora porque oferecem elementos mais estáveis/reprodutivos e ora porque, possivelmente, favorecem a inserção de elementos singulares/criativos. De modo que entendemos que, mesmo em contexto de avaliação escolar, cujas atividades de escrita se distanciam das práticas sociais de letramento, nas três condições de produção supracitadas, há evidências do protagonismo infantil na escrita de textos pela criança.

5 Objetivos

O objetivo geral da pesquisa foi estudar textos escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, em atividades de escrita mediadas pela recepção oral, recepção visual e leitura de questões, a fim de investigar a condição de produção que possibilita a escrita de textos mais criativos do que reprodutivos.

São três os objetivos específicos:

- (1) Estudar abordagens teórico-metodológicas para fundamentar a análise de textos produzidos por crianças em processo de alfabetização escolar;
- (2) Analisar textos escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental a fim de evidenciar a constituição da narrativa e a construção de diálogos;
- (3) Identificar na escrita de textos escolares elementos reprodutivos e criativos.

6 Estrutura da tese

A presente tese de doutorado foi organizada em cinco seções.

A Seção I, 'Introdução', apresenta as motivações da pesquisa e a delimitação do objeto da tese, a relevância acadêmica e social do objeto de estudo, a problemática da pesquisa com a questão norteadora, as hipóteses, o objetivo e a estrutura da tese.

A Seção II, 'Estudos sobre a escrita de texto escolar', traz uma abordagem teórica acerca das concepções de texto em relação aos estudos da linguagem; situa o texto escolar, intervenções e práticas; expõe sobre as atividades de leitura e escrita de texto na alfabetização e apresenta uma breve contextualização dos estudos da escrita de texto infantil.

Na Seção III, ‘Caminhos metodológicos da pesquisa’, expõem os caminhos metodológicos da pesquisa: as etapas, a constituição do corpus e os procedimentos de análise dos dados.

Na Seção IV, ‘A criança: perspectivas para olhar o sujeito’, é feita uma introdução com os pressupostos da sociologia da infância e uma abordagem teórica sobre o sujeito em três perspectivas: o sujeito sócio-histórico de Vigotsky, o sujeito dialógico de Bakhtin e o sujeito construtor de significados de Bruner.

A Seção V, ‘A escrita infantil: enfoques dados ao texto’, apresenta as condições de produção para a escrita de texto, seguida da análise dos textos das crianças, destacando as condições de produção, a constituição da narrativa, a construção de diálogos e as atividades reprodutiva e criadora.

Por fim, foram incluídas as considerações finais e as referências bibliográficas.

SEÇÃO II – ESTUDOS SOBRE A ESCRITA DE TEXTO ESCOLAR

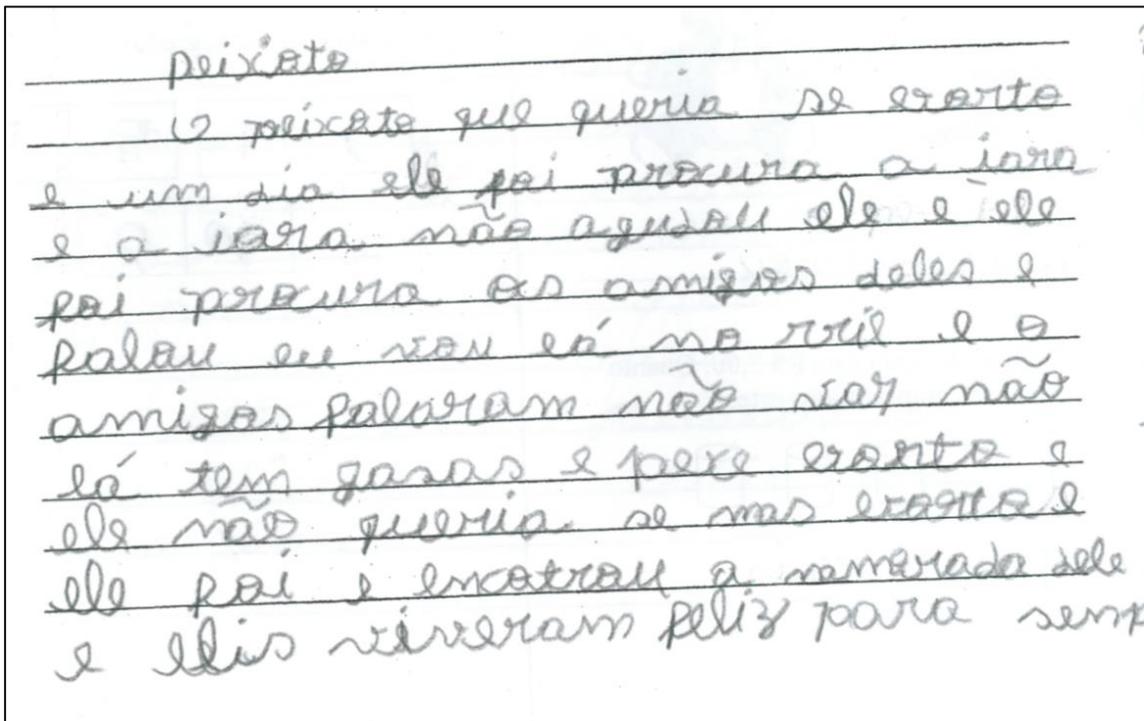


Figura 03 – Texto da Silvia, 8 anos
Fonte: SEMEC/CFP, 2015

O olhar atribuído aos textos infantis, como o texto de Silvia (Figura 03), nos convoca a revisitar concepções de texto e suas relações com os estudos da linguagem; abordagens do texto escolar e suas práticas na educação de crianças, considerando a delimitação do texto quando este passa a circular na escola; e alguns estudos realizados acerca da alfabetização e do letramento escolar nos últimos anos, fundamentados em diferentes enfoques teórico-metodológicos que repercutem na forma como as atividades de leitura e de escrita de texto são abordadas na alfabetização.

Ainda que não se pretenda esgotar, nesta seção, as discussões acerca dos estudos sobre a escrita de texto pela criança, esta revisão de literatura nos possibilitou uma compreensão mais ampliada de nosso objeto de estudo, no que se refere à construção de sentido no texto e à inserção dos gêneros nas práticas escolares de ensino da linguagem. Além disso, a contextualização dos estudos da escrita de texto infantil, realizados nas últimas décadas, possibilitou situar a pesquisa que ora realizamos no conjunto de outros estudos já realizados.

1 Concepções de texto e os estudos da linguagem

A linguagem humana tem sido concebida, historicamente, de maneiras diversas, que podem ser sintetizadas, conforme Koch (2000, p. 9), em três concepções, como: (1) “representação (‘espelho’) do mundo e do pensamento”; (2) “instrumento (‘ferramenta’) de comunicação”; (3) “forma (‘lugar’) de ação e interação”. A primeira concepção, fundada nos estudos tradicionais, defende a ideia de que o homem representa/reflete o mundo por meio da linguagem, assim a função da linguagem é representar/refletir o pensamento e o conhecimento de mundo. Já a segunda concepção, ligada à teoria da comunicação, concebe “a língua como um código através do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens” (KOCH, 2000, p. 9), desse modo, a principal função da linguagem é a transmissão de informações de um emissor a um receptor.

Na terceira concepção, fundada na teoria da enunciação, a linguagem é vista como atividade, uma forma de ação, um lugar de interação humana. Para Koch (2000), por meio da linguagem, o homem participa de diversas atividades em sociedade, realiza ações que só poderia realizar falando/ouvindo ou escrevendo/lendo, age sobre os outros, constitui compromissos, estabelece vínculos que não existiam sem o uso da linguagem.

Para Geraldi (2006), essas três concepções de modo geral, correspondem às três correntes dos estudos linguísticos: (1) a gramática tradicional; (2) o estruturalismo e o transformacionalismo; (3) a linguística da enunciação. Sabe-se, porém, que essas matrizes de pensamento da linguagem se constituíram, historicamente, por meio de contribuições de diferentes campos de conhecimento.

As discussões sobre a linguagem, por pesquisadores das diversas áreas do conhecimento (Linguística, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Antropologia e Educação, por exemplo), provocaram o surgimento de uma abordagem teórica mais ampla da linguagem, enquanto ação, evidenciando o seu caráter interativo.

Quando os estudiosos passaram a ver a linguagem como atividade, considerando as relações entre a língua e seus usuários e a ação realizada na e pela linguagem, criaram-se as bases para o surgimento da pragmática linguística, que se ocupa do estudo da linguagem em uso ou em uma situação de comunicação, destacando a relação de interlocução entre os usuários da língua, como também de uma linguística do discurso, “que se ocupa das manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção” (KOCH, 2000, p.11).

As formulações teóricas da pragmática linguística e da linguística discursiva valorizam a produção do discurso em contexto e se voltam para a diversidade e a heterogeneidade para estudar e sistematizar os usos da linguagem por pessoas reais e não uma língua sustentada por abstrações linguísticas como faziam as correntes teóricas anteriores da gramática tradicional, do estruturalismo e da teoria transformacional. Ambas, pragmática linguística e da linguística discursiva, se apoiaram nos estudos da variação linguística em que aspectos da vida social penetram a língua e da heterogeneidade linguística instituída pelas diferenças culturais, oriundos das abordagens sociolinguísticas e antropológicas da linguagem que focalizam a relação língua, sociedade e cultura.

Em relação às manifestações linguísticas, com essas contribuições teóricas, não somente a palavra e a frase descontextualizadas, mas o texto passa a ser tomado como objeto de estudo nos estudos da linguagem humana. Nesse sentido, manifestações linguísticas podem consistir de

uma só palavra, de uma sequência de duas ou mais palavras ou de uma frase mais ou menos longa: mas, na maioria dos casos, trata-se de sequências linguísticas maiores que a frase. Isto significa que torna necessário ultrapassar o nível da descrição frasal para tomar como objeto de estudo combinações de frases, sequências textuais ou textos inteiros (KOCH, 2000, p. 11-12).

Para Koch (1991, p.14), “o texto é muito mais do que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa”. Com isso, a autora está se reportando ao sentido do texto na relação entre os signos e o mundo (abordagem semântica) e entre os signos e seus usuários (abordagem pragmática) e não apenas em sua aparência formal do estudo das relações entre os signos (abordagem sintática).

De acordo com a autora, o texto deixou de ser visto como forma abstrata, uniforme e estável, como objeto concreto com coerência em si mesmo, fora de qualquer contexto de uso. Em relação a isso

os enunciados descontextualizados na tradição da lógica formal são como se não expressos de lado algum e por ninguém – textos autossuficientes, “não patrocinados”. Estabelecer o significado de tais textos implica um conjunto altamente abstrato de operações formais. Muitos psicólogos, linguistas, antropólogos e um crescente número de filósofos lamentaram que a dependência do significado das condições de “verificação” deixe virtualmente intocado o conceito humano, mais vasto, de significado enquanto referido ao uso (BRUNER, 1997, p. 66).

Por essa razão, os defensores da Teoria da Enunciação, fundada por Bakhtin (2003), tem estabelecido a distinção entre frase e enunciado. O termo frase ou sentença vem sendo usado para se referir à “unidade formal do sistema da língua, estruturada de acordo com os princípios da gramática, passível de um sem-número de realizações” (KOCH, 2000, p.13). E o termo enunciado vem sendo utilizado pelos teóricos da enunciação para denominar a manifestação concreta de uso de uma frase ou de um texto em situação de interlocução.

Neste sentido, ao descreverem os enunciados produzidos pelos falantes de uma língua, os estudiosos devem considerar a enunciação, isto é, o evento único e singular de produção do enunciado. Para tanto, eles salientam o contexto e as condições de produção: tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais e objetivo da interlocução (KOCH, 2000). O contexto, nos estudos do texto, ganha repercussão a partir desta abordagem. Os estudos, ligados à pragmática linguística, incluem ao lado dos estudos da sintaxe (frase) e as relações entre a linguagem e o mundo (sentido), a relação entre a linguagem e seus usuários (contexto).

A palavra ‘contexto’ já encerra em si a palavra ‘texto’, no entanto, em muitas disciplinas é usada para se referir ao ‘ambiente circundante’, às ‘condições’, à ‘situação’, ao ‘pano de fundo’ de caráter social, geográfico, cultural, político ou econômico, e não em seu sentido específico de ‘contexto do texto ou da conversa’ (DIJK, 2012), como o fazem os linguistas do texto. Independentemente da área de estudo, é preciso reconhecer que a contextualização é necessária à pesquisa, pois é um componente fundamental para se compreender as ações humanas, a linguagem, os textos literários e outros textos e discursos produzidos pelo homem.

De modo geral, nos estudos da linguagem, o contexto é levado em conta para se compreender ou analisar o discurso. Em uma perspectiva sociocognitiva do estudo do contexto, Dijk (2012, p. 11) afirma que “os contextos não são um tipo de condição objetiva ou de causa direta, mas antes construtos (inter)subjetivos concebidos passo a passo e atualizados na interação pelo participantes enquanto membros de grupos e comunidades”. Ao abordar os construtos (inter)subjetivos na interação verbal, o autor traz para a discussão uma dimensão subjetiva da produção de sentido do texto que outros estudos, mesmo destacando a linguagem como interação, não trataram.

Para Bakhtin (2009, p.113), “a enunciação é de natureza social”. Além de considerar as condições de produção, o que caracteriza a enunciação é que ela coloca o

sujeito da linguagem no foco da reflexão, pois situa a linguagem como lugar de constituição de trocas e relações sociais, em que os falantes são compreendidos como sujeitos produtores de discurso.

Com base nesses pressupostos, Geraldi (2006) afirma que “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução”. Como um produto social, o texto não existe fora da sociedade e não se reduz à materialidade linguística. Dada à natureza social da linguagem:

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor; variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se tiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato (BAKHTIN, 2009, p.116).

Com esse entendimento, todo discurso se dirige a alguém. O discurso resulta da atividade humana e social de se comunicar com o outro, ou com os outros, por meio de uma diversidade de textos, sejam eles orais ou escritos. Segundo Bakhtin (2009), o discurso decorre da interação entre o locutor e seu(s) interlocutor(es), e é de certa forma afetado pela relação social estabelecida entre ambos, de modo que não há interlocutor abstrato, pois todo discurso é dialógico e pressupõe a existência de um interlocutor.

A visão bakhtiniana “define o texto como um tecido de muitas vozes, ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto” (BARROS, 2007, p.31). Para Bakhtin (2003, p. 274), “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”. O texto é constituído em resposta a outro já dito e sua enunciação provocará novo texto-resposta. Assim, o texto depende das escolhas do autor em função de seu interlocutor, mesmo quando não há um interlocutor real ou presencial, como em um texto escrito com autor explícito ou não. A esse respeito Bakhtin (2003, p. 275) explica que

os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo discurso – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, os enunciados de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro, ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão).

As contribuições de Bakhtin colocam o texto no centro das investigações sobre o homem. Em primeiro lugar, a concepção de texto de Bakhtin (2009) está ligada à enunciação, ou seja, texto é concebido como discurso ou enunciado. Em segundo lugar, o texto é marcado ideologicamente, seja pelo contexto histórico, social ou cultural. Por fim, o texto é constitutivamente dialógico em duas direções, ele se constitui no diálogo entre interlocutores e no diálogo entre textos.

Considerando a dimensão social da linguagem, Bakhtin (2003) argumenta que as diversas esferas da atividade humana estão incessantemente relacionadas com o uso da linguagem. Os modos dessa utilização são diversos tanto quanto as próprias esferas da atividade humana. A utilização da língua se concretiza por meio de enunciados que procedem dos integrantes de uma ou de outra esfera social. O enunciado repercute as condições particulares e as finalidades de qualquer esfera social que, ao fazer uso da língua, “elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Quanto aos gêneros do discurso,

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) (BAKHTIN, 2003, p.262).

À diversidade de textos produzidos na sociedade pelo homem nos diversos tipos de atividade humana, Bakhtin (2003) denomina ‘gêneros do discurso’ e não simplesmente ‘textos’. Esse enfoque dado aos estudos da enunciação implica reconhecer que cotidianamente nas diferentes situações vividas toda pessoa, umas mais outras menos e de modos diferenciados, está exposta a atividades de linguagem que lhes convoca a receber/trocar (ouvindo ou lendo) e a emitir/produzir (falando ou escrevendo) textos manifestos em diferentes gêneros do discurso sejam eles orais ou escritos, numa dada situação de comunicação. Essa produção discursiva é infindável e inesgotável, porque a qualquer momento podem estar sendo criados novos textos, a partir dos gêneros discursivos existentes, conforme as necessidades dos sujeitos, em um fluxo que se faz incessante.

Na dinâmica conceitual das muitas contribuições aos estudos da linguagem e do discurso, outros teóricos vêm conceituando texto como uma atividade de linguagem,

assumindo uma posição epistemológica em que a linguagem desempenha um papel central tanto no funcionamento e no desenvolvimento psíquico quanto nas ações e atividades. Nesse sentido, com base no interacionismo sociodiscursivo,

os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem. Sob esse ângulo, e de modo paradoxal. Se um texto mobiliza unidades linguísticas (e, eventualmente, outras unidades semióticas) ele não é em si mesmo, uma unidade linguística, pois suas condições de abertura, de fechamento (e, provavelmente, de planejamento geral) não dependem do linguístico, mas são inteiramente determinadas pela ação que o gerou (BRONCKART *et al.*, 2006, p.139).

Em seus estudos, Bronckart *et al.* (2006, p. 139) conceitua a ação de linguagem como uma parte da atividade de linguagem atribuída a um indivíduo singular. Esse indivíduo se torna o agente ou o autor da ação. Depois, ele esclarece que os domínios da atividade e da ação são, respectivamente, da ordem do sociológico e do psicológico. Daí pode-se inferir a natureza mais social da atividade e a mais individual da ação.

1.1 Polifonia e intertextualidade

O enfoque dialógico e heterogêneo, atribuído ao discurso por Bakhtin (2003), instaura dois conceitos ligados ao dialogismo relevantes para o estudo do texto, no caso, para o autor, dos gêneros do discurso. Um deles é a polifonia, conceito usado para caracterizar um tipo de texto em que o dialogismo é perceptível aos interlocutores, ou seja, naquele discurso em que é percebida uma multiplicidade de vozes de outros sujeitos. Outro conceito usado no pressuposto baktiniano, evidenciando que todo discurso incorpora o discurso do outro, é a intertextualidade, nesse caso destaca-se o fato de que a produção de um texto se conecta de alguma forma a outro produzido anteriormente.

Esses conceitos se embasam numa concepção de linguagem em sua multiplicidade, com características heterogêneas, e não em uma unidade, numa compreensão homogênea de linguagem. Nesse sentido, fala e escrita constituem práticas efetivas de enunciação que privilegiam a diversidade, a polifonia e a intertextualidade. Isso por que um texto abarca desde a sua concepção e produção uma preocupação com o interlocutor. Portanto,

o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande (BAKHTIN, 2006, p.301).

Nas relações intersubjetivas autor/enunciador e outro/interlocutor, que se constituem como sujeitos do discurso em falante/ouvinte e escritor/leitor, numa perspectiva bakhtiniana, segundo Brandão (2013, p.271), o outro que recebe o texto “instala-se no próprio movimento de produção do texto na medida em que o autor orienta a sua fala, tendo em vista o público-alvo selecionado”. De modo que todo discurso é, por assim dizer, polifônico, pois, marcado ou não, é constituído por mais de uma voz. O discurso é marcado quando o discurso do outro é explicitamente citado no texto e não marcado quando não há referência à fonte da palavra.

O diálogo é condição de linguagem na produção de discursos, sejam polifônicos ou não. Quanto à distinção entre textos polifônicos e monofônicos,

nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever; nos monofônicos eles se ocultam sob a aparência de um discurso único, de uma voz única (...). Nos textos polifônicos escutam-se várias vozes, nos monofônicos um apenas, pois as demais são abafadas (BARROS, 2011, p.33).

Além do outro presente na figura do interlocutor, há também o outro no interdiscurso, constituído do diálogo que todo texto, de alguma forma, trava com outros textos. Ao receber o texto e dar-lhe sentido, cabe ao sujeito ouvinte/leitor mobilizar os conhecimentos que detém de outros discursos que atravessam o texto que busca compreender. Nesse movimento, a atividade do interlocutor, sujeito ouvinte/leitor, é cooperativa de “recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas, de desvendamento do que se oculta no tecido textual” (BRANDÃO, 2013, p.271).

A intertextualidade é instituída pelo diálogo entre textos, esse diálogo pode ocorrer de diferentes modos, por diferentes motivações. Incorporando os pressupostos do dialogismo de Bakhtin aos estudos da Linguística Textual, Koch, Bentes e Cavalcante (2007) mostraram que há vários tipos de intertextualidade. Em um sentido restrito, para as autoras (2007, p. 17), a intertextualidade “ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva (...) dos interlocutores”.

De acordo com Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 146), esse modo de ver a intertextualidade como ‘copresença’ analisa “as diferenças entre a intertextualidade explícita (citação e referência) e a implícita (alusão e plágio), e entre a intertextualidade das semelhanças (valor de captação) e das diferenças (valor de subversão)”. Como se vê, as formas de diálogo com outros textos não são sempre as mesmas, assim, não se pode falar em intertextualidade, mas em intertextualidades, dada a sua pluralidade.

Segundo Val (1999, p. 14), a intertextualidade “concerne aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s)”. A esse respeito, Koch, Bentes e Cavalcante (2007) advertem que nem sempre o produtor tem consciência do tipo de diálogo entre textos que ele põe em funcionamento em seu discurso, ou seja, o diálogo entre os textos nem sempre é explícito pelo locutor. Quando isso ocorre, há uma intertextualidade no sentido amplo. A intertextualidade no sentido amplo foi assumida em dois sentidos, por Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 145), isto é, “não apenas como um princípio teórico norteador, mas como uma categoria passível de ser mobilizada principalmente nas análises dos processos de produção e recepção dos textos/discursos”.

Authier-Revuz (2004) divide a intertextualidade explícita em marcada e não marcada. A intertextualidade marcada é quando ocorre uma citação direta, em que o autor identifica o trecho que se refere ao discurso do outro, citando inclusive a autoria de texto citado. Já a intertextualidade não marcada é quando o enunciador incorpora o discurso do outro sem identificá-lo ao interlocutor. Koch, Bentes e Cavalcante (2007) discordam dessa distinção, pois, segundo elas, se não há marcas de intertextualidade, o coenunciador não recupera o intertexto, em virtude disso as autoras preferem se referir aos diversos tipos de marcas da intertextualidade, em vez de não marcação.

Conforme Bakhtin (2003, p.272), “todo enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Na constituição de textos, há uma relação do interior do discurso com o seu exterior, o reconhecimento dessa dinâmica, na produção de textos, implica admitir uma ligação com outros textos anteriormente enunciados, como uma corrente formada de muitos elos, em um fluxo que se faz contínuo, cujo discurso se atualiza e se renova em todo momento a partir de outros existentes.

Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 146) explicitam que isso ocorre “seja por meio da manipulação de determinados intertextos”, como ocorre na intertextualidade

em sentido restrito, “seja por meio da manipulação de modelos abstratos ou gerais de produção e recepção de discursos”, como ocorre na intertextualidade em sentido amplo.

1.2 Construção de sentido, coesão e coerência

Teóricos ligados à Linguística Textual, Linguística do Texto ou Teoria do Texto, termos usados pelos autores para se referir aos estudos do texto, o que não nos cabe aqui distinguir, têm investido esforços para conceituar texto e analisar os elementos da textualidade. O texto é entendido como:

uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 10).

No conceito, Koch e Travaglia (1993) se reportam ao texto como unidade linguística oral ou escrita, de qualquer tamanho, sendo usada em uma dada situação de comunicação. Subjacente ao conceito está posta uma ideia de linguagem como ação e interação. Além disso, para que uma sequência de palavras ou frases seja compreendida como um texto é necessário que haja unidade de sentido. Para os autores, a unidade de sentido é alcançada pela coerência textual, que é um elemento da textualidade. No entanto, a coerência não depende apenas dos aspectos linguísticos do texto, “mas também de conhecimentos prévios sobre o mundo e do tipo de mundo em que o texto se insere, bem como do tipo de texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 1993, p. 12). A coerência está vinculada ao conhecimento compartilhado por usuários e ao contexto de interação.

Outro estudo sobre texto e textualidade, fundamentado na Linguística Textual, é o de Val (1999), para quem texto ou discurso pode ser definido “como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (VAL, 1999, p. 3). No mesmo sentido do conceito de texto proposto por Koch e Travaglia (1993), conforme Val (1999, p. 3), “um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa”.

Em seus estudos, a autora não distingue texto de discurso, os trata como sinônimos, ambos pautados em aspectos linguísticos da materialidade textual, nos aspectos cognitivos envolvidos na construção de sentido na produção textual e nos

aspectos sociais e pragmáticos da linguagem em uso. Na mesma perspectiva de Koch e Travaglia (1993), ao se referir à coerência textual, Val explica que

um discurso é aceito como coerente quando apresenta uma configuração conceitual compatível com o conhecimento de mundo do receptor. (...) O texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos necessários à sua interpretação (VAL, 1999, p. 5-6).

Val (1999) situa coerência como um elemento da textualidade, esclarecendo que textualidade se refere ao conjunto de características que tornam um texto um texto e não um amontoado de palavras ou frases. Para Val (1999, p. 5), a coerência resulta tanto da “configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual”, quanto envolve aspectos lógicos, semânticos e cognitivos, “na medida em que depende do partilhar de conhecimentos entre os interlocutores” (VAL, 1999, p. 5). Com base nesses pressupostos, Val (1999, p. 6) explica que a coerência textual “deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede conceitual – o mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso”.

No que se refere à expressão ‘conhecimento de mundo’, tão usada em diversas disciplinas como a Linguística, a Psicologia e a Pedagogia, Dijk (2012, p. 98) salienta que se trata de um conceito amplo e vago, pois não explicita, por exemplo, “as diferenças entre conhecimento ‘específico’, ‘pessoal’, ‘geral’, ‘abstrato’, ‘imaginário’, ‘social’ e ‘cultural’”.

Outro elemento da textualidade, que se relaciona ao material conceitual e linguístico do texto, abordado por Val (1999), é a coesão textual. A autora discute coesão como a manifestação linguística da coerência, esclarecendo que a coesão “advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais” (VAL, 1999, p. 6).

Para Koch (1991, p.19), “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. Dentre os mecanismos gramaticais de coesão gramatical, estão os pronomes anafóricos, os artigos, os numerais, a elipse, a concordância, a correlação entre os tempos verbais, as conjunções, por exemplo. Já a coesão lexical se faz pela reiteração, pela substituição e

pela associação, isso ocorre, por exemplo, no emprego de palavras ou expressões repetidas, sinônimas, hipônimas, hiperônimas, antônimas.

Esse modo de conceituar coesão, ligado à coerência, isto é, ao sentido e à interpretação do texto, advém dos estudos de Halliday e Hasan (1976), citados por Koch (1991), ao se referir à coesão como uma relação semântica entre um elemento do texto e outro elemento relevante a sua interpretação. Nesse sentido,

a coesão por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. A cada ocorrência de um recurso coesivo no texto, denominam ‘laço’, ‘elo coesivo’ (KOCH 1991, p. 17).

Com base nesses estudos, a coerência e a coesão têm em comum a característica de estabelecer a ligação de sentido (semântica) entre os elementos que compõem o discurso, manifestos no texto, portanto, a coerência diz respeito ao sentido e a coesão à forma, porém ambas contribuem para que se crie a conectividade textual. Quanto a isso, Val (1999, p.7) evidencia que “a coerência diz respeito ao nexos entre os conceitos e a coesão, à expressão desse nexos no plano linguístico”. Segundo a autora, um texto coerente e coeso satisfaz a quatro requisitos, quais sejam: continuidade, progressão, não contradição e articulação.

A continuidade ocorre no texto, quando há a retomada de elementos no decorrer do discurso. Como um texto não deve se limitar a essa repetição, a progressão decorre da inserção de elementos novos no discurso, ou seja, de novas informações a respeito da temática abordada. A continuidade e a progressão são relevantes à construção do texto, porque “uma sequência que trate a cada passo de um assunto diferente certamente não será aceita como texto” (VAL, 1999, p. 21). A articulação se refere “à maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem uns em relação aos outros” (VAL, 1999, p.27).

O equilíbrio entre dados novos que mantêm o leitor interessado ao texto e dados já conhecidos que ajudam na compreensão do texto pelo interlocutor é algo desejado em um texto, pois, segundo Val (1999), dados conhecidos contribuem para a construção de sentido e para a coerência textual. O texto não deve se repetitivo e prolixo, o interlocutor sempre espera um dado novo no texto e abandona facilmente a recepção quando o texto não o traz.

Com base nesses pressupostos, o estudo da atividade de produção textual tem sido objeto de muitas pesquisas, entre as quais a de Koch (2014), que, fundamentada no

quadro das teorias sociointeracionais da linguagem, aponta para uma dimensão cognitiva da escrita de texto provocada por uma dimensão social, de modo que a produção textual se configura em uma atividade, simultaneamente, individual e social de interação verbal. Em relação a isso,

a atividade de produção textual pressupõe um sujeito – entidade psicofísico-social – que, em sua relação com outro(s) sujeito (s), constrói o objeto-texto, levando em consideração em seu planejamento todos os fatores acima mencionados¹, combinando-os de acordo com suas necessidades e seus objetivos. O(s) outro(s) sujeito(s) implicado(s) nessa atividade – e no próprio discurso do parceiro, já que a alteridade é constitutiva da linguagem – pode(m) ou não atribuir sentido ao texto, aceitá-lo como coeso e/ou coerente, considerá-lo relevante para a situação de interlocução e/ou capaz de produzir nela alguma transformação (KOCH, 2014b, p.23-24).

Feita a explanação das concepções teóricas de texto em relação às contribuições dos estudos da linguagem, cabe-nos apresentar um conceito de texto que sintetiza essas formulações e se conecta com as discussões do texto como unidade de ensino. O conceito foi apresentado por Geraldi (2000), em seus estudos de Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa a partir de textos:

O texto (oral e escrito) é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. Este *continuum* de textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa mesma sociedade, constitui nossa herança cultural (GERALDI, 2000, p.22).

As diferentes contribuições dos estudos da linguagem e esses modos de conceber o texto nas pesquisas servem de embasamento para a formulação de propostas de ensino da língua em contexto escolar e, conseqüentemente, repercutem nas práticas escolares e no trabalho com texto na sala de aula. É a partir dessas contribuições que se pode assumir uma posição de que a escrita de texto, na escola, é uma atividade social e cultural realizada pela criança, com a mediação das atividades de leitura e escrita propostas por professores na alfabetização escolar, uma vez que é função da escola ampliar o conhecimento linguístico da criança desde os primeiros anos de escolaridade.

¹ Os fatores que determinam a intervenção verbal, citados por Koch (2014b), os quais este conceito se refere, foram: motivação, situação, prova de probabilidades e tarefa-ação. Para a autora (2014, 15), “sob a influência de tais fatores, o sujeito idealiza o plano geral do texto, que determina a organização interna deste, antes de passar à sua realização mediante unidades linguísticas”.

Para tanto, deve-se trabalhar com textos na alfabetização. E é sobre o texto escolar e suas práticas que iremos discorrer na próxima seção.

2 Texto escolar, interferências e práticas

A produção e o uso de textos ocorrem em diferentes esferas da sociedade, como parte das ações humanas de comunicação, de criação literária e de produção científica nas muitas atividades de criação, registro, acumulação e circulação de conhecimentos produzidos historicamente e culturalmente. Como tal cada texto traz as marcas culturais de seu tempo e modo de pensar, conviver, aprender e comunicar das pessoas na época em que foi produzido. Assim, a produção de textos, seja ela oral, escrita ou imagética, enquanto uma produção histórica e cultural, ocorre em diferentes tempos históricos e espaços sociais, dentre os quais o espaço escolar.

Embora reconheçamos que há uma infinidade de textos literários e de uso social decorrentes das diversas atividades humanas de comunicação, de acumulação e de circulação de conhecimentos, ao que se restringe ao texto usado na escola que, aqui, denominamos texto escolar.

2.1 Ingresso do texto na escola

Em estudos sobre o texto escolar, Batista (2008) examinou alguns indicadores que definem o ingresso do texto na escola, quanto a sua peregrinação por diferentes suportes e distintas esferas do mundo social. Tal abordagem se sustenta na crítica ao modo de compreensão abstrato, normalmente feito no tratamento do texto escolar, decorrente de uma concepção abstrata de linguagem, em que o texto é concebido como uma manifestação linguística e literária, um objeto neutro que se justifica por si mesmo, independentemente de suas condições de produção, dos diferentes suportes materiais utilizados, das práticas sociais de produção e circulação, bem como de socialização e de apropriação por parte dos interlocutores, sejam leitores ou ouvintes.

De modo geral, na análise, Batista (2008) apontou três pontos principais para se construir um modo de compreensão concreto e não abstrato de texto, a saber: (1) o autor, (2) a manifestação linguística e (3) a imobilidade, a estabilidade e a unidade.

Em relação ao autor, Batista (2008) explica que a noção de texto, sob o ponto de vista concreto, se organiza em função de um deslocamento da posição central ocupada

pelo autor na determinação da estabilidade e da unidade de um texto, de seus usos e significados, pois um texto é constituído, de modo instável e provisório, baseado em relações de conflito e dependência estabelecidas, de um lado, pelas distintas e conflitantes posições assumidas nas esferas de produção cultural e, por outro, entre essas mesmas esferas, quais sejam: entre quem escreve o texto, quem produz o objeto, quem o reproduz materialmente e quem o lê. Esse modo de ver o autor não está ancorado na origem e na unidade de um texto, mas na submissão às múltiplas determinações que organizam o espaço social da produção literária.

A esse respeito, Chartier (2013, p.46), tomando a propriedade do texto como objeto de reflexão, alerta que “a história da literatura deu o primeiro papel ao autor, esquecendo às vezes que seu texto só chega a seus leitores depois de ter sido copiado e composto por escribas ou tipógrafos que o interpretaram de acordo com os seus hábitos e suas preferências”. Nesse enfoque, Chartier (2013) ressalta o papel dos revisores de texto, cujas decisões alteram formas linguísticas e gráficas, e dos editores dos livros, que na impressão decidem formatos, paginação, tipografia e ilustrações.

Isso implica dizer que há intervenções na produção editorial que se sobrepõem e se contradizem em relação à indicação explícita da autoria, na medida em que tais interferências permanecem comumente invisíveis ou supostamente irrelevantes na publicação do texto. Com base nessas reflexões, Batista (2008) se opõe à concepção escolar tradicional na qual

um texto tem existência autônoma e independente das esferas que o produzem (e reproduzem) materialmente e das práticas nas quais são utilizados, lidos, compreendidos. Construído como um conjunto de formas linguísticas abstratas, possui unidade intrínseca e fundo permanente que se impõem àqueles que o reproduzem e o leem e aos quais estes devem se ater e respeitar (BATISTA, 2008, p. 13-14).

Com relação a esse modo de conceber o texto na escola, Calil (2009) ressalta que na prática pedagógica de escrita de textos em sala de aula, comumente, é exigida do aluno uma história criativa com início, meio e fim, compreendendo uma unidade formal e semântica, que não apresente erros de ortografia, pontuação, acentuação, concordância e que seja legível, ou seja, com letra bonita, a ser produzida em pouco tempo.

Essas exigências correspondem às expectativas refletidas no termo ‘autor’ do texto, atribuído pelos professores ao aluno escrevente, que atribui ao corpo certa posição discursiva, em que ser autor é ser responsável pelo o que se enuncia. Tal prática está centrada na produção escrita em si, desprovida de conflitos e interferências externas ao

texto. Em contrapartida, ao analisar o texto escolar, Calil (2009, p. 12), fundamentado em Orlandi, explica que

a ‘função enunciativo-discursiva do autor é a ‘função que o ‘eu’ assume enquanto produtor de linguagem’ e é a que está determinada pela exterioridade e, portanto, pelas ‘regras das instituições’ e condições de produção.

Diante do exposto, em relação à autoria, podemos verificar que assim como os textos publicados em obras literárias ou em livros didáticos, que adentram o espaço escolar, sofrem interferências de revisores e do mercado editorial; os textos escolares que as crianças escrevem são submetidos a exigências e a condições de produção próprias das práticas pedagógicas. Em contexto escolar,

a função autor instaura-se na medida em que o produtor de linguagem assume a ‘origem’ daquilo que diz/escreve e estabelece subjetiva e ilusoriamente a unidade, coerência, não-contradição e fim de um texto. Em outras palavras, o ‘autor’ (...) não poderia ser entendido como um indivíduo que escreve um texto, mas uma posição, lugar social, em que se coloca (ou é colocado?) o sujeito do discurso (CALIL, 2009, p. 12).

A função autor do texto, a qual Calil (2009) se refere, é afetada por coerções sociais e o lugar social do sujeito é influenciado pela exterioridade, isto é, pelas condições de produção. Em função disso, entender a posição do sujeito no texto e do efeito do texto sobre o sujeito em relação às condições de produção altera a compreensão das práticas pedagógicas do texto escolar como “apreensão de um sentido unívoco, tratando as normas/regras gramaticais como lugares de transparência e pontos de referência para o aprendizado da língua escrita” (CALIL, 2009, p.177).

Quando à manifestação linguística e ao feixe de relações a ela subjacente, segundo ponto, proposto por Batista (2008), para se construir um modo concreto de compreensão de texto,

as intenções de um autor não se impõem necessariamente a seus leitores e àqueles que o reproduzem porque, dentre outros fatores, a manifestação linguística por meio da qual se expressa não contém todos os elementos necessários à sua interpretação e nem mesmo os oferece *per se* a seus leitores (BATISTA, 2008, p. 15).

A suposta incompletude da manifestação linguística e a relativa indeterminação da linguagem fazem com que os textos contenham ‘espaços em branco’, ‘interstícios’ que são entremeados por um não dito, não revelado, não mostrado, ou seja, há algo não revelado na superfície textual, em nível de expressão, mas que por vezes pode ser recuperados das entranhas do texto ou terem suas lacunas completadas pelos

interlocutores do texto, em nível de interpretação, em um movimento cooperativo, consciente e ativo por parte dos receptores, sejam eles ouvintes ou leitores. Assim,

a manifestação linguística e gráfica que materializa o texto e o impresso só existe em estado potencial, não contém todos os elementos necessários para sua interpretação pressupõe sempre, como condições necessárias para sua produção e recepção, respectivamente, uma hipótese de leitor e uma encenação de sua leitura, de um lado, e um leitor 'em carne e osso', de outro, que, dotado de competências e das disposições hipotetizadas na produção de texto, realize sua atualização em conformidade com a leitura por ele encenada (BATISTA, 2008, p. 19).

Levando em conta a manifestação linguística e gráfica do texto, ainda que se reconheça que um texto pode ser sempre complementado pelos interlocutores, pois pode não trazer todos os elementos para sua interpretação, seja por economia do produtor, seja pelos limites impostos pelas regras da enunciação, seja por fatores estéticos do texto, conforme destacou Batista (2008), na interação com o texto, o interlocutor (ouvinte/leitor) também pode proceder a uma seleção do contexto, sintetizar e reduzir o texto àquilo que lhe convém em uma dada circunstância enunciativa. Assim de certa forma, como parte de uma atividade cognitiva, o autor pode fazer alterações e recortes na manifestação linguística do texto.

Quanto a essas questões, Koch (2014) aborda que para reduzir o esforço de processamento, o receptor evita o acesso ilimitado ao conhecimento enciclopédico e o pensamento é dirigido pela busca de relevância máxima, feita a seleção do contexto, o interlocutor se detém naquilo que considera relevante, no que lhe chama a atenção no momento, ele filtra as informações do texto, portanto as pistas oferecidas pelo autor/produtor são relevantes, porque são nelas, enquanto pontos de ancoragem, que o receptor se apoia para interpretar e dar sentido ao texto. De acordo com Koch (2014, p.180), “acredita-se que os indivíduos desenvolvem estratégias para o processamento eficaz do texto e, em particular, para a seleção adequada do contexto. Para tanto, as marcas e sinalizações, colocadas pelo escrevente, adquirem vital importância”.

No que se refere ao terceiro ponto para se construir um modo concreto da noção de texto: a imobilidade, a estabilidade e a unidade, Batista (2008) explica que um texto contém instruções de uso e um conjunto de protocolos e de indicações que orientam o receptor sobre como proceder e que sentidos atribuir ao texto. De certa forma, isso contribui para aquele que fala/escreve e aquele que ouve/lê compartilhem referências e significados. No entanto, considerando a facilidade que se tem hoje de ações aos meios

de reprodução dos textos, “cada vez mais os textos tornam-se independentes das esferas sociais em que foram produzidos e para as quais foram dirigidos, os textos adquirem uma mobilidade temporal e social” (BATISTA, 2008, p. 17).

Esse movimento distancia os textos de seus contextos iniciais de produção e recepção, alterando, de certo modo, as referências e os significados compartilhados pelos interlocutores, portanto da mobilidade temporal e social dos textos decorre sua tendência à instabilidade e à diversidade. Em relação ao deslocamento do texto da esfera social para a escolar, Batista (2008, p. 20), parafraseando Bourdieu (1994), afirma que

um texto muda a partir do momento em que muda o mundo social em que ele se introduz. Se isso é verdade, ao entrar na esfera escolar, um texto se altera e se transforma, recebendo, dessa configuração social em que é introduzido, os significados, as funções, as marcas, enfim, dos conflitos, das diferentes posições e das distintas tomadas de posição envolvidas no jogo que nessa configuração se joga. Assim, ao entrar na esfera escolar, um texto é reconstruído e perde e ganha traços que podem ser reveladores dos processos sociais que nessa esfera se realizam.

Diante disso, compreende-se que, ainda que a escola mantenha relações complexas com o mundo social, ela tem uma organização e uma função própria, e sendo assim, goza de certa autonomia em relação ao campo social mais amplo. Na escola, há uma configuração social constituída nas relações estabelecidas entre os sujeitos que a integram, nas práticas, nas atividades e nos rituais que nela são realizados, nos fatores de prestígio e de poder a ela atribuídos, nos conhecimentos que nela circulam e nos saberes produzidos no espaço escolar. Tais aspectos também impregnam os textos sociais quando se constituem em textos escolares, modificando-os na medida em que se desligam do contexto de produção e uso social e se conectam com as práticas escolares.

2.2. Tipos textuais e os gêneros escolares

O deslocamento do texto das práticas sociais para as práticas escolares foi discutido por teóricos como Schneuwly e Dolz (1999, 2013) no estudo dos gêneros escolares, para os quais o termo gênero, e não texto, é utilizado “como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013, p. 61). Esses autores contribuem com os estudos sobre o trabalho com gêneros na escola, nos quais as práticas sociais de linguagem, vivenciadas fora da escola, se

constituem como objetos de ensino da linguagem na sala de aula, sendo que os primeiros passam a servir de referência para o ensino e a aprendizagem da língua.

Para Schneuwly e Dolz (1999, p. 6), “as práticas de linguagem implicam dimensões, por vezes, sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular”. Já “a atividade de linguagem funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação” (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 6).

A noção de gênero escolar, tratada nesses estudos, foi concebida em relação à noção de prática de linguagem e de atividade de linguagem, ligada aos pressupostos bakhtinianos de gêneros do discurso, que segundo Schneuwly e Dolz (1999, p. 6), servem como um “ponto de comparação que situa as práticas de linguagem”. De modo que o gênero, quando utilizado na escola, se constitui como um instrumento que instaura a possibilidade de incluir nos estudos da língua a comunicação numa perspectiva enunciativa.

De acordo com Schneuwly e Dolz (1999), há três modos de se abordar os gêneros textuais na escola: (1) gênero descontextualizado apenas como objeto de estudo, compreendido como sendo somente um conteúdo escolar, para o domínio da forma linguística, no qual há o desaparecimento da comunicação como objeto de estudo; (2) gênero estudado dentro de uma situação de produção ficcionalizada, em que a escola é tomada como lugar de produção e utilização de textos, no qual a aprendizagem do gênero resulta da própria atividade de linguagem escolar; (3) gênero estudado numa situação real de comunicação, no qual o gênero não é somente um objeto de estudo, nem resultado de uma simulação apenas, é condição para que a comunicação ocorra.

Esses três modos de ver o texto escolar, ou os gêneros na escola, abordados por Schneuwly e Dolz (1999), mostram as mudanças ocorridas no que diz respeito ao trabalho com textos em sala de aula. A primeira mudança conceitual decorreu dos estudos dos processos de leitura e produção de textos, em que o texto passou a ser considerado o ponto central da atividade de linguagem escolar, conforme expressa o segundo modo de abordagem dos gêneros textuais na escola, em relação ao primeiro, cujos aspectos linguísticos e formais do texto eram mais enfatizados no trabalho escolar.

A esse respeito, Rojo e Cordeiro (2013, p.10) esclareceram que se tratou de focar, em sala de aula, “o texto em seu funcionamento e em seu contexto de

produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos”.

A mudança, expressa no terceiro modo de abordagem dos gêneros textuais na escola, citado acima, em relação ao segundo, decorreu da perspectiva discursiva e enunciativa dada às pesquisas da linguagem, no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula. Nesse movimento, o trabalho didático de texto que era feito a partir das tipologias textuais, mais precisamente, da descrição, da narração e da dissertação, deram lugar a um trabalho com os gêneros.

O conceito de tipologia textual diz respeito ao trabalho escolar que privilegia, na produção textual e na redação escolar, a narração, a descrição e a dissertação, em que se ensina a forma global dos textos. Por exemplo, na narração, ensina-se a partir de um cenário que dá fundo a uma situação inicial que, ao complicar-se e resolver-se, cria-se uma intriga ou um enredo, para depois apresentar um desfecho, destacando aspectos da estrutura da narrativa.

Na descrição, parte-se de um objeto, cenário ou ser a ser descrito, destacando suas diferentes características: físicas, psicológicas, sociais, culturais... Na dissertação, é selecionada uma tese e/ou antítese a partir da qual são desenvolvidos argumentos sustentados por fatos, exemplos, explicações, declarações...

Por muito tempo foi priorizada essa abordagem no ensino de redação nas escolas brasileiras, conforme mencionaram Rojo e Cordeiro (2013), a mudança se intensificou a partir dos estudos dos gêneros discursivos e das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa - PCNs (1997).

No segundo modo, fundado nos pressupostos da Linguística textual, o texto escolar não é propriamente um objeto de estudo, mas um suporte das atividades de leitura e produção para o aprendizado de estratégias de processamento, antecipação, planejamento, revisão e editoração de textos. Em contrapartida, no terceiro modo, conforme trataram Rojo e Cordeiro (2013, p.10), convocou-se “a noção de gêneros (discursivos e textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais”.

Para dar maior visibilidade à distinção entre tipos textuais e gêneros textuais, apresentamos a seguir um quadro adaptado dos estudos de Marcuschi (2016), sistematizados no artigo: Gêneros textuais: definição e funcionalidade.

Quadro 1 - Distinção entre tipos textuais e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição;	Exemplos de gêneros orais: conversação espontânea, telefonema, entrevista, piada, debate, aula expositiva, conferência... Exemplos de gêneros escritos: bilhete, carta pessoal, carta comercial, romance, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, resenha...
Fundamentados nos pressupostos dos estudos literários e linguísticos do estudo do texto.	Fundamentados nos pressupostos dos estudos discursivos e enunciativos do discurso.

Fonte: Marcuschi (2016, p.1).

Por gêneros são entendidos todo gênero textual ou discursivo em uso nas diferentes práticas sociais de linguagem, inclusive: histórias em quadrinhos, tirinhas, charges, anúncios, cartazes, receita culinária e rótulo de embalagem, dentre outros textos de ampla circulação social, que por não apresentarem características tipológicas da narração, descrição e dissertação, eram desprezados ou pouco trabalhados na escola. Referência aos gêneros textuais é feita por Marcuschi (2000, 2010), para quem,

gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2016, p.1).

As mudanças conceituais nos estudos da linguagem e, conseqüentemente, no tratamento do texto escolar a partir de uma abordagem de tipos textuais para gêneros repercutiram nas orientações dos PCNs. Os textos, referidos nos PCNs (1997), eram os gêneros e não os tipos textuais (Quadro 1), conforme sugere o seguinte trecho:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL, 1997, p. 30).

O pressuposto de que o aluno deve aprender a produzir e a interpretar textos se baseia na visão de que, se a competência discursiva se manifesta no enunciado, nas diferentes situações comunicativas da linguagem, deve o texto ser tomado como objeto central do ensino da língua portuguesa na escola. Para cumprir essa função, orientam os PCNs (BRASIL, 1997, p. 26), “cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los”. Assim, uma diversidade de gêneros de circulação social se constitui em texto escolar, conforme PCNs (BRASIL, 1997, p. 28), “a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno”.

Tais considerações reforçam a ideia de que os textos orais e escritos a serem trabalhados na escola não são apenas os textos literários ou textos produzidos para a finalidade de ensino, muito menos os ‘pseudotextos’ utilizados em cartilhas tradicionais de alfabetização, que traziam textos artificialmente elaborados com a finalidade de apresentar e fixar o uso de uma letra, padrão silábico ou dígrafos, por exemplo, mas textos orais e escritos usados em contextos sociais da vida cotidiana, cujos contextos, conforme Marcuschi (2010), dentre outros, podem ser: o trabalho, a escola, o dia a dia, a família, a vida burocrática e a atividade intelectual.

Com base nesses pressupostos, houve mudanças na seleção dos textos a serem usados na escola e a fazerem parte dos livros didáticos de língua portuguesa. Além de textos literários, como contos, fábulas, crônicas e poemas, que funcionavam como modelos de uma escrita ideal, começaram a incluir no trabalho escolar textos usados nas práticas sociais, como notícia, propaganda, história em quadrinhos e charge, enfatizando a linguagem em uso, que incluía além da escrita, o uso de imagens e de textos orais.

2.3. O texto na alfabetização e no letramento escolar

A abordagem dada ao texto no ensino da língua portuguesa foi estendida aos programas de formação de alfabetizadores, do Ministério da Educação. Dentre eles

destacamos três para compor nosso estudo, a saber: PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001, 2006), PRÓ-LETRAMENTO - Programa de formação continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem (2008, 2012) e PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013).

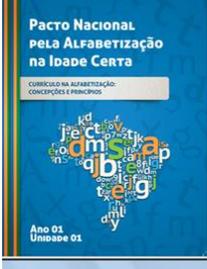
Os documentos, analisados neste trabalho (Quadro 2), compreendem o material impresso dos programas de formação de alfabetizadores, realizados no período de 2001 a 2013: PROFA (2001, 2006), PRÓ-LETRAMENTO (2008, 2012), PNAIC (2013), ainda que estes documentos também estejam disponíveis em versão digital no portal do Ministério da Educação. Ressalva-se que o PNAIC vem sendo executado desde 2013 até o presente ano, em 2017.

Embora esses documentos apresentem ênfases teórico-metodológicas distintas, ora pautadas no construtivismo, destacando as atividades de leitura e produção de textos (PROFA, 2001 e 2006), ora nos estudos da Linguística Textual e na abordagem do Letramento (PRÓ-LETRAMENTO, 2008 e 2012), ora no sociointeracionismo e nos estudos de gêneros textuais (PNAIC, 2013), nesses doze anos, o texto como objeto central para o ensino da língua materna na alfabetização se constitui em um ponto comum entre eles, como se pode ver nos grifos (nossos) feitos nos excertos da segunda coluna no Quadro 2.

Além do enfoque atribuído ao texto, como conteúdo e objeto de ensino, reforçando a necessidade de se realizar um trabalho didático na sala de aula com textos diversos, em que textos literários e textos de uso social se constituem como conteúdo e objeto de ensino, esses três documentos produzidos pelo Ministério de Educação e amplamente divulgados nas escolas brasileiras, em versão impressa e digital, indicam um movimento das práticas de alfabetização (PROFA, 2001 e 2006), para as práticas de letramento (PRÓ-LETRAMENTO, 2008, 2012), manifesto não só nos textos do material de estudo, mas inclusive nos próprios nomes atribuídos aos programas.

O material do PNAIC (2013) orienta os professores tanto para o trabalho de alfabetização como o de letramento, conforme evidencia o seguinte trecho: “ler e escrever com autonomia, neste documento, significa ler e escrever sem precisar de leitor ou escriba, o que só é possível nos casos em que as crianças dominam o Sistema de Escrita Alfabética” (BRASIL, 2013, A1U1, p.31).

Quadro 2 - O texto em documentos da formação de alfabetizadores

PROGRAMA DE FORMAÇÃO	EXCERTO SOBRE O TEXTO NA ALFABETIZAÇÃO
 <p>PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001, 2006)</p>	<p>“O conteúdo trabalhado mantém as suas características de <u>objeto sociocultural real</u> – por isso, no caso da alfabetização, a proposta é o <u>uso de textos</u>, e não de sílabas e palavras soltas.” (BRASIL, 2006, M1U5T4, p. 1)</p> <p>“Todas as <u>atividades</u> foram organizadas <u>a partir de textos: listas, canções e textos informativos.</u>” (BRASIL, 2006, M1U5T4, p. 3)</p> <p>“Ensinar a <u>escrever textos</u> torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com <u>textos verdadeiros</u>, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários.” (BRASIL, 2006, M1U9T4, p. 2)</p>
 <p>PRÓ-LETRAMENTO (2008, 2012)</p>	<p>“A língua é um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de <u>textos ou discursos, falados ou escritos.</u>” (BRASIL, 2012, p. 9)</p> <p>“o(a) professor(a) precisa proporcionar aos alunos o convívio e o <u>uso de diferentes gêneros textuais.</u>” (BRASIL, 2012, p. 18)</p> <p>“É importante que a escola, pela mediação do professor ou da professora, proporcione aos alunos o contato com <u>diferentes gêneros e suportes de textos escritos.</u>” (BRASIL, 2012, p. 19)</p>
 <p>PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013)</p>	<p>“Em todos os anos de escolarização, as crianças devem ser convidadas a <u>ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução</u>, mas alguns podem ser considerados prioritários, como os gêneros da esfera literária; esfera acadêmica/escolar e esfera midiática, destinada a discutir temas sociais relevantes.” (BRASIL, 2013, A1U1, p.32)</p> <p>“É necessário na <u>escrita de um texto</u> que se tenha não somente ‘o que escrever’, mas também ‘para que’ e ‘para quem’ escrever, ou seja, quem escreve um texto elabora representações sobre a <u>situação de interação</u>, sobre os interlocutores e sobre as representações do interlocutor.” (BRASIL, 2013, A2U2, p.12)</p> <p>“a escola precisa garantir, sim, a exploração da <u>diversidade de gêneros textuais.</u>” (BRASIL, 2013, A3U5, p. 7-8)</p>

Fonte: Brasil, 2001 e 2006; Brasil, 2008 e 2012; Brasil, 2013.

A abordagem do Sistema de Escrita Alfabética envolve estudos acerca da consciência fonológica a partir de jogos e atividades com rimas, cantigas, parlendas e poemas, ou seja, até aspectos fonológicos da língua, inerentes à compreensão do sistema de escrita alfabética, foram explorados no material a partir de textos orais e escritos. Morais (2012, p.84) denomina consciência fonológica a “um grande conjunto ou uma grande ‘constelação’ de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras”. Já para Allende e Condemarín (2005, p.39), a consciência fonológica “se refere à habilidade metalinguística que permite às crianças refletir sobre algumas características da linguagem”, ambos apontam para a dimensão cognitiva implicada na apropriação pela criança do sistema de escrita alfabética.

Ainda que associemos o conceito de alfabetização, em um sentido restrito, às práticas escolares de ensino da leitura e da escrita, de acordo com Marcuschi (2010, p.21-22), “a alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever”.

Isso implica reconhecer que fora da escola crianças, de modos distintos com maior ou menor intensidade, desde pequenas participam de atividades com textos. E é com seu ingresso na instituição-escola que ela se depara com o texto escolar, ou seja, como objeto de ensino e reflexão acerca da linguagem em um trabalho sistemático com a escrita, conforme orientam os PCNs (BRASIL, 1997, p. 27), “a conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático”.

O enfoque dado ao texto escolar na perspectiva do letramento foi intensificado nos últimos anos, em âmbito nacional, com o estudo dos documentos do PRÓ-LETRAMENTO (2008, 2012) e do PNAIC (2013), cujo programa de formação de alfabetizadores, iniciado em 2013, ainda está em curso.

O termo letramento foi abordado de maneira poética por Kate Chong, como se vê no trecho do poema a seguir:

Letramento é diversão,
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.
São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV,
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.
(Kate M. Chong)

O poema “O que é letramento?”, de Kate M. Chog, citado por Soares (2009, p. 41), trata o conceito de letramento como a linguagem presente na vida humana, em diferentes formatos e espaços, servindo a várias finalidades, ou seja, para divertir, informar ou comunicar. Esse modo de tratar a linguagem em uso se diferencia do modo como vinha sendo tratado o ensino da língua na escola. A alfabetização foi compreendida por muito tempo como o ensino do princípio alfabético, em que no primeiro ano de escolarização era trabalhada com as crianças a aquisição da leitura e da escrita, focada no estudo de letras, padrões silábicos, palavras e frases.

Na alfabetização, os métodos aplicados em sala de aula visavam à compreensão da transcrição dos sinais sonoros (fonemas) em sinais gráficos (letras), na escrita, e vice-versa, na leitura, ou seja, a codificação dos sinais sonoros em sinais gráficos, na escrita e a decodificação dos sinais gráficos em sinais sonoros, na leitura, disso que se ocupava, essencialmente, a alfabetização. E os textos nas cartilhas de alfabetização eram produzidos artificialmente para o ensino da escrita alfabética, este material foi muito criticado, com base nos pressupostos sociolinguísticos da variação linguística, como se vê na recomendação de Votre (1988, p.94), “uma cartilha ideal deve conter as palavras mais propícias, tanto em termos socioculturais quanto linguísticos; e essas palavras devem estar incluídas em textos que façam sentido, e soem naturais para seus usuários”.

Nas últimas décadas, como se viu nos documentos que orientam a formação de professores alfabetizadores, essa concepção vem mudando, uma vez que se passou a explicar a alfabetização tanto no que se refere à compreensão do sistema alfabético de representação da língua escrita quanto ao uso da língua em atividades de oralidade, leitura e escrita, o que inclui o trabalho com uma diversidade de textos que são utilizados nas práticas sociais de uso da língua.

De acordo com Soares (2003), a alfabetização escolar, para além da codificação e decodificação do escrito, inclui também atividades de leitura e escrita de textos, de modo que, nos anos iniciais de escolarização, ao se trabalhar com textos na alfabetização, é preciso levar o criança a se apropriar da técnica da língua escrita e dos usos sociais que se faz da língua, ao que a autora denomina alfabetizar letrando. Para tanto, ela considera necessário que se realize um trabalho sistemático de alfabetização e de letramento, considerando as especificidades implicadas em cada um. Tal abordagem prevê um trabalho com uma variedade de gêneros textuais e discursivos orais e escritos, extraídos das práticas sociais de uso da linguagem.

Convém ressaltar que a distinção traçada entre alfabetização e letramento é para fins de estudo, inclusive serve para enfatizar o trabalho com textos de usos sociais na escola, mas nas práticas de alfabetização ambos estão implicados, o objeto de ensino, e o aluno que aprende, é um só. Além disso, a criança está inserida em um contexto social no qual circulam muitos textos impressos e digitais, neste sentido no contexto das práticas, consideramos que a distinção entre alfabetização e letramento não é profícua.

De modo que não podemos negligenciar os contextos culturais em que a criança está inserida fora dos muros da escola, uma vez que ela já traz conceitos sobre a língua escrita a partir de sua vivência com textos legítimos e práticas de escrita em seu cotidiano, como argumenta Soares (2016, p. 342), ao dizer que

a escrita é um objeto cultural, (...) com funções sociais que a criança identifica já muito pequena, reconhecendo em seu ambiente familiar objetos – papel, caderno, lápis, caneta, livros, folhetos, embalagens... – usados *em* e *para* determinadas práticas: vê pessoas lendo jornais, rótulos, livros, escrevendo bilhetes, listas de compras, recados...; e percebe que a escrita, objeto cultural presente nessas práticas, materializa-se em um sistema de símbolos, de pequenos traços, sobre o qual vai construindo hipóteses e conceitos, à medida que vai compreendendo que sob eles estão escondidas as palavras.

Embora o conceito de letramento tenha sido amplamente difundido, nos documentos oficiais citados anteriormente, bem como nos estudos sobre o trabalho com gêneros escolares, há estudos que apontam que o letramento é um conceito que não precisa ser associado à escolarização. Para Street (2014, p.122), “o letramento ficou associado às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento evidenciados na literatura etnográfica comparativa”, que analisa os letramentos como fenômenos sociais.

Em seus estudos, Street (2014) ressalta que o discurso acerca do letramento está arraigado e difundido em relação às práticas escolares. No entanto, temos que reconhecer que, historicamente, as práticas letradas estão ligadas a outras instituições sociais, nas mais diversas atividades humanas, e que só recentemente, quando os gêneros discursivos passaram a ser usados como textos escolares que a escola teve esse conceito a ela relacionado.

A esse respeito, Street (2014, p.125) alerta que “o letramento escolar se revela como o produto de pressupostos ocidentais sobre escolarização, poder e conhecimento, mais do que algo necessariamente intrínseco ao próprio letramento”. Letramento,

denominado por Street (2014) como letramentos, não se restringe às práticas de escolarização. Quanto a isso, o autor adverte que não deve se atribuir uma suposta superioridade ao letramento escolarizado em detrimento de outros letramentos.

De fato, as práticas letradas preexistiram ao seu uso escolar, conforme abordaram Schneuwly e Dolz (1999), no estudo acerca do ingresso na sala de aula das práticas de linguagem como gêneros escolares, e continuam até os dias de hoje sendo produzidas em diferentes circunstâncias para atender às necessidades humanas.

Sobre letramento, Marcuschi (2010) explica que há variadas formas de letramento das mais simples às mais complexas, de modo que não há uma homogeneidade no conceito de letramento, mas uma heterogeneidade de gêneros textuais. Para esse autor, o letramento

envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima de escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação mais profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

A concepção de letramento, apresentada por Marcuschi (2010), se coaduna com a discussão de Street (2014) que critica a ideia de letramento restrita às práticas escolares com os textos, e alarga o conceito ao desconectá-lo da necessidade prévia da alfabetização, para Marcuschi (2010), alfabetização e letramento são conceitos desvinculados entre si e independem à escola, pois há alfabetização e letramento fora dos muros escolares. A distinção entre letramento escolar e social vem sendo tratado nos documentos que orientam as práticas de letramento escolar e o trabalho com texto na sala de aula, como verificado em Kleiman (2005), citada por Magalhães *et al* (2012, p. 7) nos documentos do PNAIC.

As práticas de letramento fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação. As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante. Essa diferença afeta a relação com a língua escrita e é uma das razões pelas quais a língua escrita é uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas por pessoas que vêm de comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada.

Nesse caso, tal distinção serviu de argumento elucidativo, como uma forma de alertar os professores de um suposto ‘déficit cultural’, provocado pelo grau de acesso aos textos escritos de alguns alunos em relação a outros. De modo que diferenças culturais e sociais parecem se tornar fatores escolares e individuais a serem considerados no processo de ensino escolar.

Focalizamos o texto escolar e suas práticas, nesta seção, para tanto, iniciamos a discussão com alguns indicadores que definem o ingresso de um texto na escola, citados por Batista (2008), tais como: autor, manifestação linguística e imobilidade, estabilidade e unidade; em seguida, trouxemos os estudos de Schneuwly e Dolz (1999, 2013), para ressaltar o deslocamento do uso de textos das práticas sociais para as práticas escolares e as mudanças ocorridas no tratamento do texto como objeto escolar em decorrência de diferentes abordagens teóricas; depois pontuamos a distinção entre tipos textuais e gêneros textuais, que historicamente foram modos de se conceber o texto na escola, a partir do quadro teórico de Marcuschi (2016); então, extraímos excertos dos PCNs (BRASIL, 1997) e dos documentos de três programas nacionais de formação de alfabetizadores (PROFA, 2001, 2006; PRO-LETRAMENTO, 2008, 2012; PNAIC, 2013) para ilustrar os movimentos da inserção do texto na alfabetização escolar; por fim, abordamos sobre alfabetização e letramento, com base em Soares (2003, 2016), Marcuschi (2010) e Street (2014).

Com essa última abordagem, buscamos, evidenciar que a escola não é a detentora do uso exclusivo das práticas textuais, porque elas também acontecem fora dela. Enquanto objetos sociais e culturais, os textos sofrem muitas interferências em sua produção e editoração, como mostrou Chartier (2013). Isso inclui também a produção de livros didáticos e do material de estudo dos programas de formação de professores, são muitas vozes e muitas mãos, nem sempre visíveis, na feitura dos textos que adentram na escola.

Além disso, os textos usados na escola sofrem inúmeras interferências, pois eles passam por uma seleção, um filtro pedagógico, seja pela escolha dos professores, seja pelo que trazem os livros didáticos, seja pelo que recomendam os documentos oficiais ou as tendências teórico-metodológicas, enfatizadas no momento de seus usos. Em função disso, ora são privilegiados na escola alguns textos, ora outros. Assim sendo, nem sempre todos os textos sociais adentram ao espaço escolar, e os que ingressam, em função das teorias e das práticas que orientam as atividades de oralidade, leitura e

escrita, ocorridas no espaço institucional da escola, são modificados pelos usos, práticas, objetivos e expectativas escolares de múltiplos sujeitos.

Feita a discussão sobre o texto escolar, na seção a seguir, mais especificamente, pretendemos tratar das atividades de leitura e escrita de textos na escola, como práticas de sala de aula na alfabetização.

3 Leitura e escrita na alfabetização escolar

Ainda que atividades de leitura e de escrita se desenvolvam no contexto da vida cotidiana da criança, a qual pode aprender a linguagem escrita por meio de atividades que as envolvam com questões de seu mundo e não somente por exercícios em cadernos e cartilhas, as atividades de leitura e escrita de textos se constituem em práticas de sala de aula na alfabetização. Alfabetização entendida aqui, conceitualmente, na perspectiva do alfabetizar letrando (SOARES, 2016) e, temporalmente, correspondendo aos três primeiros anos do ensino fundamental.

No que se refere ao conceito de alfabetização, Solé (2007, p. 50) diz o seguinte:

A alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever. Estes procedimentos, porém, vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita. O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística (isto é, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem (...)) e repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas que enfrentamos (para não mencionar o que significam em nível de inserção e atuação social).

A alfabetização é um processo complexo de apropriação de linguagem, pois não se restringe ao domínio do código de escrita alfabética, abarca o uso de textos orais e escritos, nas atividades de fala, leitura e escrita, ainda que, para se compreender o texto, é preciso ter acesso ao seu código, sem o qual não se pode construir o sentido do texto. Isso porque proporcionar a apropriação do código escrito à criança é dar-lhe condições para utilizar estratégias autônomas de acesso à cultura escrita, de modo que possa ler e escrever por si mesma. Embora se reconheça a repercussão dos textos orais nos textos escrito e vice-versa, dado o recorte deste estudo iremos tratar aqui das atividades de leitura e escrita, obviamente, que não desconhecemos a relevância do trabalho da oralidade na alfabetização, reconhecendo que esta não dispensa a mediação escolar.

A concepção de alfabetização, defendida neste estudo, se coaduna com a perspectiva dialógica e discursiva dos estudos da linguagem na perspectiva de Bakhtin, proposta por Smolka (1993, p. 63) ao afirmar que

a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita).

O enfoque das atividades de leitura e escrita de textos, atribuídas às práticas de alfabetização, consta nas orientações aos professores a respeito do planejamento do ensino e aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa, no programa de formação continuada de alfabetizadores em curso no Brasil (PNAIC, 2013), conforme mencionado por Magalhães *et al* (2012, p. 7), ao recomendar que “para planejar o processo de alfabetização e ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, tomamos quatro eixos direcionadores: leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística, incluindo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA”.

Dentre os quatro eixos norteadores para o ensino da língua portuguesa na alfabetização constam a leitura e a escrita de textos. Tal orientação não é nova, nem se limita ao ensino da Língua Portuguesa na alfabetização. Elas são estendidas aos nove anos do Ensino Fundamental, conforme recomendam os PCNs (BRASIL, 1997, p. 35), “os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental devem ser selecionados (...) em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua”. No decorrer do documento, foi explicitado que o bloco de conteúdos, ‘língua escrita: usos e formas’, corresponde tanto à ‘prática de leitura’ quanto à ‘prática de produção de texto’, além de incluir o estudo de ‘aspectos discursivos e notacionais’.

As formulações teóricas e práticas dos eixos norteadores do ensino da língua portuguesa, fundamentadas na concepção de linguagem como forma de interação, são encontradas em Geraldi (2006), que apresenta três unidades básicas para o ensino do português, a saber: ‘a prática de leitura de textos’, ‘a prática de produção de textos’ e ‘a prática de análise linguística’. Essas três unidades tomam o texto como norteador para o ensino da língua portuguesa, seja da leitura, da escrita ou da análise linguística.

A partir desses eixos, o autor apresenta orientações práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, discriminadamente, como subsídios de atividades para a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Mesmo que as atividades sugeridas por

Geraldi (2006) não se dirigem aos anos iniciais de escolaridade, os pressupostos que os orientam servem para fundamentar as atividades de leitura e escrita na alfabetização.

Tais pressupostos vêm orientando ações do ensino do Português, no Brasil, desde o final dos anos oitenta. No entanto, as atividades de leitura e escrita de texto na sala de aula podem ser efetivadas com base em diferentes concepções de língua, uma vez que esses modos de conceber a linguagem foram construídos historicamente e sabemos que o surgimento de um modo de pensar não anula ou extingue os anteriores.

Para contribuir com essa discussão, buscamos nos estudos de Geraldi (2006), Travaglia (2002) e Koch (2014), elementos para estabelecer a correlação entre as concepções de língua, texto, leitura, escrita e sujeito, cuja síntese está no Quadro 3.

Quadro 3 - Correlação entre as concepções de língua, texto, leitura e sujeito

LÍNGUA	TEXTO	LEITURA	ESCRITA	SUJEITO
Língua como representação do mundo e do pensamento.	Texto como representação mental, produto do pensamento do autor.	Foco no autor: Leitura como captação das ideias do autor.	Escrita como expressão do pensamento, tradução do interior da mente do autor.	O sujeito é psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações.
Língua como código, estrutura, instrumento de comunicação.	Texto como produto da codificação do emissor e decodificação do receptor.	Foco no texto: Leitura exige do leitor o foco na linearidade textual, pois tudo está no texto.	Escrita como transmissão de uma mensagem do emissor para o receptor.	O sujeito é (pre) determinado pelo sistema, quer linguístico, quer social.
Língua como fenômeno social de interação verbal, lugar de ação e interação, social e dialógica.	Texto como lugar da interação, seu sentido do texto se constrói na interação texto-sujeito.	Foco na interação autor-texto-leitor: Leitura como atividade interativa de produção de sentidos a partir de elementos textuais, saberes do evento enunciativo e conhecimentos do leitor.	Escrita como atividade sociointerativa de enunciação, forma ou processo de interação verbal entre interlocutores, ênfase no diálogo e na produção de sentidos.	O sujeito é ator/construtor social e ativo que dialoga, se constrói e é construído no processo de interação verbal.

Fonte: GERALDI, 2006, TRAVAGLIA, 2002 e KOCH, 2014.

Na concepção de língua como representação do pensamento, delineada por Geraldi (2006), Travaglia (2002) e Koch (2014), a expressão é concebida no interior da

mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução do mundo e do pensamento. A expressão é entendida como um ato monológico, individual e não é afetado pelo(s) outro(s) nem pela situação de interação comunicativa. Isso por que a atividade mental do tipo individualista “não é dotada de um auditório social” (BAKHTIN, 2009, p. 124).

Nesse modo de ver a linguagem, a produção de texto é de pura responsabilidade do autor e se dá independentemente de para que se fala/escreve: ‘finalidade’, para quem se fala/escreve: ‘interlocutor(es)’, em que situação (onde, como, quando) se fala/escreve: ‘contexto discursivo’, em quais condições (tempo, papéis dos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, saberes compartilhados...) foram produzidos o discurso: “evento enunciativo”.

Escrita, portanto, é concebida como expressão do pensamento, enquanto a tradução do que há no interior da mente do autor. Neste caso, se a pessoa não fala ou escreve bem é porque não sabe pensar, não tem ideias ou não sabe organizar o pensamento. Nesta concepção,

as leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada (TRAVAGLIA, 2002, p.21).

O texto é concebido como uma representação mental do autor, enquanto um produto lógico do seu pensamento. No ato de ler, o foco é dado ao autor e às suas intenções, na recuperação do mundo criado pelo autor. Questões formuladas na escola em atividades de interpretação, como: ‘o que o autor quis dizer?’, exemplificam bem essa concepção. Leitura significa, assim, a captação das ideias do autor.

A respeito do sujeito, nessa concepção, Koch (2014, p.201) explica que “trata-se de um sujeito visto como um *ego* que constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor exatamente da maneira como foi mentalizada”. Como se vê, o sujeito é visto como psicológico, individual e único responsável pelo conteúdo de seu texto.

Quando a concepção de linguagem é vista como instrumento de comunicação, esclarecem Geraldi (2006), Travaglia (2002) e Koch (2014), a língua é concebida como meio objetivo para a comunicação. A ênfase é atribuída ao código, à estrutura do sistema linguístico, ou seja, ao conjunto de signos que se combinam segundo regras para transmitir uma mensagem ou informações de um emissor, que é quem produz a mensagem, a um receptor, que é quem recebe a mensagem.

Conforme Travaglia (2002, p.22), “essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização – na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky)”. De modo que o texto é entendido como um produto da codificação do emissor (falante/escritor) a ser decodificado pelo receptor (ouvinte/leitor), sendo suficiente para ambos compartilhar o código. A escrita, portanto, é encarada como transmissão de uma mensagem do emissor para o receptor.

Nas práticas escolares de leitura e escrita, a ênfase é dada ao estudo da língua como código e se a pessoa não ouve/lê ou fala/escreve bem é porque desconhece aspectos do código ou porque emissor e receptor não compartilham o mesmo código. Para tanto, a língua deve ser usada de forma semelhante, preestabelecida, segundo as convenções ou normas linguísticas tendo em vista a comunicação. E a principal função da escola é transmitir essas normas e convenções para o bom uso da linguagem, seja instruindo, seja oferecendo modelos ideais de texto a serem internalizados, pois o conhecimento do código é a chave para se ler e produzir textos (KOCH, 2014).

Na leitura, o foco está no texto, pois a leitura exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, no reconhecimento dos sentidos das palavras e estrutura do tipo texto, pois se compreende que as informações estão postas no texto, então se tudo está no texto, cabe ao leitor realizar uma atividade de reconhecimento e reprodução do sentido que está dado no texto. Para Koch (2014, p.201), na “concepção de língua como estrutura corresponde à de sujeito é determinado, ‘assujeitado’ pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’”.

Para Bakhtin (2009, p. 127), “a função central da linguagem não é a expressão, mas a comunicação”. Sendo assim, a comunicação não se restringe a levar em consideração o papel do ouvinte, como concebem os teóricos do estruturalismo e do transformacionalismo, que partilham as premissas psicológicas do subjetivismo individualista, pois, a partir de uma base sociológica, enfoque que os teóricos anteriores não davam em suas pesquisas sobre a linguagem,

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 (BAKHTIN 2009, P. 127).

Os estudos de Bakhtin serviram de pressupostos para a formulação da concepção de linguagem como forma ou processo de interação. Nessa concepção, segundo Travaglia (2002, p.23), “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente

traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”, e, ainda mais, ser afetado pelo interlocutor e pelas condições de produção do discurso. Para Bakhtin (2009, p. 128), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”.

Diante do exposto, a língua é concebida como fenômeno social de interação verbal, como um lugar de ação e interação entre os sujeitos envolvidos no discurso. A língua é vista como um fenômeno social e o diálogo em sentido amplo é que caracteriza a linguagem, portanto a língua é social e dialógica. Assim, o texto é entendido como lugar da interação, seu sentido não está dado na materialidade do texto, pois é construído a partir das pistas fornecidas pelo texto, das circunstâncias do evento enunciativo e dos conhecimentos do interlocutor, no decorrer da enunciação, em que o sujeito realiza uma “recepção ativa do discurso de outrem” (BAKHTIN, 2009, p.152).

O sentido do texto se constrói na interação texto-sujeito, conforme afirma Koch (2014, p.183) ao dizer que “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos (ou texto-coenunciadores) e não como algo que preexista a essa interação”. Assim sendo, o sujeito é ator/construtor social e ativo que dialoga, se constrói e é construído no processo de interação verbal, enquanto um produtor/autor de textos. Quanto a isso, Koch (2014, p.203) salienta que “é essa concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação”. Em relação ao exposto,

a leitura é uma atividade que solicita intensa participação do leitor, pois se o autor apresenta um texto lacunoso ou incompleto, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos compartilhados, é preciso que o leitor o complete, produzindo uma série de interferências (KOCH, 2014, p.207).

Com base nesses pressupostos, a leitura é uma atividade interativa de produção de sentidos que se realiza a partir de elementos textuais, evidenciados na superfície do texto, das condições de produção do evento enunciativo e dos conhecimentos linguísticos, textuais e sociais mobilizados pelo leitor. De modo que o foco da atividade de leitura está na interação autor-texto-leitor.

No que se refere à leitura do texto literário, a criança enquanto leitora tem a atribuição de cooperar com o autor do texto para que esse ganhe sentido. De acordo com

Amarilha (2013p. 63) “o leitor é aquele que participa da arquitetura do texto como espaço preconcebido pelo produtor e como aquele que, de fora do texto, precede a literatura com sua bagagem empírica carregada de realidade vivida e sonhada”. Nesse sentido, para além de uma atividade de decodificação, a leitura do texto literário possibilita à criança acessar realidades vividas e criar mundos possíveis. Quanto às práticas escolares de leitura voltadas para crianças,

a leitura se desenvolve melhor numa sala de aula que possua grande variedade de estímulos para a linguagem oral e escrita, que proporcione experiências informativas que estimulem as crianças a escutar, a olhar e a descrever e que lhe permita expressar seus sentimentos e pensamentos por meio de diversas modalidades comunicativas (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p.40-41).

Concebido como um leitor ativo e participativo, nas práticas escolares de leitura, normalmente, os professores formulam questões ou apresentam imagens que evocam os conhecimentos prévios do leitor, antes do ato de ler o texto propriamente, e, nas atividades pós-leitura do texto, não se detém apenas no que ‘diz o autor’ ou no que ‘está no texto’ (SOLÉ, 2007), pois reconhecem que o sentido do texto também poderia ser outro, na medida em que se podem estabelecer relações entre o conhecimento prévio e o que está na superfície do texto e, assim, ampliar o sentido do texto com informações novas a partir de inferências, comparações, experiências e formulações próprias.

Sobre a atividade de escrita, Koch ressalta que a produção de textos requer a escolha de um gênero, como decisão estratégica para a escrita:

O agente produtor vai escolher no intertexto o gênero que parece adequado. O intertexto é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados por gerações anteriores e que podem ser utilizados numa situação específica, com eventuais transformações, e ao qual se vão acrescentando novos gêneros, à medida em que surgem novas práticas sociais. Esse conjunto de gêneros constitui uma espécie de ‘reservatório de modelos textuais’, portadores de valores de uso, determinados em uma certa formação social. A escolha do gênero é, então, uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (mundos físico e socio subjetivo) e os usos atribuídos aos gêneros intertexto (KOCH, 2014, p.181-182).

Nesse ponto de vista, a escrita é uma atividade sociointerativa de enunciação, constituída no processo de interação verbal, ou seja, no diálogo estabelecido entre os interlocutores da enunciação. A escrita exige do autor muito mais do que o domínio de um código linguístico, uma vez que não é mero produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor, pois a escrita, como atividade dialógica e de produção

de sentidos, é uma atividade que abarca as condições de produção do texto, as experiências e o conhecimento do autor.

3.1 Atividades de escrita de texto

No que se refere à escrita de texto na alfabetização, convém ressaltar que a criança está aprendendo a lidar com o sistema de escrita alfabética e a usar uma variedade de gêneros textuais escritos, já que é usuária de textos orais, em situações cotidianas de uso da língua, tais como: conversa espontânea, pedidos, avisos, xingamentos, cantigas e piadas, dentre outros textos que usa para falar, conquistar o que quer, passar uma informação, manifestar-se acerca dos fatos e se divertir.

Na escola, a criança deve aprender, então, a ler e a produzir textos escritos, conhecidos ou não, de qualquer extensão, sejam longos ou curtos. A experiência que ela traz com os textos orais são um ponto de partida interessante e profícuo, porque tem em comum o fato de lidar com a língua portuguesa, com as palavras e com os textos, ainda que tragam elementos que os diferenciam.

No início da alfabetização, realizar atividades com quadrinhas, cantigas, histórias, provérbios, ditos populares ou trava-línguas..., ou seja, ser solicitada a escrever um texto que já sabe de cor pode ser produtivo, pois a criança já sabe previamente, o ‘texto’ que pretende escrever, no que se refere ao gênero, ao tema e à sequência. Então, ela se ocupará de pensar sobre o sistema de escrita alfabética, que está se apropriando neste momento da alfabetização, questionando-se, por exemplo: Que letras devo usar para escrever determinada palavra? Qual é a ordem dessas letras na palavra? Como as palavras se combinam para formar as frases e os textos? Onde colocar os espaços em branco para delimitar a fronteira das palavras?... É a atividade de escrita que coloca a criança em uma situação na qual tais questões vêm à tona, pois ao escrever a criança será provocada a pensar sobre a cultura escrita.

Em relação à produção de textos na alfabetização,

para que as crianças aprendam a escrever textos é preciso variar as situações de produção quanto às dimensões da escrita a serem contempladas: (i) registro de um texto que se sabe de cor, como o tipo citado acima; (ii) a reescrita de textos, em que as crianças sabem o conteúdo do texto, mas precisam recuperá-lo e escrever de outro modo, pensando em ‘como dizer’; (iii) escrita autoral de textos, em que os estudantes precisam definir o que vão dizer e como vão dizer (MAGALHÃES et al 2012, p. 10).

Esses pressupostos colocam o texto no centro do processo de alfabetização e o principal material linguístico a ser usado pelo professor nas atividades de escrita, o que é pertinente à concepção de linguagem como processo de interação. Percebe-se, nas orientações, que é nas atividades de escrita de textos que já sabem de cor, de reescrita de textos conhecidos e de textos autorais ou inventados pelas crianças, variando as situações discursivas, e não pela cópia de textos produzidos ou simplificados para a alfabetização, que consiste o trabalho com texto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, para os professores que entendem que a criança deve se apropriar, primeiramente, do sistema de escrita alfabética, ou seja, do código escrito, para depois escrever texto, essas atividades de produção de textos costumam ser postergadas para os anos subsequentes ao ingresso na alfabetização.

No que se referem aos gêneros, nas atividades de escrita de texto, a criança pode ser solicitada a escrever uma cantiga, uma quadrinha, um poema, um provérbio, um dito popular, uma história, um bilhete, um cartaz, um aviso, uma piada, um trava-língua... Sugestões de trabalho pedagógico com uma diversidade de gêneros textuais foram dadas aos professores nos programas de formação continuada de professores, no Brasil, nos últimos doze anos (PROFA, 2001 e 2006; PRÓ-LETRAMENTO, 2008 e 2012; PNAIC, 2013).

Reconhecemos que cada gênero textual apresenta uma estrutura e uma linguagem que lhe é peculiar, lidar com uma variedade de gêneros proporciona à criança se apropriar dessa heterogeneidade linguística. A esse respeito, os estudos de Spinillo e Silva (2010) mostraram que o uso de recursos coesivos, na escrita de textos narrativos e argumentativos, depende dos elementos constitutivos da estrutura do texto.

Quanto à estrutura do texto narrativo, Spinillo e Silva (2010) apresentaram como tipos de narrativas: a história, o relato de experiência pessoal e os casos, fundamentadas nos estudos de Perroni (1992), que estudou o desenvolvimento infantil da narrativa oral; e também mencionaram como tipos de narrativas: a história, o relato e os scripts, propostos por Hudson e Shapiro (1991) citado por Spinillo e Silva (2010).

Segundo Spinillo e Silva (2010, p. 116), “apesar das diferenças na classificação, os autores definem os relatos como sendo narrativas produzidas com o objetivo de recuperar linguisticamente uma sequência de experiências pessoais efetivamente vividas pelo narrador”. Os elementos constitutivos da narrativa, considerados por Labov (1972) citado por Spinillo e Silva (2010), foram os seguintes: resumo, fatos, resolução e

fechamento e avaliação. E, no estudo, os elementos presentes no texto argumentativo, proposto por Leitão (2001) citado por Spinillo e Silva (2010), foram: ponto de vista, justificativas (argumentos de suporte) e contra-argumentos.

Tomando como exemplo esses dois tipos textuais, que apresentam estruturas textuais distintas, podemos dizer que cada texto, trabalhado com a criança nas atividades de escrita, introduz, no contexto da sala de aula, a possibilidade da criança refletir sobre a estrutura, a linguagem, o objetivo, o contexto de uso, as condições de produção e as características que lhes são peculiares e, assim, lidar com a diversidade textual nas atividades de escrita de textos, ampliando, assim, as possibilidades de sua apropriação da escrita de texto.

A atividade de “reescrita de textos, em que as crianças sabem o conteúdo do texto, mas precisam recuperá-lo e escrever de outro modo, pensando em ‘como dizer’”, citada por Magalhães *et al* (2012, p. 10), são as atividades em que a criança é solicitada a escrever um texto conhecido, como após a leitura ou a contação de histórias pela professora, conversa-se sobre a narrativa e pede-se que a criança desenhe e/ou escreva a história ouvida; de modo que a história que escreve não se constitui em uma história inventada mas em uma reprodução, por escrito, da história recepcionada pela audição.

No entanto, entendemos que essa atividade se trata de uma atividade de escrita de texto e não de reescrita, tratá-la assim implica em subtrair da criança o lugar de autor do texto que escreve, uma vez que, ainda que se apoie em um texto conhecido, o texto da criança é sempre novo, se constitui em outro texto, no qual não há só reprodução do ouvido, como pressupõe a ideia de reescrita, mas subtração, modificação e inclusão de elementos novos tanto no plano textual quanto no temático.

A essa prática de produção de um texto novo a partir de outro já existente, Marcuschi (2010) chama de retextualização. A atividade de retextualização se constitui em um meio de produção de novos textos. Conforme Marcuschi (2010), a retextualização pode ser definida como o processo de produção de um texto a partir de um ou mais textos já existentes que funcionam como um texto-base.

Em eventos linguísticos cotidianos, a atividade de retextualização é exercida para atender a diferentes propósitos comunicativos, por exemplo, uma pessoa comunica a outra os suprimentos que faltam em sua dispensa e esta produz uma lista de compras; um aluno faz anotações enquanto assiste à explicação de um professor em sala de aula; uma pessoa conta a outra pessoa o que assistiu em um jornal televisivo. Embora estejam

integradas à rotina das pessoas, essas atividades são complexas, pois interferem tanto na linguagem, no suporte e no gênero, como no sentido do texto, porque quando se produz um novo texto a partir um já existente se modifica a finalidade, a intenção, o interlocutor, os conhecimentos compartilhados no texto, bem como o espaço e o tempo de produção e recepção.

Além do mais, estudos sobre a escrita de textos, também, tratam como atividades de reescrita de textos aquelas em que o autor do texto, lê seu próprio texto com um olhar crítico, ou seja, ocupando uma posição de revisor do seu próprio texto com vistas a melhorá-lo, seja na estrutura das frases, nas palavras empregadas, na verificação da pontuação, da coerência, do uso de elementos coesivos, da repetição de termos ou da acentuação gráfica, por exemplo, para, então, reescrevê-lo com modificações.

Vista desse modo, a reescrita se constitui em uma parte da atividade de escrita, por exemplo, um pesquisador realiza a revisão de seu artigo e o reescreve texto tendo em vista sua adequação às normas editoriais de uma revista científica. Em seus estudos, Menegassi (1998) focalizou as etapas de revisão e reescrita no processo de construção do texto escolar. Na pesquisa, o autor estudou as operações linguísticas sugeridas pelo professor e atendidas pelos alunos, na atividade de reescrita do texto. No decorrer do estudo, Menegassi (1998, p.219) destaca que

o processo de revisão deve envolver a correção e a avaliação do texto, resultando em sua reescrita, com as reformulações necessárias à sua construção, fazendo-se presente, segundo Bartlett, três componentes: o processo de detecção, o processo de identificação e as estratégias de correção.

Diante do exposto, preferimos chamar reescrita de texto a essa atividade de modificação do texto próprio escrito após sua revisão (MENEGASSI, 1998), que pode ser feita na escola pelo próprio autor com a mediação do professor ou de outro colega em uma atividade em dupla. A revisão e reescrita do próprio texto requer uma leitura crítica que é profícua à aprendizagem da escrita pela criança, pois coloca em jogo procedimentos metacognitivos e metalinguísticos que ajudam a criança a escrever.

Nesse sentido, a reescrita de textos proporciona um trabalho integrado de leitura, escrita e análise linguística. E escolhemos denominar, neste estudo, escrita de textos, quando a criança escreve um texto novo, e ele é sempre novo, a partir de outro que lhe é conhecido, enquanto uma atividade de retextualização, nos termos de Marcuschi (2010), Aliás, para Bakhtin (2006), todo texto é marcado e atravessado pelo discurso do outro.

As atividades de produção de textos, na alfabetização, podem ser desenvolvidas de diferentes formas: individualmente pela criança, como foram produzidos os textos que compõem o corpus deste estudo; em duplas, sendo que uma criança verbaliza o texto e a outra escreve o texto verbalizado, no processo, ambas discutem e tomam decisões, conforme mostrou o estudo de Calil (2009); ou coletivamente, por meio de um escriba que geralmente é o professor, no qual as crianças contam/ditam a história para o professor escrever no quadro diante delas.

Sobre esses três modos de trabalhar a produção de textos na sala de aula, Magalhães *et al* (2012, p. 10) afirmam que

quando o professor atua como escriba², ensina às crianças as diferenças entre linguagem oral e escrita, a organização das ideias, a importância de sempre revisar o que foi produzido, a desenvolverem suas próprias estratégias de registro e a se assumirem como autores. O trabalho em dupla é um recurso metodológico interessante porque permite às crianças interagirem, trocarem informações e resolverem conflitos, o que favorece a participação mais efetiva. Ao produzirem o texto, as crianças confrontam suas hipóteses, negociam a escrita e auxiliam umas às outras em suas reflexões, tanto a respeito do sistema de escrita, quanto à organização do texto.

Compartilhamos, com as orientações dos documentos da formação, o pressuposto de que, na alfabetização, a criança pode e deve, na perspectiva do alfabetizar letrando, escrever textos a partir dos que já conhecem e de histórias ouvidas ou relatadas, espontaneamente, envolvendo diferentes situações discursivas e modos de produzir textos, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. É do lugar de sujeito ator e produtor de texto, no diálogo com o texto do outro e com o texto que já conhece de suas experiências de ouvinte/leitor, no processo de interação verbal, que a criança se apropria dos conhecimentos pertinentes à escrita de textos.

Nas práticas de alfabetização, a escolha do gênero, a situação comunicativa criada e as atividades de leitura e escrita, a serem realizadas em sala de aula, é uma escolha que cabe ao professor, em relação às vivências culturais que a criança tem com a língua e com os textos. No entanto, sabemos que tal escolha depende também da concepção de linguagem e de sujeito subjacentes ao trabalho docente em sala de aula. Além do mais, para que a criança avance em seus conhecimentos acerca da cultura

² Historicamente, o termo escriba se reporta ao “profissional que copiava manuscritos ou escrevia textos ditados” (HOUAISS, 2010, p. 315). No contexto da sala de aula, o termo é empregado para denominar a atividade docente de escrita de um texto que as crianças ditam ao professor em uma produção textual coletiva. Em outra atividade, como a produção textual em duplas, uma criança pode ser a ‘escriba’, enquanto outra verbaliza o texto a ser escrito pelo(a) colega.

escrita, na alfabetização, paralelamente, ao trabalho com textos deve ser proporcionada à criança condição para se apropriar do sistema de escrita alfabética.

3.2. Atividades de leitura de texto

Além de propor atividades em que as crianças possam interagir com uma diversidade de textos e materiais escritos em suportes variados, como livros, jornais, e embalagens, para lerem autonomamente, ler para a criança, a fim de compartilhar o conteúdo do escrito, em uma atividade de leitura coletiva, se constitui em uma prática fundamental, na alfabetização, para provocar na criança o gosto pela leitura e o desejo de se tornar leitora, além de ajudar a criança a compreender as características do texto escrito que difere das do texto oral.

Quanto à leitura na alfabetização, Magalhães *et al* (2012, p. 8) destaca que a leitura compreende “a aprendizagem de diferentes habilidades, tais como: (i) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (iii) a construção de sentidos”.

Essas três habilidades, nas atividades de leitura escolar, na alfabetização, não são desenvolvidas separadamente, de modo que uma habilidade seja pré-requisito para o desenvolvimento da outra, pois elas se inter-relacionam e não podem ser pensadas hierarquicamente, em que o domínio do sistema de escrita alfabética seja, por exemplo, um pré-requisito para a criança compreender e construir o sentido do texto, pois, na alfabetização inicial, a criança pode ler com a ajuda de outra pessoa. É a experiência de ouvir e ler textos, na interação com a cultura escrita, que ajudará a criança na compreensão leitora e na produção de sentidos.

Quando a criança se encontra no processo inicial de apropriação do sistema de escrita alfabética, o professor deve criar condições para a aprendizagem da leitura, auxiliando a criança na elaboração de objetivos e expectativas de leitura, na criação de hipóteses antes e durante o ato de ler, correlacionando conhecimentos prévios com os que se pode reconhecer no texto, sejam explícitos ou implícitos. A esse respeito, para Solé (2007, p. 54) “a importância da leitura feita por outros reside em que contribui para familiarizar a criança com a estrutura de texto escrito e com sua linguagem, cujas características de formalidade e descontextualização as distinguem da oral”.

O domínio da mecânica da escrita que implica na transformação dos signos escritos em informações, como uma habilidade de leitura na alfabetização, pressupõe a leitura como decodificação da escrita. Este pressuposto está relacionado à alfabetização inicial, em seu sentido restrito de apropriação de uma técnica (SOARES, 2003), na qual a escrita é compreendida como codificação da fala e a leitura como decodificação por meio da oralização, ou seja, da tradução de sinais gráficos em sinais sonoros. A escrita foi uma invenção cultural, portanto, a apropriação do sistema de escrita alfabética pela criança requer práticas sistemáticas e atividades bem planejadas de ensino que abarquem o processo de alfabetização.

Na alfabetização inicial, ao conhecer as letras, juntá-las em sílabas e palavras, para formar frases e textos, o aprendiz realiza, na atividade de escrita, a codificação dos fonemas (sons da fala) em grafemas (letras do alfabeto) e vice-versa, na atividade de leitura. Nesse processo, a leitura é concebida como decodificação do escrito, em que as unidades gráficas são traduzidas em unidades sonoras, porém a formação de leitores, na alfabetização escolar, não se restringe ao domínio do código da escrita alfabética, ainda que a leitura prescindida da decodificação que para leitores proficientes é, normalmente, ignorada pelo foco na construção de sentido.

As outras duas habilidades, citadas por Magalhães *et al* (2012), que são a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e construção de sentidos implicam a atribuição de sentidos e se referem à compreensão leitora que pode ser produzida, indiferentemente, na compreensão de textos visuais, orais ou escritos, porque se referem ao processo cognitivo de associação de ideias ao que se recebe em termos de linguagem, quanto ao seu conteúdo explícito, na identificação de informações presentes no texto, e quanto ao seu conteúdo implícito, na elaboração de inferências que não foram dadas no texto.

De modo que o sentido a ser acessado a partir do texto lido, não se encerra nele, mas se articula com o conhecimento do leitor que ao ativar conhecimentos prévios (KLEIMAN, 1992) e repertórios de outros textos dá sentido ao texto lido, neste caso, caracterizando a intertextualidade, que é a relação de um texto com outros já existentes, possíveis ou imaginários (ORLANDI, 1993).

Na escola, devem ser trabalhadas diversas estratégias de leitura, pois

a criança pode aprender e de fato aprende à medida em que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias – todas – devem ser ensinadas. Para compreender, a criança pode se beneficiar tanto do contexto de uma frase conhecida para descobrir o

significado de uma palavra nova inserida na mesma, como de sua experiência em correspondências. De fato (...), o bom leitor é aquele que utiliza simultaneamente os indicadores contextuais, textuais e grafofônicos para construir significado (SOLÉ, 2007, p. 60).

Sabemos que a leitura está presente na escola e fora dela como práticas sociais de uso da linguagem. Para Charmeux (1997), o texto só é texto associado a sua função social. Esse conceito de texto inclui todos aqueles escritos presentes nas vivências da criança, tais como: programas de televisão, panfletos, propagandas, artigos de jornais, filmes, romances, poesias, textos científicos, histórias em quadrinhos, manuais de instrução, receitas culinárias, notas de compra, cartas, convites, bilhetes... Enfim, há uma variedade de gêneros textuais que podem ser lidos e compreendidos pelas crianças.

A leitura como prática social de uso da linguagem pressupõe, na escola, a utilização de diferentes estratégias de leitura em virtude dos diferentes gêneros textuais explorados para que o aprendiz seja capaz de identificar, por exemplo, a finalidade da leitura e a quem o texto se dirige.

Dentre a diversidade de textos a serem explorados e lidos, encontram-se os livros infantis. Referindo-se à leitura literária pelas crianças, Colomer (2007, p. 61) diz que “as ‘vozes dos livros’ vão levá-las pela mão ao longo de suas leituras, fazendo-as adotar distintas – e frequentemente simultâneas – perspectivas sobre o mundo”. Esse tipo de leitura se associa à imaginação, à fantasia, à criatividade, à ludicidade, às emoções, às divagações que a leitura, principalmente do texto literário, proporciona ao leitor. É o prazer que o leitor tem ao se dedicar à leitura de um texto.

De acordo com Allende e Condemarín (2005, p.43), “a leitura de livros de contos é, além disso, um meio efetivo para desenvolver a habilidade das crianças para entender histórias”. O trabalho com o texto literário é muito profícuo para formação de alunos leitores. A esse respeito, concordamos com Amarilha (2013) ao afirmar que a leitura de texto literário pode proporcionar às crianças as experiências simbólica, social e educativa.

A experiência simbólica é proporcionada pela atividade de leitura de textos literários que a criança vai aprendendo a lidar com a linguagem escrita, enquanto uma forma de representação (linguagens verbal e visual). A experiência social ocorre quando a leitura de histórias é feita pela(o) professor(a) em voz alta, essa atividade altera a rotina escolar, pois cria uma ambiência de escuta da palavra do outro, que constitui um auditório social, em uma atividade coletiva (ouvido pensante) que proporciona acesso à

cultura escrita. Já a educativa acontece pela interação com o texto, mediada pela leitura do/da docente e pelos comentários dos sujeitos sobre a obra lida, favorece a compreensão leitora e contribui para a aprendizagem.

Segundo Allende e Condemarín (2005, p.43),

quando as crianças têm experiências repetidas com narrações que são lidas ou contadas para elas e compartilham experiências, ideias e opiniões relacionadas com as histórias, elas se comprometem numa tarefa altamente exigente de um ponto de vista intelectual, e suas respostas interpretativas se tornam mais variadas e complexas.

Sobre o trabalho de contar e ler histórias alternadamente para as crianças, Allende e Condemarín (2005, p.42) destacam que os livros da biblioteca “permitem à professora enriquecer o repertório de contos, lendas ou poemas que ela narra para as crianças em uma versão pessoal e também ler para elas os contos tal como aparecem nos livros”. As autoras ressaltam que ‘ler histórias’ às crianças a partir da materialidade de um livro, cujas páginas ela pode manipular e as imagens visualizar, se distingue da experiência de ‘contar histórias’, cuja recepção implica ouvir uma narrativa.

Ainda que essas duas práticas sejam relevantes à alfabetização, quando lemos o texto escrito para as crianças, constituímos um auditório social em uma experiência coletiva e possibilitamos às crianças apreenderem aspectos peculiares da modalidade escrita, como a estrutura sintática, o vocabulário, os elos coesivos e outros aspectos significativos da linguagem que se usa para escrever. Quando contamos com as nossas palavras, e não com as do autor, deixamos de propiciar a convivência da criança com a linguagem escrita, embora outras aprendizagens possam ser realizadas, como a entonação, a ênfase, os gestos, as expressões e os aspectos significativos da linguagem que se usa para falar.

As atividades de leitura de textos pela criança, na alfabetização, podem ser desenvolvidas em sala de aula de diferentes formas: leitura em voz alta, leitura silenciosa e leitura compartilhada. Essas três práticas, utilizadas atualmente na escola, foram constituídas historicamente pela tradição pedagógica em momentos distintos e simultâneos.

Para Chartier (1987) citado por Bajard (1994), na Europa, em sociedades não alfabetizadas, até o final do século XVIII, o texto era transmitido mediante a leitura de um leitor público. Além disso, a leitura consistia em uma prática familiar de escuta de livros lidos ou relidos em voz alta ou recitados de memória. Historicamente, a leitura tem sido “um gesto individual ou coletivo, dependente das formas de sociabilidade, das

representações do saber ou do lazer, das concepções da individualidade” (CHARTIER, 1987 *apud* BAJARD, 1994, p. 30). Quanto a isso, podemos inferir que, atualmente, nas práticas escolares de alfabetização, a leitura como um gesto individual é a leitura silenciosa e a leitura como um gesto coletivo, a leitura em voz alta e a compartilhada.

Em relação à leitura em voz alta, compreendida como um gesto coletivo, Bajard (1994) expõe que desde o surgimento da escrita alfabética a prática de leitura está associada à emissão sonora do texto. Até os anos setenta, na França, predomina o modelo oral de leitura, mais tarde denominado leitura em voz alta, que diz respeito à decifração pela oralização do texto escrito, à passagem do texto pela boca pela sonorização, que é lido por pessoa alfabetizada a pessoa(s) analfabeta(s) ou impedida(s) de realizar(em) a leitura por si mesma(s), cujo texto lhe chega pelos ouvidos, como os cegos. É essa escuta do texto uma forma de recepção do texto, é um modo de ler. Em uma atividade de convívio social, o leitor não lê somente para si, mas para o(s) outro(s).

A leitura em voz alta predominou na sociedade e na escola, devido ao entendimento de que era preciso decifrar para oralizar e oralizar para compreender. Bajard (1994) explica que o método francês de aprendizagem da leitura, até a década de setenta, consistia em aprender a transformar os signos escritos em signos orais: ‘decifração’; para depois memorizar a forma oral decifrada: ‘memorização’; para então repetir inúmeras vezes o texto para exprimir seu sentido: ‘recitação’.

Essa prática de recitação de textos aprendidos e decorados não se restringe à escola, mas se estende a outras práticas sociais e culturais. Um exemplo disso são práticas de literatura de cordel, do nordeste brasileiro, cujos textos constam em um livro impresso e são recitados pelo vendedor pelas feiras, pontos turísticos e estabelecimentos comerciais a um grupo de pessoas que encantadas pela estética textual e pela desenvoltura do vendedor adquirem o livro de cordel. A recitação de poemas ligados à tradição regional, extraídos do impresso, é uma prática em saraus de poesia e concursos de primeira prenda nos centros de tradição gaúcha no sul do Brasil até os dias de hoje.

A recitação vista dessa forma se confunde com a leitura em voz alta, no entanto ler em voz alta, atualmente, em escolas brasileiras, compreende a oralização de um texto a partir de um escrito, com fluência e entonação, esse modo de ler requer a compreensão leitora. Como orientação ao modelo de ensino francês, segundo Bajard (1994, p.35), consta no *Pequeno tratado de leitura em voz alta para uso das escolas primárias* (1882), o seguinte: “O professor consegue promover o gosto pelos livros, efetuando, ele

mesmo, de vez em quando, para toda classe, uma pequena sessão de leitura”. A leitura em voz alta, em sala de aula, pode ser feita tanto pelo professor à turma, quanto pelo aluno ao professor, para fins de avaliação de leitura, ou a seus colegas em uma atividade coletiva de comunicação de um texto a um auditório social.

Em relação à leitura em voz alta de histórias por um adulto à criança, seja na escola ou em contexto familiar, Charmeux (1997, p.118) destaca sua relevância ao afirmar que “a criança vai poder construir através do prazer que lhe dão as histórias ouvidas, o desejo de tornar-se capaz de se dar ela mesma esse prazer aprendendo a ler”.

Nas práticas escolares de leitura em voz alta, “pretende-se que os alunos leiam com clareza, rapidez, fluência e correção, pronunciando adequadamente, respeitando as normas de pontuação e com a entonação requerida” (SOLÉ, 2007, p.98). No entanto, essas exigências são alcançadas pela compreensão prévia do texto (BAJARD, 1994; SOLÉ, 2007). Ao contrário do que preconizava o ensino tradicional de leitura de que “é preciso oralizar para compreender” (BAJARD, 1994, p. 31), entende-se atualmente que ‘é preciso compreender para oralizar o texto’. Portanto, nas práticas escolares antes de solicitar a uma criança que leia o texto em voz alta, deve ser dada a condição que conheça o texto a ser oralizado mediante a atividade de leitura individual e silenciosa.

De acordo com Bajard (1994), nas instruções oficiais francesas (1923), a leitura em voz alta se torna leitura expressiva. Nesta época, as etapas de aprendizagem da leitura são fixadas e vigoram até os anos setenta. Parte-se da *decifração*, em que signos escritos são transformados em signos orais, para crianças de sete anos durante um ano ou três meses; em seguida a leitura *corrente*, para crianças de 8 e 9 anos, na qual ao acelerar a emissão sonora impregna-se de sentido; por fim, a leitura *expressiva*, na qual a criança demonstra pela dicção que compreendeu o texto lido.

Quanto a isso Bajard (1994) esclarece que a leitura expressiva, que vem a ser o que denominamos em nossas escolas leitura em voz alta, exige a compreensão do texto, porque a emissão vocal de um texto não se confunde com aquela produzida pela decifração de letras em sons. Em suma,

a leitura expressiva pressupõe a compreensão. A decifração e a leitura em voz alta, no entanto, não são duas emissões sonora de natureza distinta; a segunda é o aperfeiçoamento da primeira. Essa representação da leitura tem a vantagem de ser coerente com a visão de uma aprendizagem em três etapas: a emissão sonora inicialmente mecânica (decifração), se impregna pouco a pouco de sentido ao longo de inúmeras retomadas (leitura corrente), para dar acesso, enfim, à verdadeira leitura (leitura expressiva) (BAJARD, 1994, p.38).

No que diz respeito à leitura silenciosa, compreendida como um gesto individual, Bajard (1994) explica que a leitura silenciosa, devido à supremacia da leitura em voz alta até o final dos anos setenta no ensino francês, era pouco valorizada e quando trabalhada era para se obter a leitura expressiva, como se vê em Bajard (1994, p.37), “as sucessivas rumações do texto, com efeito, permitem ao leitor dominá-lo suficientemente para partilhá-lo com um auditório”. Sendo assim, a leitura silenciosa é vista como uma atividade que precede a leitura em voz alta, uma vez que ela serve para o leitor processar o sentido do texto, numa atividade de ruminação de uma voz interior, calada, desprovida de voz. Atualmente, a compreensão leitora precede a atividade mental e a enunciação sonora de um texto.

A passagem do modo de ler em voz alta para a leitura silenciosa, historicamente, foi marcada pela multiplicação do acesso ao livro e aos textos, devido à invenção da imprensa no século XVI, que proporcionou a disseminação da Bíblia (primeiro livro impresso), ao aumento do número de bibliotecas no século XVIII e ao desenvolvimento da alfabetização juntamente com a urbanização das cidades da Europa. Com a alfabetização, a criança passa a aprender a escrever (com a possibilidade de expressão) simultaneamente à leitura (possibilita a recepção), ampliando o poder das crianças sobre o texto. A partir daí, “a leitura começa a se tornar um encontro individual com o texto, e o caráter coletivo da transmissão vocal deixa de ser hegemônico” (BAJARD, 1994, p.39).

O reconhecimento institucional da prática de leitura silenciosa, em 1938, ocorreu quando o ministério francês confirmou sua introdução nas classes de final de estudos, correspondente à época ao último ano do curso primário de sete anos (BAJARD, 1994). A partir daí a prática de leitura escolar compreendeu duas vertentes: a leitura em voz alta e a leitura silenciosa.

De acordo com Chartier e Hebrard (1989) citadas por Bajard (1994, p.44), a leitura silenciosa “é espontânea e de uso constante para quem sabe ler. Ela permite uma iniciação às técnicas de leitura rápida tão necessária em nossos dias”. Para Solé (2007), a leitura individual e silenciosa permite ao leitor ler em seu próprio ritmo, nem sempre de modo linear, porque lendo para si mesmo, ele pode voltar ao texto ou a partes do texto assim que quiser, sem pressa, para atingir o objetivo da compreensão.

A leitura compartilhada, estratégia criada por educadores da educação infantil, teve sua origem marcada pela tradição familiar de ler e contar histórias para as crianças

antese de dormirem. Tal estratégia se estendeu para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Allende e Condemarín (2005, p.43) apresentam a leitura compartilhada

como qualquer situação de leitura gratificante em que os estudantes escutam e observam uma professora, um professor ou um estudante ler com fluência e expressividade, enquanto são convidados a seguir a leitura do texto que têm em frente. Na educação pré-escolar, esta atividade é feita com a utilização de livros gigantes: um grupo de meninos e meninas escuta e vê o texto que a professora vai lendo num livro de grande formato que está à vista de todos.

As atividades de roda de leitura, cantinho de leitura e hora do conto, normalmente, realizadas na escola com crianças, em que os professores leem um livro para as crianças e, simultaneamente, apresentam o texto escrito e as ilustrações do livro às crianças, parece ter características de leitura compartilhada. Esse tipo de leitura vem sendo utilizado para introduzir e consolidar na criança o gosto pela leitura, já que, por não ter ainda o domínio do sistema de escrita alfabética, ainda não pode ler por si mesma silenciosa e em voz alta, mas pode ter acesso ao escrito pela voz da professora, que se constitui em um modelo de leitora para a turma, provocando, assim, pelo encantamento e prazer que a leitura de história proporciona à criança, o desejo dela se tornar um leitor, dominado a escrita e lendo de modo autônomo.

Dessa forma, para Allende e Condemarín (2005, p.43), as crianças passam a ver “os livros como uma fonte de satisfação pessoal que não se encontra de outra maneira; aprendem a manejar fisicamente os livros e os usam em suas brincadeiras espontâneas”. Segundo Vigotsky (2009), as brincadeiras são uma forma de atividade que possibilita à criança a apropriação de diversos papéis sociais. No caso das atividades de leitura, as brincadeiras com os livros contribuem para a apropriação do seu papel social de leitor.

Solé (2007, p.100) salienta que “é preciso ler com algum propósito e que o desenvolvimento da atividade de leitura deve ser relacionado a algum propósito”. A escolha do modo de ler em voz alta para comunicar um texto a um auditório social, ou em silêncio, a fim de compreender um texto escrito, ou de modo compartilhado, para proporcionar o prazer da leitura a crianças que estão aprendendo a ler só, depende do projeto de leitura e da finalidade que se tem ao ler um texto, já que a leitura é uma atividade meio para a realização de um projeto que a ultrapassa (CHARMEUX, 1997).

Na concepção interacional de linguagem (GERALDI, 2006, TRAVAGLIA, 2002 e KOCH, 2014), as atividades de leitura têm foco na interação autor-texto-leitor, em que a leitura é vista como atividade interativa de produção de sentidos a partir de elementos

textuais, saberes do evento enunciativo, conhecimentos do leitor e conhecimentos compartilhados entre leitores, dentre os quais se insere o(a) professor(a) como uma mediador(a) da atividade de leitura. Por fim, emprestamos as palavras de Solé (2007, p. 65), para dizer que aprender a ler, “exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha a seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor”.

O texto que se lê ou escreve em sua forma, em seu conteúdo e em seu modo de fazê-lo traz as marcas da história que o constituiu e a criança que se alfabetiza, ao ler textos da herança cultural e a escrever textos próprios, toma seu lugar de leitor e autor de textos e, assim, torna-se partícipe dessa história. Tratamos aqui, separadamente, as atividades de leitura e de escrita, para fins de explanação do tema, mesmo que essas duas atividades se articulem, na alfabetização, pois elas têm em comum a articulação ao texto, a apropriação do sistema de escrita alfabética e a imersão na cultura escrita.

4 Breve contextualização dos estudos da escrita de texto infantil

Já dizia Câmara Jr. (1981, p.63) que “o trabalho escrito tem de fundamentar-se cuidadosamente noutros trabalhos escritos, como um elo do desenvolvimento dos estudos sobre a matéria”. Admitir isso implica reconhecer que outros estudos já foram realizados acerca da escrita de texto da criança.

A seleção dos estudos para comporem esta breve contextualização se deu por terem em comum o fato de serem pesquisas que analisaram textos escritos por crianças dos três primeiros anos de escolaridade.

Dentre os doze estudos selecionados, dois são estrangeiros, sendo um americano e outro francês. Os dez restantes foram realizados em diferentes cidades e universidades brasileiras (UNICAMP, USP, UFPE, UFF), envolvendo textos escritos por crianças dos três primeiros anos do ensino fundamental, com ênfase para a Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, com cinco trabalhos. Sendo que uma delas utilizou corpus de escola pública federal de Belém-PA.

Outro aspecto observado foi o recorte temporal, essas dez pesquisas foram desenvolvidas no decorrer das últimas três décadas, tendo sido publicadas entre os anos de 1995 e 2013, portanto são representativas das discussões empreendidas, no Brasil, acerca da escrita de texto na alfabetização.

Na revisão de literatura que ora realizamos, observamos que os estudos podem ser agrupados em diferentes perspectivas dado o campo teórico em que está inserido, o enfoque metodológico utilizado no estudo e o olhar atribuído ao texto da criança. No entanto, ainda que busquemos aproximar em nosso texto aqueles que guardam traços comuns, nosso esforço não se deu no sentido de construir uma categorização dos estudos realizados, senão aprender com cada um, a partir de sua posição teórico-metodológica, o que ele traz de contribuição para os estudos do texto infantil.

Calkins, Hartman e White, no livro: *Crianças produtoras de texto: a arte de interagir em sala de aula* (2008), apresentam práticas, métodos, estratégias e atividades, pautadas na interação afetiva entre professor e criança, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da escrita infantil. As pesquisas abordadas na obra foram realizadas no decorrer de três décadas do Projeto de Leitura e Produção Textual do Teachers College, da Universidade de Columbia, em Nova York (EUA). A interação, a qual se refere às autoras, foi entendida como um processo de aprendizagem que se dá pela convivência com os demais. Não por acaso, as autoras descrevem atitudes, comentários, questões e elogios que podem ser feitos pelos professores nas interações para incentivar e instruir a produção da criança. Ainda que sejam pertinentes tais orientações, elas parecem levar a uma padronização das interações no ensino.

Do modo como é proposta a condução das atividades de escrita, por Calkins, Hartman e White (2008), a produção textual é concebida como meio de organização das ideias, pois a criança é provocada a pensar para escrever, por exemplo, em uma das atividades é solicitado, primeiramente, o desenho sobre o tema da produção para depois a escrita dos rótulos, diálogos ou histórias. Segundo as autoras (2008, p.59), “quando uma criança escreve, ela coloca suas ideias, ambições e base de conhecimento na página de tal maneira que nós, como professores, somos presenteados com uma janela pela qual é possível ver o que a criança pode fazer independentemente”. Em suma, analisando a descrição das interações e as recomendações aos professores, todo o trabalho de ensino empreendido nas interações entre professor e criança tem por objetivo final a escrita infantil autônoma.

Jolibert e colaboradores, no livro: *Formando crianças produtoras de textos* (2008), apresenta uma proposta de trabalho de ensino de língua materna, apoiada nos pressupostos da pedagogia de projetos, na qual aprender a produzir textos é exercer a

função social da escrita. A proposta é o resultado de dois anos de uma pesquisa-ação realizada por professores de Écouen, no Val d'Oise, na França.

A primeira parte do livro aborda a organização de situações de produção de diferentes tipos de textos (cartas, cartazes, fichas prescritivas, relatórios, narrativas de vida, novelas e poemas), entendidos como módulos de aprendizagem, ao que a autora denomina “canteiros”. Esses sete tipos de texto foram escolhidos por serem considerados, por Jolibert (2008, p.53), “os escritos sociais mais frequentes”. Na segunda parte, a obra amplia as possibilidades de se realizar um trabalho na escola com poesias a fim de que as crianças experimentem o desejo de produzir seus próprios poemas. A meta do projeto de poesia é “formar crianças que, durante e no fim de sua escolaridade, sejam capazes, sozinhas (isto é, por sua própria iniciativa), de ler, dizer, produzir poemas” (JOLIBERT, 2008, p.187).

De modo geral, o objetivo da proposta é orientar os professores para um trabalho com diferentes tipos de textos nos anos iniciais de escolarização. Assim como o estudo de Calkins, Hartman e White (2008), a proposta de Jolibert (2008) pretende desenvolver na criança a escrita autônoma para tanto apresenta uma proposta de trabalho a ser executada pelos professores, porém, com isso parece interferir na autonomia docente.

Na mesma perspectiva propositiva dos dois estudos anteriores, no livro: *E as crianças eram difíceis... a redação na escola* (2008), resultado da dissertação de mestrado em educação, realizada na Faculdade de Educação, da UNICAMP, em Campinas (SP). Franchi narra sua experiência como professora de uma turma de 3ª série, em uma escola pública estadual de Campinas (SP), na década de 80, expressando suas preocupações acerca do histórico de fracasso escolar dos alunos, cujas redações “se constroem segundo modelos estereotipados de narrativas infantis, repetindo esquemas das estorinhas contadas pelos adultos ou dos livros didáticos” (FRANCHI, 2008, p.44). O estudo se assemelha a um estudo de caso, no qual Franchi assume duplo papel o de professora da turma e o de pesquisadora de sua própria prática.

Na análise das redações, Franchi (2008, p.44) destaca os erros cometidos pelos alunos, em relação aos aspectos formais de pontuação e sintaxe, como em: “as crianças não dominam a pontuação; mais que isso, constroem os seus períodos como sequências de orações simplesmente justapostas ou coordenadas por ‘e’”, ou, então, se reportando a aspectos da coesão, dizendo que as orações estão “ligadas por outros procedimentos como a anáfora, a repetição, o uso de partículas continuativas como ‘aí’, então”. Este

estudo busca a superação de uma falta: “aqueles alunos não tinham tido oportunidade de entrar em contato com textos escritos, a não ser com os livros didáticos (de 1ª e 2ª séries)” (FRANCHI, 2008, p.79). Para tanto, a autora expõe o trabalho de escrita desenvolvido com as crianças em sala de aula, com atividades gramaticais e textuais e técnicas de redação individuais e coletivas que visavam à criação de histórias.

A pesquisa de Martinowski sobre *A constituição temática de textos infantis: examinando aspectos da relação escritor/leitor* (1995), referente à tese de doutorado, na Faculdade de Educação, da UNICAMP, em Campinas (SP), de modo geral, abordou a constituição temática, destacando os temas; o papel que o produtor atribui a si no texto; a organização dos textos e dos aspectos relativos à sequência, bem como os recursos coesivos relativos à referencialidade e ao encadeamento.

O corpus da pesquisa foi constituído pela produção de seis crianças da 1ª e da 3ª série do ensino fundamental, em uma escola pública de Campinas (SP), em 1992, envolvendo produções narrativas e factuais; sendo que as narrativas envolveram: conto de história, conto a partir de gravura e reconto de história; e as factuais: expositivo-conceitual e descritivo-explicativo, contemplando diversos tipos textuais. Na análise, foram apontadas limitações da escrita infantil, quanto ao conhecimento linguístico da criança, os recursos utilizados de forma adequada e os que fogem ao padrão esperado.

Segundo Martinowski (1995, p. 1), “constatou-se que as crianças se utilizam de interessantes recursos sem deixar de atender às especificidades de cada tipo de texto e a interação comunicativa”. Já, em relação aos temas, a autora (1995, p. 176) aponta que “as crianças contam fatos que sejam inesperados ou que tenham um destaque ou importância nas suas experiências (...). A criança narra descrevendo ou explicando determinados eventos e situações”. Na discussão dos dados foram salientados problemas normativos e de coesão nas produções infantis.

A tese de doutorado em Psicologia de Weisz, intitulada *Relações entre aspectos gráficos e textuais: a maiúscula e a segmentação do texto na escrita de narrativas infantis* (1998), desenvolvida no Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo, estudou as relações entre aspectos gráficos e textuais na escrita de narrativas infantis, tendo como foco a aquisição do uso da maiúscula inicial de frase e como ponto de partida o desenvolvimento histórico da maiúscula e seu funcionamento no texto.

O estudo, circunscrito no marco teórico piagetiano das pesquisas na área da psicologia cognitiva, é composto de dois estudos articulados. Um define a evolução dos

procedimentos de capitalização em um corpus de sessenta e quatro transcrições realizadas por alunos de 1ª série do ensino fundamental em escola particular. O outro utiliza os resultados do primeiro para analisar um corpus de sessenta e sete reescritas da história "Chapeuzinho Vermelho", por crianças de 1ª série do ensino fundamental de quatro escolas, sendo duas escolas públicas e duas particulares, com a particularidade de que uma das escolas públicas e uma das particulares tomam como unidade de ensino a frase e as outras duas o texto.

No estudo, os procedimentos de capitalização foram analisados em relação à evolução da pontuação e dos organizadores textuais. Segundo a autora (1998, p. 1), “a comparação aponta para a confirmação da descrição evolutiva da aquisição da capitalização”. Em relação ao desenvolvimento da pontuação, do uso de organizadores textuais e da presença de entrada posposta ao discurso direto foi verificado o impacto de uma didática apoiada em uma concepção aditiva de texto. Com isso, considerando-se as diferenças que se expressam na produção textual das crianças, conclui-se que “a variável intervenção pedagógica parece pesar mais, no universo pesquisado, do que a variável origem social” (WEISZ, 1998, p. 1).

Fundamentada nos pressupostos da Linguística Textual, no livro: *O texto na alfabetização: coesão e coerência* (2001), Massini-Cagliari apresenta um trabalho desenvolvido com professoras alfabetizadoras dos estados de São Paulo e Minas Gerais, nos anos de 1991 a 1993. Com o mesmo tom propositivo do trabalho de Franchi, Massini-Cagliari (2001), considerando aspectos da variação linguística e da distinção entre fala e escrita, alerta os profissionais que se ocupam do ensino e aprendizagem da língua materna de que não se pode solicitar à criança aquilo que ela desconhece, pois a escrita de texto não se apoia no texto falado, mas no texto escrito. Segundo ela, “é necessário que a produção de textos não aconteça desvinculada da leitura, pois é principalmente por intermédio dela que o aluno vai adquirir experiência com a modalidade escrita” (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.34).

Feitas essas considerações, Massini-Cagliari explica coesão e coerência com definições e exemplos, critica métodos e concepções relacionados ao trabalho com texto na escola, exemplificando com excertos extraídos de cartilhas e redações escolares, e esclarece que devido aos frequentes erros de ortografia e pontuação nos textos das crianças na alfabetização, comumente, os professores não reconhecem que esses mesmos textos apresentam nenhum ou poucos problemas de coesão e coerência.

O trabalho de Massini-Cagliari (2001) faz a transposição de abordagens teóricas do campo da linguística para o ensino da escrita de texto na alfabetização com o objetivo de atender o que os métodos das cartilhas não fazem, ou seja, também se apresenta para completar uma falta identificada na escola. Ao final a autora alerta “o papel da escola deve ser em grande parte o de aperfeiçoar os conhecimentos das crianças, já adquiridos quando aprenderam a falar, ensinando como fazer a ‘tradução’ para a linguagem escrita” (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p.129). Assim, a escola e conseqüentemente o professor parece ter de assumir a posição de um lugar e de um profissional que tem por função completar faltas, ou seja, a escrita de texto.

Em sua tese de doutorado em Psicologia, intitulada: *Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos* (2004), da Universidade Federal de Pernambuco, com turmas de 2ª a 4ª séries do ensino fundamental, de três escolas públicas e uma particular de Recife (PE), Leal analisou estratégias de argumentação adotadas por crianças em textos escritos e os efeitos do contexto escolar sobre essas estratégias. Segundo Leal (2004, p. 41), a produção de texto “requer processos ligados à geração do conteúdo (produção de ideias) e à textualização (organização das ideias em produto linguístico). No caso do texto escrito, somam-se os processos de registro do texto e atendimento às normas da língua”.

Ao analisar textos de crianças e dados de observações do trabalho realizado nas turmas, o estudo identificou uma diversidade de modelos textuais trabalhados em sala de aula. Os resultados da pesquisa evidenciaram efeitos dos tipos de intervenção didática sobre as estratégias argumentativas utilizadas e do contexto imediato de produção, bem como o efeito de um trabalho com uma diversidade de gêneros textuais na produção textual da criança.

Esse estudo evidenciou o trabalho com gêneros textuais nos anos iniciais de escolaridade, fundamentado, dentre outros, nos estudos da Linguística Textual, de Marcuschi (2002), e da Análise do discurso, de Bakhtin (2000). Assim como Massini-Cagliari (2001), pautada no conceito de texto de Koch e Travaglia (1995), Leal aborda a coerência textual, afirmando que “para que uma sequência de palavras ou frases constitua-se como um texto é necessário que seja percebida uma unidade de sentido, que permeia uma determinada situação de interlocução” (LEAL, 2004, p. 24).

No livro: *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas* (2009), fundamentado nos aportes teóricos da Análise do Discurso, incluindo o conceito de

autor de Foucault (1971); da Aquisição de Linguagem, no que se refere à relação de mútua constituição entre sujeito e língua; e da Crítica Genética, que toma a rasura como elemento constitutivo do processo de criação literária, Calil apresenta um estudo sobre os processos de criação de histórias inventadas por duas meninas de seis anos que juntas escrevem histórias em contexto escolar.

A coleta de dados foi feita no ano letivo de 1991, quando as crianças estavam no pré-escolar, e em 1992, quando elas estavam na 1ª série, em uma escola particular paulistana. A pesquisa foi desenvolvida no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, em Campinas (SP), cuja tese de doutorado, intitulada: *Autoria: (E)feitos de relações inconclusas*, foi defendida em janeiro de 1995.

Nesta pesquisa, o enfoque foi atribuído não ao produto final, que é o texto da criança, mas às discussões e decisões das autoras no decorrer do processo de escrita. Analisando a conversa das meninas recém-alfabetizadas, ao escreverem histórias em sala de aula, Calil (2009) analisa as rasuras que emergem durante o ato de escrever, a discussão na escolha de títulos e possíveis nomes de personagens e o abandono de uma palavra por outra no decorrer da escrita de história.

Isso ajuda a explicitar a dinâmica do processo de criação de histórias pela criança, contrariando a ideia de que o texto é produto estático, pronto e de elaboração sem conflito. Para o autor (2009, p. 6), “o produto textual, apesar de ser um índice importante para se inferir alguns movimentos registrados no papel, produz a ilusão de que não houve conflitos ou embates entre o sentido e o sujeito”. O esforço do pesquisador foi trazer à tona algo invisível e silenciado na escola, pois é cotidianamente considerado irrelevante e deve ser inclusive evitado, que é o caso da rasura.

No livro *Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção escrita* (2003), fundamentado no conceito de gênero discursivo de Bakhtin, Gomes-Santos caracteriza os modos de relação dialógica que escreventes-alunos estabelecem com a linguagem no evento escolar de produção da escrita ‘recontando história’. Teoricamente, o autor opta pela noção de acontecimento enunciativo, que agrega a ideia de sujeito e sua inscrição em enunciações sócio-históricas, em vez do conceito de gênero, que está mais pautado em características internas de um texto.

A obra resulta da dissertação de mestrado, intitulada *O gesto de recontar histórias: gêneros discursivos e produção escolar da escrita* (1999), do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, em Campinas (SP). Com base na reflexão

bakhtiniana de gênero, Gomes-Santos (2003, p.16) coloca “em questão as condições de possibilidade de apropriação desse conceito para o incremento das práticas de escrita-leitura na escola e, mais especificamente, para a pesquisa sobre a produção da escrita em contexto escolar”.

Os trinta textos analisados na pesquisa foram produzidos por crianças de 2ª série do ensino fundamental no âmbito de uma atividade de escrita escolar chamada Recontando histórias, nos anos de 1995 e 1996, quando o pesquisador atuava como professor no Núcleo Pedagógico Integrado da Escola de Aplicação da UFPA. Na análise, o tratamento dos textos infantis foi norteador pelo paradigma indiciário, com base em Ginzburg (1989). A pesquisa evidencia os estudos do processo de aquisição da escrita da criança, mais precisamente, sobre a compreensão dos modos de circulação dialógica pelos gêneros discursivos em situações de ensino da escrita quando os escreventes recontam histórias.

Pautadas no paradigma indiciário de cunho qualitativo de Ginzburg (1989), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson realizaram investigações centradas nos detalhes e nas manifestações de singularidade. No livro: *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto* (2013), as pesquisadoras analisam episódios de refacção textual, por os considerarem indícios que “dão visibilidade ao trabalho do sujeito em seu processo de constituição de uma relação particular com a linguagem e com sua representação escrita” (2013, p. 8).

Conforme as autoras (2013), os episódios de refacção (apagamentos, supressões, substituições, rasuras, deslocamentos e outras marcas no texto) nos manuscritos indiciam marcas de reelaboração textual em que o autor atua como leitor do seu texto. A investigação é parte dos estudos realizados no âmbito do Projeto Integrado de Pesquisa: A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita, do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, em Campinas (SP), desde 1992. No estudo, Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2013) discutem a relevância dos dados singulares na compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita, afirmando que todo dado é singular, pois é revelador daquilo que se busca compreender.

Segundo as autoras (2013, p. 22), “cada texto espontaneamente produzido por uma criança pode sempre ser visto como fonte riquíssima de indícios sobre a relação sujeito/linguagem”. Nesta perspectiva, ao analisar a escrita da criança, o olhar do pesquisador se volta para a singularidade dos dados. Na mesma perspectiva de Calil

(2009), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2013) colocam em evidência, em seus estudos, aspectos singulares do texto infantil em que se destacam posições subjetivas e escutas do próprio dizer, questões essas comumente silenciadas na alfabetização escolar.

Utilizando o método indiciário proposto por Ginzburg (1989), há dois estudos focalizando o texto infantil, no livro: *Aprender a escrita, aprender com a escrita* (2013), organizado por Goulart e Wilson. No primeiro: *Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita*, Goulart e Gonçalves analisam textos de crianças dos três primeiros anos do ensino fundamental. O estudo evidencia estratégias semióticas, usadas por crianças, ao aprenderem a escrever. Para as autoras, aprender a escrever textos implica adequá-los às variadas situações sociais, envolvendo “um intrincado conjunto de conhecimentos que não se resume a uma soma, mas a um enredamento em que muitos fatores estão em jogo” (GOULART; GONÇALVES, 2013, p.40).

O segundo estudo: *A apropriação enunciativa no processo de aquisição da linguagem escrita*, de Andrade, analisa textos narrativos de crianças do quarto ano do ensino fundamental, mais precisamente, a reescrita do conto “A moura torta”. O objetivo da reescrita é fazer com que as crianças reproduzam um texto conhecido. Na análise dos textos, buscou-se refletir sobre os processos de apropriação do discurso do outro, numa perspectiva de coautoria, esperando que ainda que se aproximasse do original, não o reproduzisse.

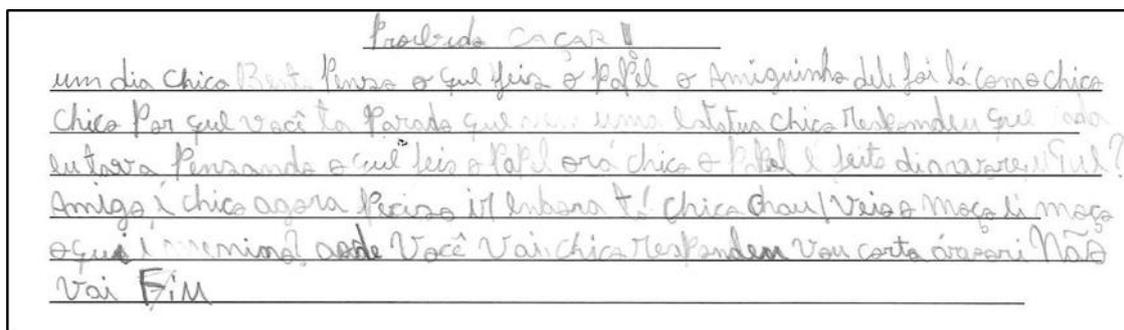
Fundamentados em Bakhtin (1988), o objetivo desses estudos foi compreender como as crianças realizam atividades de produção de textos escritos na escola. Nos dois estudos, ligados ao Grupo de Pesquisa Linguagem, cultura e práticas educativas, da Universidade Federal Fluminense, no Rio de Janeiro (RJ), a produção é analisada tanto do ponto de vista individual quanto coletivo, buscando entender fatores que interferem nos processos de escrita escolar.

Como indicam esses doze estudos, nas últimas três décadas, no Brasil, as pesquisas sobre a escrita de texto infantil vêm sendo fundamentadas sob a influência de diferentes abordagens teóricas e contribuições nas áreas da educação, da linguística, da psicolinguística, da linguística textual, da análise do discurso, da psicologia social e cognitiva e, principalmente, nos últimos vinte anos, na abordagem da linguagem formulada a partir dos postulados de Bakhtin e no método do paradigma indiciário de Ginzburg. E foi no conjunto dessas contribuições que encontramos elementos para

compreender a complexa relação estabelecida entre o sujeito-criança que escreve, a atividade de escrita proposta e o produto dessa atividade, que é o texto escolar.

E, assim, buscamos encontrar uma fresta para realizar nossa pesquisa na área da educação sobre o texto escrito por crianças no 3º ano do Ensino Fundamental, tendo por corpus textos infantis de escolas públicas de Belém-PA. Destacamos que o enfoque proposto em nossa pesquisa, que trata da narrativa e da construção de diálogos, a fim de apontar elementos criativos e reprodutivos, não foi abordado, nos estudos descritos acima. Tendo em vista a exposição de nosso estudo, propriamente, os caminhos metodológicos da pesquisa constam na seção seguinte.

SEÇÃO III – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA



Parabéns para a Chica
um dia Chica Benta Pensa o que fazer o Papil o Amiguinho dele foi lá com a Chica
Chica Por que você tá parada que não tá como a Chica Benta que tá indo
para a escola pensando o que tá fazendo o Papil o Chica o Papil e deite de novo o Papil?
Amigo a Chica agora Pensa o que tá fazendo a Chica Chica Vais a Maga a Maga
o que tá fazendo o Papil o que tá fazendo o Papil Vais a Chica Benta Vais a Chica Benta
Vai Fim

Figura 04 – Texto da Isabela, 8 anos
Fonte: SEMEC/CFP, 2015

Do ponto de vista metodológico, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual “o pesquisador colhe informações, examina cada caso separadamente e tenta construir um quadro teórico geral (método indutivo)” (ALVES, 2007, p. 58). Na pesquisa, a perspectiva dos participantes vem sendo evidenciada a partir da análise dos textos produzidos pelas crianças em situação de avaliação escolar.

No que concerne à coleta de dados, a pesquisa compreendeu a exploração e seleção de documentos constituídos por textos escritos por crianças na alfabetização ao longo de seis anos, mais precisamente, no período de 2010 a 2015. Conforme Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvendando aspectos novos de um tema ou problema”.

Para Lakatos (1991, p. 174), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Neste caso, entende-se que os textos escritos por crianças em contexto escolar, pertencentes aos arquivos do Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação de Belém (CFP/SEMEC), podem ser compreendidos, nesta pesquisa, como documentos.

O corpus da pesquisa tem como principal fonte de dados documentos manuscritos, de caráter oficial, produzidos em escolas públicas municipais de Belém-PA e armazenados em instituição pública municipal, portanto tratam-se de fontes primárias documentais, que, segundo Prado (2010, p. 125), “podem ser encontradas em arquivos, bibliotecas e em departamentos vinculados a órgãos públicos que mantenham

a prática de arquivamento de documentos”. Para o uso dos documentos na pesquisa, foi feita uma solicitação de acesso às fontes, documentada formalmente por um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide Anexo) encaminhado à coordenação do Centro de Formação de Professores.

Do montante de textos armazenados, nos arquivos supracitados, procedeu-se, primeiramente, uma pesquisa documental de cunho exploratório, no período de 04 de agosto a 04 de dezembro de 2014, perfazendo aproximadamente 20 horas, na qual foram feitos o reconhecimento do material e o levantamento de critérios com base na exploração do corpus e no delineamento das características dos textos a serem selecionados posteriormente.

Quanto à análise dos dados, para a seleção, organização, apresentação e interpretação dos textos infantis, a pesquisa tomou contornos descritivos. De acordo com Alves (2007, p. 67), “quando uma pesquisa é do tipo qualitativa, é comum adotar-se na análise dos dados a construção de um conjunto de categorias de análise do tipo descritiva”.

Com a transcrição dos textos infantis, buscou-se dar visibilidade ao corpus. A partir daí o trabalho consistiu em encontrar no referencial teórico do estudo, em relação às características dos textos, aspectos relevantes para compor as categorias de análise, conforme afirma Alves (2007, p. 68) “é fundamental que o pesquisador se impregne do conteúdo de seu texto/estudo para retirar dele as categorias”. No decorrer da pesquisa, as categorias tornam-se foco de reflexão, possibilitando as descobertas e as contribuições científicas no campo de estudo.

A análise dos dados foi feita mediante a apresentação e a descrição dos dados obtidos na pesquisa documental. Para Moroz (2006), na interpretação de dados, após a descrição das informações coletadas, deve-se destacar o que é mais relevante para a problemática da pesquisa. No caso deste trabalho, são as condições de produção de texto na alfabetização escolar, para tanto “é necessário relacionar os diferentes dados de modo a ter uma compreensão não fragmentada do fenômeno em questão” (MOROZ, 2006, p. 99-100).

Para Gouvea (2008, p.112), a análise de produções escolares, como os documentos manuscritos que compõem o corpus deste estudo, demanda que se considerem as condições de produção, “que circunscrevem materiais legitimados pela instituição, definidos pelo adulto. Tanto a produção da criança mostra-se tutelada pelo

adulto quanto a guarda de tais documentos define-se pela produção considerada legítima pela instituição”. Nesse sentido, ressalta-se a relevância da guarda desse material, tomado aqui como fonte do estudo, por onze anos, uma vez que não foi imediatamente descartado como comumente é feito por instituições escolares.

Trata-se de uma pesquisa orientada pelo corpus. O olhar para o texto da criança e para a atividade de escrita escolar deu o direcionamento da pesquisa. Em primeiro lugar, foram as características observadas como predominantes nos textos das crianças, fundamentadas nos estudos teóricos, que definiram as categorias de análise, a saber: a predominância do texto narrativo, a presença de diálogos nos textos infantis e as atividades de reprodução e criação. Em segundo lugar, como condições de produção, foram observadas três atividades de escrita distintas: (1) leitura em voz alta de uma história pela professora; (2) leitura silenciosa pela criança de uma tirinha; (3) leitura silenciosa pela criança de uma consigna com questões.

1 Etapas da pesquisa

O eixo norteador da pesquisa é o texto escrito pela criança na alfabetização escolar. A metodologia da pesquisa compreendeu quatro etapas: (1) pesquisa bibliográfica; (2) pesquisa documental; (3) seleção do corpus e transcrição dos textos; (4) análise dos dados obtidos em três condições de produção diferentes.

Primeiramente, foi realizada a revisão de literatura, mediante o levantamento e leitura de artigos, livros, dissertações e teses sobre a escrita de texto na alfabetização, conforme mencionado na introdução deste trabalho, incluindo a pesquisa bibliográfica exploratória sobre a temática envolvida neste estudo, a fim de melhor compreender o objeto da pesquisa, a saber: estudos da infância, constituição do sujeito, cultura da escrita, desenvolvimento da linguagem da criança, alfabetização escolar, leitura e escrita de texto pela criança, avaliação da aprendizagem, procedimentos de pesquisa, estrutura do texto narrativo, aspectos linguísticos e discursivos do texto.

Essa etapa da pesquisa se estendeu durante todo o estudo porque na descrição, na análise dos dados e na redação do texto da tese sentiu-se necessidade de novas buscas e vários retornos à bibliografia. A pesquisa bibliográfica tem por finalidade, conforme Lakatos (1991, p. 183), “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”. A relevância da pesquisa

bibliográfica é porque nela encontram-se elementos que possibilitam a fundamentação teórica dos achados, ampliando as possibilidades de se olhar e analisar os dados de forma crítica e argumentada.

Na segunda etapa, foi realizada uma pesquisa documental, durante quatro meses e seis dias, de 04 de agosto a 04 de dezembro de 2014, e posterior retorno, no período de 20 a 26 de novembro de 2015, para proceder ao estudo exploratório, seleção dos textos e levantamento do material escrito sobre os procedimentos da avaliação da aprendizagem do aluno nos três primeiros anos do Ensino Fundamental pela equipe do Programa de Formação Continuada de Professores, da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, em Belém, no período de 2005 a 2015.

Nesta etapa foi feita a coleta dos textos escritos pelas crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. A leitura dos textos escritos pelas crianças possibilitou a definição dos critérios de seleção e análise dos textos manuscritos, nas etapas subsequentes.

A pesquisa documental utiliza como fonte documentos originais, denominados primários, porque não obtiveram nenhum tratamento analítico ou editorial. Segundo Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos são “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”.

Para Caulley (1981) *apud* Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental busca identificar informações *factuais* nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Assim, a pesquisa documental se constitui em uma abordagem de dados qualitativos e quantitativos que podem servir para desvelar aspectos novos acerca de um tema ou problema.

Em nosso estudo, foram identificadas três condições de produção distintas para a escrita de textos pelas crianças e uma variedade de gêneros textuais e atividades usadas na avaliação da escrita escolar. Dentre as atividades de escrita foram selecionadas cinco, a saber: (1) leitura do livro: O leão e o rato pela professora; (2) leitura do livro: Peixoto, o peixinho que queria ser boto pela professora; (3) leitura de uma tirinha do Chico Bento pela criança; (4) leitura de uma tirinha de um jogo de futebol pela criança; (5) leitura de uma consigna com questões pela criança.

A terceira etapa compreendeu a seleção e transcrição dos textos. Foram selecionados vinte e cinco textos escritos por crianças de 8 anos do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo dez escritos a partir da leitura em voz alta de uma história pela professora, com cinco textos do ano de 2010 e cinco de 2011; dez textos escritos a partir

da leitura de uma tirinha pela criança, sendo cinco textos de 2013 e cinco textos de 2014; e cinco textos escritos a partir da leitura de uma consigna de questões em 2015.

No caso foram escolhidos de forma igualitária cinco textos de cada atividade de escrita, citada no parágrafo anterior. Os critérios de seleção constam na seção a seguir que expõe como se deu a constituição do corpus. O fato de não terem sido escolhidos textos de 2012 ocorreu porque no acervo não havia textos referentes a esse ano, pois nesse ano a avaliação foi feita diretamente pelos professores das turmas, sendo que os textos que as crianças produziram, ainda que tenham sido avaliados na formação de professores, não foram armazenados nos arquivos do Centro de Formação de Professores.

Na transcrição dos textos das crianças, foram utilizados procedimentos similares aos utilizados por Massini-Cagliari (2001), no que se refere à transcrição dos textos das crianças, e por Riolfi (2008), quanto à normalização dos textos transcritos. Foram utilizados esses dois procedimentos de transcrição porque, no primeiro, pode-se mostrar o texto do modo como foi escrito pela criança, procedendo-se a transcrição, evitando interferir na escrita original; no segundo, para facilitar a leitura e compreensão do texto original e, ao incluir no texto a pontuação e paragrafação, possibilitando dar visibilidade à construção de diálogos.

Na quarta etapa, foi realizada a análise descritiva e o estudo dos textos escritos pelas crianças. Nessa etapa, buscou-se extrair o máximo de informações dos dados coletados, mediante a identificação e a quantificação de informações, evidenciando as condições de produção, a constituição da narrativa em textos infantis, a construção de diálogos, os elementos textuais estáveis e as atividades reprodutiva e criadora da criança em cinco atividades de escrita de texto escolar.

2 Constituição do corpus

O corpus da pesquisa foi extraído dos arquivos do Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação de Belém (CFP/SEMEC), que desde 2005, vem realizando, como parte do Programa de Formação Continuada de Professores, avaliações sistemáticas e anuais, nas cerca de 60 escolas municipais da rede municipal de Belém, a fim de verificar a aprendizagem da criança na alfabetização. O

acesso aos referidos arquivos foi realizado mediante o consentimento da coordenação (cf. Anexo).

Na pesquisa, observou-se que o trabalho da formação do professor tem por foco a aprendizagem do aluno, por isso a avaliação na modalidade diagnóstica se constitui como prática de formação continuada de professores, pois o reconhecimento do que os alunos sabem e do que lhes falta aprender fornece subsídios aos formadores para direcionar o processo da formação, na construção de pautas, seleção de material de estudo e atividades didáticas a serem realizados com professores e alunos.

Na pesquisa documental, constatou-se que os instrumentos utilizados, as condições de produção de escrita, os critérios de avaliação e os resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos se constituem em objeto de estudo nos cursos e encontros de formação, de modo que a avaliação de cunho diagnóstico visa subsidiar os atos de ensinar e aprender tanto dos formadores em relação ao trabalho que realizam com os professores quanto dos professores em relação às práticas em sala de aula. Assim, a avaliação integra o processo de ensino e aprendizagem e tem por finalidade a obtenção de resultados satisfatórios, conforme esclarece Luckesi ao afirmar que

o ato de avaliar, por ser diagnóstico, é construtivo, mediador, dialético, dialógico, visto que, levando em consideração as complexas relações presentes na realidade avaliada e dela constituintes, tem por objetivo subsidiar a obtenção de resultados o mais satisfatórios possíveis, o que implica que a avaliação, por ser avaliação, está a serviço do movimento de construção de resultados satisfatórios, bem-sucedidos, diferente dos exames que estão a serviço da classificação (LUCKESI, 2011, p. 198).

Os textos do corpus foram escritos por crianças em situação de avaliação diagnóstica, no contexto do Programa de Formação Continuada de Professores. Ainda que os textos não tenham sido coletados diretamente das práticas de sala de aula, em situações criadas para fins de pesquisa, os manuscritos se apresentavam em bom estado de conservação e podem ser considerados como textos legítimos e autênticos, escritos por crianças em situações reais de alfabetização escolar. Do material disponível no acervo, a constituição do corpus da pesquisa foi definida com base nos seguintes critérios: ano de escolaridade, condição de produção, ano escolar, escola, tipo de escrita e sujeito, quanto ao gênero e à idade da criança (Quadro 4).

Quadro 4 - Apresentação dos critérios de seleção do corpus da pesquisa

Ano de escolaridade	Condição de produção	Ano escolar	Escola	Tipo de escrita	Sujeito	
					Gênero	Idade
3º ano	Leitura em voz alta da história pela professora	2010	IDEB entre 5.0 e 6.0	alfabética	masculino e feminino	8 anos
		2011				
	Leitura de uma tirinha pela criança	2013				
	2014					
	Leitura de uma consiga com questões pela criança	2015				

Fonte: Trescastro, 2015.

Quanto ao ano de escolaridade, nas provas, foram avaliados alunos do 1º ano e do 3º ano, por compreender a entrada e a saída do Ciclo Inicial – CI. Destes optou-se por analisar os textos de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, por ser este o ano final do Ciclo Inicial de Alfabetização e Letramento. A definição do 3º ano do Ensino Fundamental como critério de seleção dos textos se deu por se tratar do último ano do primeiro Ciclo, de alfabetização e letramento, etapa de escolaridade em que se espera que os alunos se comuniquem por escrito através de textos.

Em relação à condição de produção de escrita textos, na análise, foram identificadas três condições de produção de escrita de texto pela criança na realização das avaliações, portanto foi o olhar para o corpus que apontou este critério, a saber:

- (1) a primeira atividade avaliativa da escrita de texto pela criança consistiu na leitura em voz alta pela professora de uma história infantil aos alunos da turma, a exploração oral da narrativa coletivamente e a escrita pelos alunos do texto lido, cuja recepção textual foi auditiva;
- (2) a segunda atividade avaliativa da escrita de texto pela criança foi motivada pela leitura silenciosa pelo aluno de uma tirinha (texto imagético) e a escrita de texto pela criança a partir do texto lido, em que o acesso ao texto foi visual;

(3) a terceira atividade avaliativa da escrita de texto pela criança consistiu na leitura silenciosa de uma consigna com oito questões pela criança. A leitura do texto escrito requer a leitura autônoma por parte da criança.

O recorte temporal dos anos de 2010 a 2015, compreendendo cinco anos, foi feito por representar os anos mais recentes da guarda do material e devido à diversidade de condições de produção no período. Com base nisso, foram selecionados cinco textos do ano de 2010 e a mesma quantidade do ano de 2011, enquanto textos representativos da primeira condição de produção; e, do mesmo modo, foram selecionados cinco textos do ano de 2013 e a mesma quantidade do ano de 2014, como textos representativos da segunda condição de produção; por fim, foram selecionados cinco textos do ano de 2015, enquanto textos representativos da terceira condição de produção. No total, o corpus foi constituído de vinte e cinco textos infantis.

Outro aspecto observado foi o perfil da escola, dentre as cerca de sessenta escolas da rede municipal de Belém, foram selecionados textos de escolas que apresentaram, no município, nos respectivos anos os melhores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, entre 5.0 e 6.0, que corresponde a um indicador nacional de qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Considerando que neste estudo o que se pretende destacar é a escrita de texto pela criança na alfabetização, tal índice pode ser indicador de que há um trabalho na escola selecionada voltado para a leitura e a escrita de texto, uma vez que as avaliações que subsidiam o IDEB valorizam esses conhecimentos.

Observou-se também o tipo de escrita do texto da criança, dentre os textos da escola selecionada foram escolhidos os que apresentaram escrita alfabética, pois devido a sua legibilidade e possibilidade de leitura podem fornecer elementos para a análise da escrita de texto, numa perspectiva discursiva. Por isso, as garatuñas e os textos não legíveis foram descartados por se prestarem a outros estudos de aquisição da escrita pela criança e não precisamente a escrita de texto que se pretende aqui focalizar.

No que se refere ao sujeito, de modo geral, os sujeitos da pesquisa foram alunos de escolas públicas municipais nos referidos anos letivos, matriculados em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. Para fins de seleção do corpus da pesquisa, foram verificados critérios de gênero e faixa etária.

Os textos foram selecionados por terem sido escritos por meninos e meninas, no critério de distribuição em masculino e feminino. Quanto à faixa etária optou-se por

crianças de oito anos de idade. Esta faixa etária foi definida porque corresponde à idade prevista para a criança cursar o 3º ano do Ensino Fundamental, de modo que representam a maioria dos alunos que realizou a atividade de escrita de texto. Os nomes atribuídos aos autores dos textos são fictícios para preservar a identidade das crianças.

Conforme dados da pesquisa, na avaliação de 2010 e 2011, realizada pelos formadores do CFP, os sujeitos da pesquisa foram selecionados, por uma amostra estratificada de cerca de 15% da turma, ou seja, em uma turma de trinta alunos foram avaliados quatro alunos. Estes foram identificados na relação nominal da turma em ordem alfabética, alternadamente a cada seis alunos. O mesmo critério foi utilizado para a seleção dos sujeitos de 2013, 2014 e 2015, quando a avaliação foi censitária, ou seja, realizada por 100% da turma e aplicada pelo próprio professor da turma.

3 Procedimentos de análise dos dados

O mote principal da análise foi olhar para o texto sabendo-se que se trata de uma criança que está aprendendo a escrever e nele reconhecer sua palavra escrita. Isso significa colocar em evidência o protagonismo infantil, enquanto sujeito capaz de expressar sua palavra por escrito de modo que nos mostre como se apropria da linguagem usada socialmente para inscrever-se como produtora de cultura.

Ao escrever um texto, no contexto da alfabetização escolar, o discurso infantil está marcado tanto pelo discurso adulto que também participa da produção de cultura, na qual a criança está inserida, quanto por elementos de sua voz, que trazem marcas próprias da cultura infantil.

A questão central na definição de cultura infantil, para Sarmiento (2004) é a interpretação da autonomia da produção da criança. De acordo com o autor, “o debate não se centra no fato, reconhecido, de que as crianças produzem significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, culturas” (SARMENTO, 2004, *apud* GOUVEA, 2008, p.111).

Ao nos propormos a estudar textos escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental em atividades de escrita mediadas pela recepção oral, recepção visual e leitura de questões a fim de evidenciar a condição de produção que possibilita a escrita de textos mais criativos do que reprodutivos, na constituição da narrativa, é o texto escrito pela criança nosso principal objeto de estudo. Assim, nos propomos na análise

dos dados reconhecer a posição do sujeito-autor assumida em relação à atividade de escrita no sentido de ouvir essa voz da criança a partir do seu discurso escrito.

A leitura dos textos das crianças, na etapa exploratória da pesquisa documental, e os fundamentos, encontrados na pesquisa bibliográfica, ajudaram a delinear as categorias de análise, a saber: os elementos da narrativa, a construção de diálogos e as atividades reprodutiva e criativa.

Nosso esforço inicial, na construção das categorias de análise, foi não nos determos em aspectos formais (fonológicos, morfológicos e sintáticos) que, a primeira vista, saltam aos olhos de quem já detém conhecimento acerca do sistema de escrita alfabética e suas regras de funcionamento. Até porque tais aspectos já foram bastante explorados em outros estudos.

A predominância do discurso narrativo foi o que nos chamou atenção na leitura dos textos das crianças. De acordo com Colomer (2007), devido a experiências sociais que as crianças têm em ouvir e contar histórias na escola e fora dela, a presença de personagens e de acontecimentos de uma história se constitui em aspectos da estrutura da narrativa que crianças a partir de seis anos são capazes de controlar. A esse respeito Bruner (2014) esclarece que as crianças ingressam no universo da narrativa, em situações discursivas cotidianas, antes mesmo de ingressarem na escola.

Na análise, descrevemos as condições de produção da atividade de escrita e a constituição da narrativa infantil, evidenciando elementos estáveis e singulares, destacando a reprodução interpretativa no texto da criança. Foram levantadas e sistematizadas quantitativa e qualitativamente as ocorrências de elementos estáveis, possibilitando evidenciar ausências e singularidades nos textos infantis.

O conceito de reprodução interpretativa, criado por Corsaro (1987, 1997) foi citado por Ferreira (2008, p.146), para explicitar que, embora inspiradas no mundo adulto, as crianças “estão ativa e seletivamente a apropriar-se dele e, criativa e coletivamente, a ressignificá-lo em função dos seus interesses, necessidades e desejos”.

Outro aspecto que nos chamou atenção foi o uso de diálogos nas narrativas infantis. Para Bakhtin (2009), o diálogo é uma das formas mais importantes da interação verbal. Na construção de diálogos nos textos infantis, buscamos identificar o uso dos discursos direto, indireto e indireto livre.

Bakhtin (2009) esclarece que esses três tipos de discursos não estão necessariamente separados, eles podem coexistir em um mesmo texto. Se a “concepção

de imutabilidade da enunciação” (BAKHTIN, 2009, p. 164) é o que predomina no discurso direto, “a análise é a alma do discurso indireto” (BAKHTIN, 2009, p. 166). O discurso indireto livre resulta do apagamento dos verbos que introduzem o discurso, quando a fala do narrador se funde a do personagem, criando outras formas expressivas de discursos direto e indireto.

A criança participa ativamente dos processos de interação verbal e, como produtora de cultura, faz uso da linguagem ora reproduzindo discursos existentes e ora distanciando-se deles. Na análise dos dados, fundamentada em Vigotsky (2009), pretende-se evidenciar os elementos que reproduzem o texto ouvido ou lido, caracterizando “atividade reprodutiva” do texto original, e aqueles que trazem elementos novos, caracterizando uma “atividade criadora” do texto da criança.

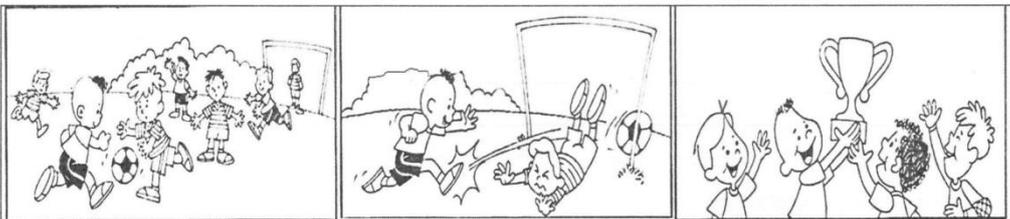
Esse olhar atribuído ao texto da criança busca evidenciar que quanto menos elementos reproduzidos e mais elementos novos a criança trazer para seu texto, resultantes de suas memórias discursivas e das multiplicidades de vozes que as constituem (BAKHTIN, 2009), mais singular e criativo será o texto, uma vez que para escrever um texto, a criança muitas vezes toma o discurso do outro como seu, cujo discurso se materializa no texto escrito.

A criança é vista, neste estudo, de seu lugar de aprendiz da língua que se escreve, não apenas como reprodutora daquilo que ouve ou lê, mas também como produtora de cultura, capaz de evocar singularidades e elementos criativos em sua escrita “na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social” (KRAMER, 1996, p.14).

Os procedimentos de análise consistem no estudo da narrativa no que diz respeito à presença de personagens e acontecimentos no texto do aprendiz em relação ao texto que motivou a sua escrita e análise discursiva, destacando: as condições de produção dos textos infantis, a constituição do texto narrativo, os tipos de discurso na construção de diálogos e as atividades de reprodução e criação no texto da criança.

SEÇÃO IV - A CRIANÇA: PERSPECTIVAS PARA OLHAR O SUJEITO

OBSERVE OS QUADRINHOS E ESCREVA UM TEXTO.



O menino que adora o futebol

Um menino chamado Lucas não sabia jogar futebol e ficava triste porque as outras meninas sabiam jogar futebol e um dia o Lucas sonhou que estava jogando futebol e ganhou um troféu de melhor jogador de futebol do mundo e Lucas acordou e disse para o pai dele em vez de jogar futebol do pai dele ensinam Lucas a jogar futebol e ele entrou no time do Brasil e ele cresceu e foi para a festa da copa e ganhou com seu time a festa da copa e ganhou o troféu de melhor jogador do mundo.

Figura 05 – Texto do Felipe, 8 anos
Fonte: SEMEC/CFP, 2015

A criança que escreve é vista, neste estudo, não apenas como reprodutora de um discurso adulto, mas como um sujeito social, que ao interagir com o discurso do outro se constitui em produtor de cultura. Fundamentados nos estudos da Sociologia da Infância, que dá visibilidade ao ator social criança, constantemente excluído e silenciado no trato e na relação com a cultura e a sociedade, buscamos nos textos infantis, para além das atividades de reprodução, as atividades de criação, apontando evidências de invenção, transgressão e diversidade (SANTOS, 2012).

Para tanto, tomamos o texto da criança como uma mensagem que ela nos envia, portanto entendido como um discurso suscetível de se estabelecer interlocução e instigar, no decorrer da pesquisa, diálogos e questionamentos.

Neste sentido, focalizando a criança, enquanto sujeito de nossa pesquisa, buscamos traçar, nesta seção, perspectivas para se olhar o sujeito, fundamentadas nos pressupostos da sociologia da infância, referentes aos estudos de Sarmiento (2008), no sujeito sócio-histórico do ponto de vista de Vigotsky (1993, 1994, 2001, 2009), no sujeito dialógico dos estudos da linguagem de Bakhtin (2003, 2009) e no sujeito construtor de significados proposto por Bruner (1997, 1998, 2014).

O que nos levou a buscar fundamentos nesses quatro autores foi que: (1) Sarmiento, ao discutir os pressupostos da sociologia da infância, nos fornece elementos de um lugar interdisciplinar, no qual podemos realizar a nossa pesquisa em interlocução com outros estudos; (2) Vigotsky, em uma abordagem sócio-histórica-cultural, possibilita estabelecer a mediação e a inter-relação entre aspectos sociais e culturais e o desenvolvimento da linguagem na criança; (3) Bakhtin, em uma abordagem dialógica dos estudos da linguagem, levanta questões sócio-cultural-ideológicas da palavra, do discurso e da enunciação nos textos produzidos em diferentes esferas da atividade humana; (4) Bruner, em seus estudos culturais de aquisição da linguagem infantil, ressalta o sujeito construtor de significados e criador de mundos possíveis na produção de narrativas.

Sem querer confrontar os pressupostos dessas quatro abordagens teóricas, buscamos em cada uma delas aquilo que consideramos, neste momento, essencial para a nossa pesquisa, mostrando a complementariedade e a fecundidade dos estudos desses autores para a discussão da infância e do texto escrito por crianças em contexto escolar.

1 Pressupostos da Sociologia da Infância

Durante séculos, a criança foi vista na sua subalternidade como parte do mundo dos adultos. Em consequência, a criança era encarada como um pequeno adulto a ser estudado em sua incompletude e imperfeição. Sendo assim, a infância, compreendida como uma etapa de passagem para vida adulta, foi analisada como objeto do cuidado dos adultos, enquanto alvo dos tratamentos higienistas, das orientações nutricionais, dos cuidados assistenciais, das ações pedagógicas de instituições públicas e confessionais.

Segundo Sarmiento (2008, p.19), “esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social”.

No decorrer do século XX, as pesquisas sobre a infância trataram muito mais da saúde e da psicologia infantil, ligadas à puericultura e ao desenvolvimento cognitivo, do que, no campo das ciências humanas e sociais, no qual a criança é vista como um sujeito social, historicamente situado. De acordo com Sarmiento (2008), nos estudos da psicologia cognitiva e do desenvolvimento, a criança foi apontada, principalmente, como um ser biopsicológico a partir dos quais se focalizou os processos cognitivos do desenvolvimento infantil e não a criança como um ator social, portadora e produtora de cultura, ainda que a psicologia do desenvolvimento tenha levado em consideração os processos sócio-históricos que influenciaram a maturação das estruturas internas.

Diante da necessidade do surgimento de uma disciplina, ligada à Sociologia, para se ocupar dos estudos da infância, Sarmiento (2008) argumenta que a Sociologia, enquanto ciência, não se ocupou da criança, propriamente, como um ser social, mas, indiretamente, de seu estatuto ‘aluno’, na medida em que é por este estatuto, ocupando um lugar social na escola, que ela realiza (ou não) o processo de socialização, e de sua posição de ‘delinquente’, em que a criança é tomada como objeto sociológico na condição de excluída em uma socialização não-sucedida. Em relação ao conceito de socialização,

as crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui, mais do que um construto interpretativo da condição social da criança, o próprio fator da sua ocultação: se as crianças são o ‘ainda não’, o ‘em vias de ser’, não adquirem estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são ‘verdadeiros’ entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência (SARMENTO, 2008, p. 20).

Tomando para si a desconstrução do enfoque pericial da infância e da concepção desvalida e individual de criança e a inclusão da criança nos estudos da Sociologia, os estudos da Sociologia da Infância, expressão formulada desde os anos 30, se intensificaram a partir do final do século XX (SARMENTO, 2008). Considerando as

relações indivíduo-sociedade, começaram a serem delineados novos enfoques aos estudos da infância, nos quais a criança é concebida como um sujeito sócio-histórico, a ser estudada em um campo interdisciplinar, em que a investigação se dá em diálogo com outros campos de estudos, ligados à sociologia, à antropologia, à psicologia, à filosofia e à história. A esse respeito, apontamos que

os estudos da infância são, nas suas dimensões interdisciplinares, um campo de estudo em pleno progresso e desenvolvimento. A partir do olhar da sociologia, da história, da antropologia, da psicologia, etc., e tomando por foco a infância como categoria social de tipo geracional, têm-se vindo a desenvolver trabalhos de pesquisa que procuram resgatar a infância como objeto de conhecimento, nas múltiplas articulações com as diversas esferas, categorias e estruturas da sociedade (SARMENTO; GOUVEA, 2008, p. 9).

Quando se toma a infância como categoria social, a criança passa a ser estudada como membro ativo da sociedade e como sujeito partícipe das instituições sociais, tais como da escola, da família, dos espaços de lazer. Nesse sentido, a perspectiva do olhar para a criança, que atravessa os estudos da infância, é a que considera a criança como um sujeito social e histórico, que tem uma identidade própria, distinta da do adulto, pois detêm formas próprias e singulares de estar e significar o mundo, bem como de se comunicar e de usar a linguagem. Segundo Gouvea (2008, p.111), “a criança tem uma produção simbólica diferenciada, em que o mundo adulto constitui a fonte de sua experiência social e material de suas formas de expressão”.

Para Sarmiento (2008), a cultura infantil tem identidade própria, pois a criança é um sujeito social que tem uma produção simbólica diferenciada da do adulto que é produzida em interlocução com a cultura mais ampla. Nessa perspectiva, a cultura infantil é a produção da criança em diálogo com a cultura adulta; e não uma cultura adulta dirigida à criança, como, por exemplo, a produção editorial e midiática. O que distingue a definição de cultura infantil das demais culturas “é a interpretação da autonomia de tal produção” (GOUVEA, 2008, p.111).

Diante do exposto, podemos destacar que os estudos da infância assumem um caráter polifônico, seja por que evidencia a voz da criança, naquilo que é singular e autônomo, referente à cultura infantil, em contraste com o discurso adulto, revelador do ponto de vista adultocêntrico; seja por buscar nos estudos de diferentes campos de pesquisa fundamentos para suas investigações.

De modo geral, os estudiosos da Sociologia da Infância utilizam a etnografia e a pesquisa documental em suas investigações. O ponto de vista teórico-metodológico da

etnografia permite captar diretamente a voz da criança e a sua participação na produção de dados sociológicos, afastando-se assim de uma posição adultocêntrica, comumente presente nos estudos da infância em outras perspectivas. A pesquisa documental, na sociologia da infância, possibilita analisar registros históricos sobre a criança, ainda que documentados por adultos. Assim, as fontes documentais, tais como a legislação, os manuais, os compêndios, as fotografias e as revistas, trazem um olhar adulto sobre o sujeito criança a ser investigado no contexto de práticas civilizatórias e educacionais construídas historicamente. Segundo Gouvea (2008, p. 110), “o cruzamento das diferentes fontes é fundamental para a apreensão dos processos históricos de formação da infância e compreensão das experiências infantis”.

As fontes disponíveis para a pesquisa da infância são marcadas pelo atravessamento do discurso adulto e impregnadas da concepção de criança da época em que foram produzidas, inclusive, a seleção e o armazenamento do material já está marcado por uma intenção de perpetuação do material. Sua relevância reside no fato de que as fontes documentais conferem materialidade e assim dão visibilidade às práticas institucionais destinadas ao sujeito criança. No entanto, em relação à análise das fontes documentais, Gouvea (2008, p. 111) pondera que “analisar as produções infantis significa considerar uma certa estereotipia característica, fruto da singularidade de tal ator histórico e de suas formas de inserção social”.

No que diz respeito às produções infantis armazenadas em arquivos das instituições educacionais, Gouvea (2008, p.112) alerta que “a análise das produções escolares (redações, poesias, cadernos, etc.) demanda considerar as condições de produção, que circunscrevem materiais legitimados pela instituição, definidos pelo adulto”. Como não se trata de produções espontâneas, elas foram produzidas em determinadas circunstâncias que devem ser explícitas pelos estudiosos da infância. Devido à dificuldade em resgatar tais condições, na tradição de trabalhos sobre as práticas escolares, tais estudos se voltam mais para a compreensão da organização das práticas pedagógicas e para os materiais utilizados do que para a apropriação pelos sujeitos infantis (GOUVEA, 2008).

Nos estudos da Sociologia da Infância, ao se estudar a infância, não é somente da criança que a disciplina se ocupa. As crianças constituem a porta de entrada para a compreensão da realidade social, ou melhor, é “a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância”, argumenta Sarmiento (2008, p.19). Em uma

investigação sociológica da infância, “as crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são sujeitos passivos de estruturas e processos sociais” (SARMENTO, 2008, p.24). Em relação a essas questões Gouvea (2008, p. 111) ressalta que

nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas, ou *habitus*, tidos como expressões de verdade. A criança é depositária e destinatária dos discursos e práticas produzidos sobre a infância, não existe um sujeito criança anterior ou externo a tal produção.

Em contrapartida a ideia de ‘reprodução passiva’, matriz originária de conservação e continuidade da estrutura social, em que as crianças seriam envolvidas em instituições de reprodução social, tal como a escola, Sarmento (2008, p. 29) utiliza a tese da “reprodução interpretativa”, de Corsaro. Entende-se por ‘reprodução interpretativa’, o fato de que as crianças, em interação com os adultos, recebem informações e estímulos que contribuem para a integração social, por meio de afirmações, crenças, valores, conhecimentos, saberes e orientações de comportamentos, que ao invés de serem incorporados, passivamente, são transformados em interpretações, discursos, juízos e atitudes infantis que ajudam na configuração das formas sociais (SARMENTO, 2008). Quanto a isso, ressaltamos que

as crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas (SARMENTO, 2008, p. 29).

No que se refere à produção simbólica infantil como uma reprodução interpretativa, “as crianças não só internalizam individualmente a cultura adulta que lhes é externa mas também tornam-se parte de tal cultura” (GOUVEA, 2008, p. 111). Essa discussão situa as crianças com coprodutoras das realidades sociais e da cultura, uma vez que na ideia de ‘reprodução interpretativa’, a criança participa como sujeito ativo, portador e produtor de cultura e não somente como reprodutora e perpetuadora de uma cultura internalizada preexistente.

A ideia central do conceito de ‘reprodução interpretativa’ interessa ao nosso estudo, porque aponta, segundo Sarmento (2008, p. 31) para a “capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos

adultos”. Como parte dos estudos da infância, entendemos que a análise de nosso material de pesquisa também se encontra marcado pelas condições de produção, pelas intenções dos sujeitos e pelas instituições que mobilizaram suas ações, desde sua concepção, execução e armazenamento dos arquivos, dos quais foi possível recuperar textos infantis produzidos no passado a serem analisados no presente.

Mesmo assim, ressaltamos o fato de terem sido produzidos por crianças em situações educacionais legítimas de escrita de texto em sala de aula, a partir de atividades em que as crianças foram autoras dos textos, em uma posição social de ‘aluno’, ainda que com a mediação de atividades de leitura e de encaminhamentos feitos por adultos.

Neste estudo, o que queremos evidenciar é que na escrita de textos a partir das diferentes atividades de leitura a criança não apenas reproduz o que leu, mas também introduz em seus textos elementos novos e criativos resultantes de sua capacidade de interpretar o discurso do outro e o mundo ao seu redor. Nesse sentido, concebemos que não é a criança meramente reprodutora de um discurso escolar, mas produtora de cultura escrita, isso implica compreender que quando a criança escreve um texto, sua voz se mostra, ela cria um novo texto e não apenas reproduz o que leu ou ouviu de um adulto.

2 O sujeito sócio-histórico de Vigotsky

Foi o desenvolvimento da criança como sujeito social e histórico que esteve no foco dos interesses de Vigotsky (1993, 1994, 2001, 2009). A concepção sócio-histórica do desenvolvimento foi elaborada, por Vigotsky, a partir da crítica às principais teorias da psicologia, que tratavam a relação entre pensamento e linguagem, sem abordar o seu desenvolvimento.

Na psicologia associacionista, pensamento e palavra se unem por laços externos, segundo Vigotsky (1994), essa premissa de unidade não explica as mudanças estruturais e psicológicas ocorridas no desenvolvimento do significado das palavras. Embora a teoria da Gestalt fosse contrária à associação pensamento-fala, Vigotsky (1994) não percebeu avanços em sua descrição de fenômenos complexos. Do mesmo modo, Vigotsky (1994) manifestou-se contrário à visão behaviorista, que concebeu o pensamento como fala menos som; e à visão idealista que vê o pensamento como puro e

dissociado da linguagem, cujas inclinações se voltaram ora para o naturalismo ora para o idealismo.

A principal discordância de Vigotsky (1994) é o fato das principais teorias da psicologia estudarem a linguagem sem nenhuma referência à história. Em relação a essa questão, ao apontar o uso da linguagem como condição para o desenvolvimento humano, Vigotsky leva em conta que

o conteúdo da experiência histórica do homem, embora esteja consolidado nas criações materiais, encontra-se também generalizado e reflete-se nas formas verbais de comunicação entre os homens sobre esses conteúdos. A interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá, portanto, principalmente, por meio da linguagem, possibilitando assim, que a natureza social das pessoas torne-se igualmente sua natureza psicológica (JOBIM; SOUZA, 1994, p.125).

As pesquisas de Vigotsky (1994) abordaram o desenvolvimento psicológico como um processo de apropriação de formas culturais da atividade humana pela criança. Essa apropriação decorre da relação estabelecida entre o objeto de conhecimento, o sujeito e os outros, destacando assim o uso de instrumentos, as atividades e o contexto social necessário à aprendizagem infantil. Segundo o autor, o sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência nas relações sociais. Assim, compreende-se que o desenvolvimento humano é social, cultural e historicamente construído.

A respeito das pesquisas de Vigotsky, na introdução do livro *Pensamento e linguagem* (1993), Bruner escreveu que

embora seu tema central seja a relação entre pensamento e linguagem, trata-se, no nível mais profundo, da apresentação de uma teoria extremamente original e bem fundamentada do desenvolvimento intelectual. A concepção de Vigotsky sobre o desenvolvimento é também uma teoria de educação (BRUNER, 1993, p. VII).

Em relação à educação, Vigotsky (2001, p. 448) questiona a atuação do professor como “um gramofone que não possui sua própria voz”, pois para ele o papel do professor é atuar como um “organizador do meio social”. Esse modo de conceber o processo educativo vislumbra a possibilidade de se educar o aprendiz pelo trabalho, pela atividade, pelo acesso aos instrumentos e materiais de conhecimento, tendo o aluno um papel ativo, de quem busca e utiliza o conhecimento em vez de recebê-lo, passivamente do professor, cuja função seria a transmissão do conhecimento já sistematizado.

O modo como Vigotsky concebe o desenvolvimento humano traz implicações para o modo como se encaminha o processo educativo na escola. Sobre isso, Vigotsky argumenta:

uma aula que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito mas educa apenas a habilidade e a vontade de aproveitar tudo o que vêm dos outros sem fazer nem verificar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los. E isso se obtém apenas (como tudo na vida) no processo de trabalho (VIGOTSKY, 2001, p. 448).

Segundo Vigotsky (2001, p. 461), “o processo pedagógico é a vida social ativa”, pois o aluno se educa no processo de trabalho e na realização de atividades, no qual compete ao professor a organização do meio social. Conforme o autor, a influência da educação sobre determinada função psíquica será mais efetiva quando essa função estiver em desenvolvimento. Para tanto, deve o professor “considerar a forma da atividade por meio da qual a criança, nas diferentes etapas de seu desenvolvimento psíquico, se apropria do mundo” (MELLO, 2014, p. 30).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento, para Vigotsky (1993, 1994) está alicerçado sobre o plano das interações sociais. O sujeito pratica ações, inicialmente, com a mediação de alguém mais instruído da cultura que, na escola, pode ser o(a) professor(a) e, na família, os pais da criança; para, posteriormente, realizá-las autonomamente, dispensando a mediação do(s) outro(s). Assim, a ação tem um significado partilhado. As ações partilhadas entre diferentes atores sociais tornam possível elaboração de conceitos internalizados, base das origens sociais dos processos mentais superiores. A esse respeito, o autor explica que

todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo (VIGOTSKY, 1993, p. 48).

Esses processos resultam do psiquismo em ação, ou seja, das atividades mentais desenvolvidas pelo sujeito na interação, o que inclui o processo de interação verbal e o uso de signos. O desenvolvimento humano, proposto por Vigotsky (1994), é oriundo de um plano social em relação a um plano individual. Trata-se de um processo de diálogo estabelecido entre a criança e a cultura que, na escola, pode ser mediado pelo(a) professor(a), por outras crianças e por objetos da cultura do espaço escolar. Assim

sendo, o desenvolvimento social e o individual se entrelaçam, e são indissociáveis. Para Vigotsky (1993, p. 72),

o desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas pela aprendizagem inicial.

Os estudos de Vigotsky (1994) mostram que a história do desenvolvimento dos signos na criança é complexa, pois apresenta evoluções, sobreposições e descontinuidades. O autor apontou as atividades relevantes para o desenvolvimento dos signos na criança e, conseqüentemente, na mediação da compreensão da escrita, enquanto sistema de representação simbólica. Assim, a apropriação da escrita pela criança é entendida como uma função que se realiza, cultural e historicamente, nas interações sociais.

Em relação à representação simbólica, segundo Vigotsky (1994), os sinais gráficos constituem símbolos de primeira ordem ao denotarem diretamente os objetos e as ações, e um simbolismo de segunda ordem ao compreenderem a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. O simbolismo indireto evolui gradativamente transformando-se em simbolismo direto, de modo que a escrita passa a representar diretamente à fala e não mais o objeto. No que diz respeito à passagem do simbolismo de primeira ordem para o de segunda, o referido autor explica que

a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas (VIGOTSKY, 1994, p.140).

Com base nesse entendimento de apropriação do sistema de escrita, Vigotsky (1994) critica o tratamento dado ao ensino da escrita apenas como habilidade motora, salientando que a mecânica do ato de ler e de escrever, ou seja, a codificação e a decodificação da escrita, é tão enfatizada no ensino escolar que se ignora a cultura escrita. Segundo ele,

a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita (VIGOTSKY, 1994, p.139).

De fato, ao se tratar a escrita como um ato mecânico de desenhar letras e construir palavras com estas, deixa-se de abordá-la em sua complexidade como um sistema de representação simbólica, construído ao longo da história da humanidade. Ao contrário, Vigotsky (1994) argumenta que o domínio da escrita por parte da criança resulta de um processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas, em que a criança, ao se apropriar do sistema da escrita, evolui do simbolismo de primeira ordem (desenho/fala) para o simbolismo de segunda ordem (fala/escrita). No entanto, para o autor esse movimento não é linear e gradativo, nem ocorre de forma espontânea e natural, pois é marcado por sobreposições, rupturas e descontinuidades, e se chega a essa compreensão pela mediação cultural e pela interação com os outros.

Em uma sociedade com pessoas letradas, a escrita passa a ser uma necessidade humana. Em seus estudos sobre o desenvolvimento da escrita pela criança, Vigotsky (1994) destacou a influência do ambiente social, do desenvolvimento cultural da criança e da tendência à imitação externa como mediadores na elaboração de conceitos sobre o sistema de representação escrita e, simultaneamente a isso, mostrou os pontos relevantes desse desenvolvimento e suas mudanças significativas. Os pontos, citados por Vigotsky (1994), envolvem o gesto, o brinquedo, o desenho infantil, acompanhados da fala, enquanto atividades mediadoras da compreensão simbólica inerente à escrita.

Quanto ao aparecimento do gesto, Vigotsky (1994, p. 141) diz que ele é “o signo visual que contém a futura escrita da criança”, pois o autor concebe os gestos como uma “escrita no ar”. Segundo Vigotsky (1993, p. 33), “a linguagem não depende necessariamente do som. Há, por exemplo, a linguagem dos surdos e a leitura dos lábios, que é também interpretação de movimentos”. Bem verdade, se observarmos os primeiros desenhos das crianças, eles revelam que os traçados que o compõe resultam de movimentos gestuais. A linguagem humana se dá independentemente da manifestação e do material que utiliza, ela se constitui na representação simbólica. Outra atividade, que integra os gestos à linguagem, é a brincadeira de faz-de-conta.

Para Vigotsky (1994, p. 143), “o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de ‘fala’ através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar”. Na brincadeira, alguns objetos podem significar outros, nessa troca de papéis, os objetos, usados pela criança na atividade de brincar, transformam-se em signos, possibilitando a realização de um gesto representativo. Esse tipo de gesto implica a função simbólica do brinquedo. Os

gestos que acompanham a brincadeira das crianças podem ser acompanhados da fala e, aos poucos, começam a ser substituídos por ela, ainda que a fala humana, na interação verbal, seja acompanhada de expressões faciais e gestos corporais. Segundo Mello (2014), entre três e seis anos, a brincadeira de faz-de-conta é que motiva o desenvolvimento de outras atividades que levam a criança à reorganização dos processos psíquicos e ao conhecimento do mundo.

A fala, para Vigotsky (1993), não se limita a emissão sonora, nem se opõe ao pensamento, ela é imanente ao pensamento, pois a palavra proferida significa, de modo que à fala integra um conteúdo mental. Além disso, como é construída na relação com o(s) outro(s), a fala comunicativa é social, pois, segundo Vigotsky (1993, p. 17), “a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social. A fala mais primitiva da criança é, portanto, essencialmente social”.

Já, “a fala egocêntrica emerge quando a criança transfere formas sociais e cooperativas para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais” (VIGOTSKY, 1993, p. 17). Para o autor, as duas formas de fala, a comunicativa e a egocêntrica, são sociais. Além disso, Vigotsky (1993, p. 21) ressalta que “o fato de a fala ser mais egocêntrica ou mais social depende não só da idade da criança, mas também das condições que a cercam”. Entende-se, então, que as condições dadas influenciam o tipo de fala da criança. Daí, a necessária intervenção da educação, ao envolver a criança em diversas atividades de linguagem, no processo de desenvolvimento da criança.

Simultaneamente aos gestos, a brincadeira e à fala, encontra-se o desenho. Para Vigotsky (1994, p. 149), “o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal”. O desenho infantil, por representar traços do objeto real, compreendendo um simbolismo de primeira ordem, remete à elaboração de conceitos verbais pela criança. Além disso, o desenho da criança, normalmente, vem acompanhado de atos verbais de nomeação e identificação, mediante o uso da fala. No entanto, os desenhos infantis evidenciam muito mais a percepção que a criança tem do objeto representado do que, propriamente, o objeto real.

Assim como a escrita, é o desenho uma forma de representação simbólica. No entanto, em um estágio inicial, a criança ainda não compreende o desenho como uma representação do objeto, mas como um objeto em si. E, a criança em idade escolar, esclarece Vigotsky (1994), apresenta uma tendência a representar o objeto por meio da escrita ideográfica mais do que pela pictográfica, o que denota a utilização de signos

abstratos. Os signos abstratos que as crianças usam, antes de dominar o sistema de escrita alfabética, se assemelham mais à representação escrita do que ao desenho.

Esse movimento, de um simbolismo de primeira ordem para um de segunda, se assemelha ao que ocorreu, historicamente, pela passagem da humanidade pela escrita pictográfica, a ideográfica e a alfabética. A esse respeito, ainda que em determinadas culturas se priorize um sistema de escrita em detrimento de outro, o que se observa de fato é uma coexistência de sistemas de representação, já que o surgimento de um não extingue os outros, até porque, atualmente, convivemos com signos visuais escritos e/ou imagéticos, por vezes, em um mesmo texto, a exemplo da história em quadrinhos.

Os estudos de Vigotsky (1993, 1994) focalizam o processo e não o produto da atividade de linguagem. As atividades do gesto, da brincadeira e do desenho da criança, subsidiados pela fala, fornecem pistas para a descoberta da função simbólica pela criança. Mas, conforme Vigotsky (1994, p.153), para que essa descoberta aconteça é necessário que a criança faça “uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala”.

Essa descoberta pela criança é conceitual, pois possibilita a passagem da compreensão de um simbolismo de primeira ordem para um simbolismo de segunda ordem. De modo que essa descoberta é a chave de entrada da criança ao mundo da escrita. E foi, justamente, essa descoberta que levou a humanidade à produção do sistema de escrita alfabética, que se baseou basicamente no fato de que os sinais gráficos da escrita representariam os sinais sonoros da fala.

A apropriação da escrita pela criança “exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral” (VIGOTSKY, 1993, p. 85). A palavra consciência, utilizada por Vigotsky (1993), indica a percepção da atividade mental. O autor explica que, na escrita, diferentemente da fala, que ocorre em um contexto imediato na interação face a face, cujo interlocutor se faz presente, o interlocutor está distante e ausente no ato de escrever. Isso exige da criança certo grau de abstração e deliberação que, normalmente, não é exigido na fala cotidiana.

Nesse caso, se em uma conversa, as palavras são ditas por algum motivo, para Vigotsky (1993, p. 85), “os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas. Na escrita, somos obrigados, a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real”. De modo que a escrita é mais complexa que a fala.

Para Vigotsky (1993, p 87), o ensino da gramática e da escrita “ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala”. Mas, para que a criança conquiste a escrita deve haver uma intervenção pedagógica que possibilite à criança o deslocamento da atividade de desenhar coisas para se representar palavras.

Com a influência da cultura e da escola, a escrita pictográfica da criança cede lugar à escrita alfabética simbólica e, depois, para uma compreensão mais complexa da língua escrita. Assim, a alfabetização é concebida como desenvolvimento de uma função culturalmente mediada de representação simbólica (TRESCASTRO, 2001).

Do mesmo modo que o desenvolvimento da linguagem, para Vigotsky (2009), a criação infantil se manifesta na brincadeira, no jogo de faz-de-conta, na fala, na escrita. No entanto,

não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver se valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa (VIGOTSKY, 2009, p.100-101).

No que se refere à imaginação e à criação na infância, Vigotsky (2009) evidencia as características da atividade criadora, mostrando como a imaginação se apoia na experiência humana e como a emoção afeta a imaginação. O autor esclarece que a imaginação, como uma atividade humana ligada à cultura, é marcada, pela linguagem, por formas de pensar historicamente produzidas. Além disso, Vigotsky (2009) ressalta o potencial gerador e transformador da atividade criadora, pois ela possibilita ao homem planejar, projetar, construir e comunicar, pela linguagem, formas próprias de existência. A esse respeito Vigotsky (2009, p.13-14) afirma que “toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório”.

Em seus estudos, Vigotsky (2009, p.11) designa “atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo”, não importando se se trata da criação de um objeto do mundo externo ou uma construção da mente advinda do discurso interior. Esse tipo de atividade foi descrito por ele em oposição à reprodutiva. A atividade reprodutiva, para Vigotsky (2009, p.11), “consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes”. Assim, a atividade reprodutiva, cuja base é a repetição, parece mais ligada à memória. Já a atividade criadora é “toda atividade do homem que tem como resultado a criação de

novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência” (VIGOTSKY, 2009, p.15).

De acordo com Vigotsky (2009, p. 90), a criação infantil “alimenta-se de impressões que partem da realidade”. A criação e a imaginação resultam da atividade combinatória. Ao criar o novo, a criança combina elementos já conhecidos por ela em experiências anteriores, sem as quais ela não poderia criar. A combinação de elementos conhecidos representa algo criado, novo, próprio daquela criança, naquela situação singular, e não é mera reprodução do que viu ou ouviu. Quanto a isso, Vigotsky (2009, p.17) ressalta que “é essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação”.

Embora cotidianamente se designe imaginação como sendo tudo que não corresponda à realidade, Vigotsky (2009, p.14) argumenta que “na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica”. Assim, tudo que nos cerca advindo da cultura e não da natureza “é produto da imaginação e da criação humana” (VIGOTSKY, 2009, p.14). Em relação à criação na escrita literária infantil,

o desenvolvimento da criação literária infantil torna-se de imediato bem mais fácil e bem-sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior. Muitas vezes a criança escreve mal porque não tem sobre o que escrever (VIGOTSKY, 2009, p. 66).

Destacamos dos argumentos de Vigotsky sobre a criação literária na escrita infantil, a ênfase atribuída às experiências de vida das crianças e àquilo que lhe é familiar e compreensível como tema do texto escrito. Visto assim, o texto escrito pela criança se conecta com a cultura. Essa maneira de conceber a escrita infantil se coaduna como algumas atividades propostas na escola, atualmente, como a escrita de texto a partir de uma história conhecida, de uma experiência cultural, de uma brincadeira, de um desenho da própria criança, de um texto lido por ela ou pela professora à turma.

Segundo Vigotsky (2009, p.67), “a tarefa consiste em criar na criança a necessidade de escrever e ajudá-la a dominar os meios da escrita”. Isso porque a criança escreve melhor sobre o que lhe é conhecido, o que lhe interessa e o que compreende, então, deve-se evitar pedir a criança que escreva sobre aquilo que desconhece, o que não

compreende, o que não lhe interessa, mais ainda, um interesse e uma necessidade interna deve ser provocada nela, na atividade escolar, que a motive à produção de texto.

Segundo Vigotsky (1994, p. 115), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. Diante da natureza social do aprendizado humano, o ensino escolar deve basear-se na interação social, assim, merecem destaque atividades em situação compartilhada, realizadas coletivamente e em grupo, em que há trocas sociais, entre professor e criança(s), desta(s) com seus pares, e da criança com materiais didáticos. Nas interações, o conhecimento não é apenas transmitido, em uma relação unilateral do professor para o aluno, ele decorre nas interações provocadas pelas atividades. A fonte de conhecimento é diversa e se encontra em constante processo de construção. O conhecimento não está pronto, ele é provisório.

Nas práticas escolares, o conceito de zona de desenvolvimento imediato, proposto por Vigotsky, tem implicações na educação das crianças. Vigotsky (2001, p. 510) define zona de desenvolvimento imediato “como um índice de inteligência que se baseia no que a criança pode fazer orientada”. A análise da zona de desenvolvimento imediato da criança e de uma turma de alunos pelo professor pode tanto prever o desenvolvimento mental infantil e a dinâmica das atividades escolares, como também fornecer indicadores para a constituição de turmas e a formação de grupos de trabalho na organização do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Quanto ao trabalho escolar, fundamentada nos pressupostos de Vigotsky, Mello (2014) ressalta a importância em dar voz à criança, em possibilitar a criação infantil, permitindo sua participação na vida escolar e na criação de novas necessidades humanizadoras, como a necessidade da criança brincar, desenhar, conhecer, ler, escrever, expressando-se por meio de várias linguagens. Enfim, educar “é uma questão de permitir à criança exercitar seu papel de protagonista nesse seu processo de aprender e tornar-se cidadã. Isso implica dar-lhe voz, tratá-la como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender” (MELLO, 2014, p.33-34).

Em suma, Vigotsky (1993, 1994) ressalta o papel do ensino, da cultura, da interação verbal, da brincadeira, dos instrumentos, da imaginação e da organização social na apropriação da linguagem pela criança. Nesse sentido, a linguagem escrita deixa de ser uma entidade abstrata a ser transmitida, para constituir-se em um produto sócio-histórico-cultural, produzido pela humanidade em um processo dinâmico ao longo

dos anos, que, ao ser apropriado pelo sujeito, o transforma. Para que a criança se torne leitora e produtora de textos, a escrita deve ser trabalhada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa. Para tanto, ressaltamos a importância da experiência com a escrita e a mediação dos adultos no acesso à escrita e à literatura. Segundo Mello (2014), é necessário que a criança experimente os materiais disponíveis na escola, os quais o educador tem por responsabilidade ampliar e diversificar.

3 O sujeito dialógico de Bakhtin

Diferentemente de Vigotsky (1993, 1994, 2001, 2009), Bakhtin (2003, 2009) não abordou, propriamente, o desenvolvimento da criança, mas ele produziu uma filosofia da linguagem humana, na qual o homem é um sujeito dialógico e social.

A concepção de linguagem de Bakhtin (2006, 2009), com base marxista, foi produzida a partir da crítica ao pensamento filosófico-linguístico predominante nos estudos da linguagem, que, segundo Jobim e Souza (1994), dividem-se em duas grandes correntes, quais sejam: o objetivismo abstrato, que reduz a enunciação a um sistema abstrato de formas; e o subjetivismo idealista, no qual o fenômeno linguístico se limita a um ato significativo de criação individual.

No objetivismo abstrato, ao separar a língua (social) da fala (individual), a língua é objeto da linguística e não a fala, pois Saussure (1995) priorizou os estudos dos elementos constituídos pelas formas normativas, supondo ser a língua estável, transmitida através de gerações, que o sujeito registra passivamente. Dessa forma, conforme Jobim e Souza (1994, p.98), “o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação do signo para o signo no interior de um sistema de signos”.

Questionando o pressuposto de que a língua existe como sistema objetivo de formas normativas e intocáveis, Bakhtin afirma que

a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem-determinados. O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação. Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala) (BAKHTIN, 2009, p.95).

A esse respeito, Bakhtin (2009) esclarece que, do ponto de vista do locutor, interessa o que a forma linguística figure em um dado contexto, o que a torna adequada às condições de uma dada situação concreta, e não o aspecto da forma linguística em conformidade com a norma. De acordo com Bakhtin (2009, p.96), “para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Esse é o ponto de vista do locutor”. No entanto, enquanto sujeito dialógico que é, ao tomar a palavra, o locutor deve levar em consideração, também, o ponto de vista do receptor.

Segundo Bakhtin (2009), o processo de decodificação da mensagem não pode ser reduzido ao reconhecimento da forma linguística usada pelo locutor na troca de mensagem, mas compreender o significado da enunciação, situada em um contexto concreto, percebendo seu caráter de novidade e não apenas a sua adequação à norma, isso porque a palavra sempre se manifesta no contexto de enunciações precisas. Em relação a isso Bakhtin argumenta que

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2009, p.98-99).

Ao discutir essa questão, Bakhtin (2009) aponta como inadequada a separação da palavra de seu conteúdo ideológico ou vivencial, nos estudos linguísticos formalistas, pois essa abordagem desconsidera o contexto e toma a enunciação como isolada e monológica. Ao contrário, para Bakhtin (2009, p. 99), “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. Ainda que as regras da língua existam, há espaço para as pessoas criarem a si próprias e ao mundo, nos diferentes modos de falar, em que há muitas vozes e linguagens refletindo a heterogeneidade da vida social.

De modo que a língua não preexiste em si mesma, ela é constituída por fatores externos, ou seja, extralinguísticos, na corrente da comunicação verbal. Isso se torna mais claro, quando Bakhtin afirma que

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 o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2009, p. 99).

A consciência, a qual Bakhtin (2009) se reporta, é algo inadmissível para os teóricos ligados ao objetivismo abstrato. Para o autor, a consciência é linguagem, é discurso interior e exterior, é construída social e historicamente na enunciação, como parte da cultura. A palavra, para Bakhtin (2009, p.38), funciona como instrumento da consciência, “e é devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for”. A esse respeito Ponzio (2013, p. 157-158) expõe que

a consciência faz parte da ideologia social de certa comunidade, de certo grupo, de certa classe. Cada conteúdo da consciência individual não é nunca imediato, espontâneo, privado, um dado primário e original; esse é sempre, ao mesmo tempo, resultado e momento, parte ativa, de uma elaboração ideológica segundo códigos sociais, é já mediado por certa organização cultural, por certa tradição histórica; é um anel da mesma cadeia da criatividade ideológica da qual fazem parte os mais refinados produtos da cultura.

Tais pressupostos se opõem, substancialmente, ao o que preconizavam os teóricos do subjetivismo idealista, que embora levem em conta a fala, tomam o ato de fala como individual. Para eles, segundo Jobim e Souza (1994), os estudos linguísticos focalizam a expressão e as leis da psicologia individual. Nessa concepção, ao se distinguir vida interior da vida exterior, prioriza-se o aspecto interior e o lado subjetivo da criação significativa em detrimento de aspectos exteriores e objetivos da realidade.

Conforme Bakhtin (2009, p.116) “o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”. Como produto da inter-relação social, para Bakhtin (2009, p. 121), “a atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social”.

No subjetivismo idealista, o ato de fala é explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante, idealista e incompatível com uma abordagem histórica e dinâmica da língua. Contrário a esse modo de explicar a linguagem, considerando que o ato de fala tem uma dimensão social e não é individual, Bakhtin (2009, p. 113) afirma que “a enunciação é de natureza social”. Para o autor, a categoria básica da concepção de linguagem é a interação verbal, cuja natureza fundamental é de caráter dialógico. Inclusive, o mundo interior tem um auditório social e a palavra se orienta em função de um interlocutor. Sobre a isso, o autor ressalta que

na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros (BAKHTIN, 2009, p.117).

Para Bakhtin (2009), toda enunciação é parte de um processo de comunicação que se faz ininterrupto, pois não há enunciado isolado e monológico. Todo enunciado ao ser proferido é parte de um diálogo, uma vez que há aqueles que o antecederam e todos os que serão ditos depois deste. “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Assim, embora o locutor tenha direito sobre sua palavra, seu interlocutor está presente nela de alguma forma.

Tomando o diálogo como a forma clássica de comunicação discursiva, para Bakhtin (2003, p.275) “os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes”. Para o autor, “a alternância dos sujeitos do discurso, que emoldura o enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 279). Assim, o enunciado é apenas um elo de uma cadeia, portanto, só pode ser compreendido no interior dessa cadeia. De acordo com Bakhtin,

a estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social. A elaboração estilística da enunciação é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é social. Cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica da sua evolução (BAKHTIN, 2009, p. 126).

A construção de sentido do texto, como forma de diálogo, é um processo ativo. Compreender o enunciado de outra pessoa requer uma orientação específica do interlocutor em relação a ele, ou seja, é necessário que o interlocutor encontre a posição desse enunciado em particular no contexto de suas significações anteriores. Para Bakhtin (2009, p. 137), “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”.

Na enunciação, a cada palavra do outro, como uma réplica do diálogo, fazemos corresponder as nossas palavras. A esse respeito, Jobim e Souza (1994, p.109), diz que “o sentido construído na compreensão ativa e responsiva é o traço da união entre os interlocutores”. Visto desse modo, o sentido não está dado na palavra, ele não está no

locutor, nem no interlocutor, ele advém do processo de compreensão ativa e responsiva.

Segundo Bakhtin,

a significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos (BAKHTIN, 2009, p. 137).

Nesse ponto de vista, a compreensão constitui um processo criativo, uma vez que aquele que participa do diálogo dá continuidade ao discurso de seu interlocutor, seja multiplicando, modificando e/ou ampliando o já dito. De acordo com Bakhtin,

a obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura (BAKHTIN, 2003, p.279).

A esse respeito Bakhtin (2009, p. 33) esclarece que “cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira”. No entanto, segundo Bakhtin (2009, p. 132), “a criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica”, ainda que não se dê “independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam” (idem).

O processo criativo se constitui em uma réplica do diálogo e esta réplica “pode tornar-se ‘uma necessidade livre’, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada” (BAKHTIN, 2009, p. 132). Assim para Bakhtin, a criatividade não é algo nem mecânico nem espontâneo, mas, como parte das relações dialógicas, é consciente e intencional. Sobre isso, o autor diz que a “autossuficiência criadora da língua manifesta-se na imaginação linguística” (BAKHTIN, 2009, p. 190).

As relações dialógicas, para Bakhtin, são relações de sentido e não se reduzem aquelas ocorridas na interação face a face, de modo imediato, como réplicas de um diálogo, elas são compreendidas em um sentido mais amplo, heterogêneo e complexo, pois enunciados distantes no tempo e no espaço, ao estabelecerem relações de sentido, também podem estabelecer relações dialógicas.

Na concepção dialógica de linguagem, a palavra não pertence exclusivamente ao locutor, nem ao seu interlocutor, ela é produzida na interlocução com o outro, com a história e com a cultura. Bakhtin afirma que

em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou de literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a intenção discursiva do discurso ou a vontade discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras (BAKHTIN, 2003, p. 281).

Assim como as vozes que o antecederam podem ressoar na palavra do autor, o que é dito se situa fora do locutor e, então, não pertence somente a ele. A esse respeito Bernardi (2007, p. 45), citando o romance e a literatura, afirma que

toda obra mantém um diálogo ininterrupto com a tradição, inserindo-se assim na história da literatura. Enquanto feito de linguagem, ou melhor, de múltiplas linguagens, o romance não pode ser visto como um objeto único, isolado, criação de um escritor genial, mas como uma realização que faz parte da imensa série literária, composta de muitos outros discursos que pensaram e pensam o homem e o mundo.

Tais pressupostos trazem implicações para o conceito de autoria. Do ponto de vista dialógico, nenhum falante inaugura o tópico de seu discurso, de modo que não há discurso original, cada um de nós se encontra com um mundo que já foi nomeado, articulado e explicado por alguém de modos distintos. Nosso discurso está marcado por outras vozes, de forma explícita ou não, portanto, é polifônico.

Quanto a isso, Dahlet (2013, p. 62), ao dizer que “a polifonia não qualifica nunca uma tópica do sujeito, mas do discurso como emaranhado de vozes, separadas e solidárias de um só e mesmo locutor”, esclarece que a polifonia não caracteriza o sujeito, mas o discurso. Mesmo assim, para o autor, cada enunciado não é só produto do que é dado, ele sempre cria algo novo que não existiu antes e não se repete em sua singularidade.

Para Bakhtin (2003, p. 274), “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso”. Ao se referir à criação estética, em um ponto de vista baktiniano, Bernardi (2007, p. 47) esclarece que o objeto estético “é uma criação que inclui em si o criador. Assim o autor estará sempre presente na obra como parte constituinte da sua forma artística e, embora personalidade invisível e inaudível, ele estará refletindo no objeto formalizado como a força ativa que o criou”. É, também, a criação literária dialógica.

Além disso, constituído no processo de interação verbal, para Bakhtin (2003, 2009), o diálogo estabelece uma ligação entre o homem, a linguagem, a sociedade e a cultura. Em um sentido mais amplo, o diálogo se situa no conjunto de textos que constitui a base simbólica e ideológica de uma cultura.

Em seus estudos, Bakhtin (2003, 2009) enfatiza uma preocupação com o contexto ideológico e o modo como este contexto influencia constantemente a consciência individual e coletiva humana, e vice-versa, no qual a palavra tem papel fundamental. Já que é na palavra que se refletem, se explicitam e se confrontam os valores e os modos de ver o mundo, a vida e suas transformações.

No que se refere à palavra, o autor ressalta que

as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 2009, p. 42).

No que diz respeito a isso, Jobim e Souza (1994, p.120) argumenta que “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano”. Assim sendo, compreendemos que, neste estudo, ao analisarmos os textos das crianças, escritos em um dado momento da vida escolar, enquanto sujeitos dialógicos que são, teremos oportunidade de mostrar e evidenciar das vozes infantis, silenciadas nos textos, a palavra escrita, a linguagem utilizada, a cultura e a vida em sociedade, do ponto de vista do autor do texto, que é a criança em interlocução com tantas outras vozes.

4 O sujeito construtor de significados de Bruner

Os estudos de Bruner (1997), situados na psicologia cultural, acerca dos atos de significado ressaltam a natureza e a modelagem cultural da criação de significado e o seu lugar na ação humana, refletindo a trajetória do autor como psicólogo e suas interlocuções com outros estudos produzidos historicamente. Sem a pretensão de esgotar todos os aspectos da criação de significado, em reação contra ao ‘estreitamento’ e ao ‘enclausuramento’ de certas áreas da psicologia, Bruner (1997) coloca suas pesquisas no conjunto das que tratam sobre a natureza da mente e de seus processos, no que se referem aos modos como se constroem significados e realidades, bem como,

quanto à formação da mente com base na história e na cultura. Em relação à base histórica e cultural de suas pesquisas, os estudos de Bruner (1997) se coadunam com os de Vigotsky e Bakhtin apresentados anteriormente.

Em seus estudos, Bruner (1997) traça uma retrospectiva da revolução cognitiva e de sua entrada na área computacional, na qual os estudos cognitivos começaram a se deslocar do ‘significado’ para a ‘informação’, da ‘construção de significado’ para o ‘processamento de informação’. Quanto a esse deslocamento, Bruner (1997, p. 18) adverte que “o processamento de informação só pode lidar com entradas bem definidas e arbitrárias que consigam inserir-se em relações específicas, estritamente geridas por um programa de operações elementares”. A limitação do sistema computacional, devido sua característica estritamente denotativa, não é congruente à polissemia e às conexões metafóricas e conotativas do uso das palavras. Diante de tais condições, nos estudos da psicologia cognitiva, o interesse tem se deslocado da mente e do significado para os computadores e para a informação.

Com a intenção de resgatar o interesse inicial da psicologia em relação aos estudos da mente e do significado, Bruner (1997) explora, preliminarmente, na revolução cognitiva renovada uma abordagem mais interpretativa da cognição centrada na ‘criação de significado’ e suas possibilidades de se desenvolver a partir das contribuições da antropologia, da linguística, da filosofia, da teoria literária e das disciplinas afins no campo das ciências sociais, ilustrando com investigações concretas na fronteira entre a psicologia e essas disciplinas. Assim, fortalece o campo da psicologia cultural, cujo objetivo “não é negar a biologia ou a economia, mas mostrar como é que as mentes e as vidas humanas são reflexos da cultura e da história bem como dos recursos biológicos e físicos” (BRUNER, 1997, p.133).

A psicologia cultural está mais voltada para a ação do que para o comportamento, mais precisamente se ocupa de uma ação situada no âmbito cultural e na interação mútua dos estados intencionais dos participantes. Uma das questões que Bruner (1997, p. 28) levanta é que, curiosamente, há poucos estudos que investigam “como é que o que se faz revela o que se pensa, sente ou acredita?”.

De modo geral, as pesquisas em psicologia focalizam o que as pessoas dizem, e se contentam com isso, e não o que as pessoas fazem. De acordo com Bruner (1997, p.29), “dizer e fazer representam uma unidade funcionalmente inseparável numa psicologia de orientação cultural”. De modo que esses dois conceitos são

complementares e não podem, do ponto de vista da cultura, serem estudados separadamente.

Segundo Bruner (1997), a linha divisória nas pesquisas da evolução humana modificou-se quando se passou a considerar a cultura, produto da história mais do que da natureza, como fator principal na configuração das mentes que são influenciadas por ela. Contextualizada na cultura, a mente deixa de ser vista apenas como ‘natural’ na aquisição de linguagem como absorção, em que a cultura apenas modela as necessidades biológicas. Apoiado nos pressupostos da antropologia, Bruner (1997, p.23) afirma que “é a participação do homem na cultura e a realização dos seus poderes mentais através da cultura que torna impossível a construção de uma psicologia humana com base apenas no indivíduo”.

Como resultante da participação na cultura, o significado, para Bruner (1997), passa a ser público e partilhado, uma vez que o modo de vida depende dos significados e dos conceitos compartilhados, discursivamente, na negociação das diferenças no significado e na interpretação. “Equivale isto a dizer que vivemos publicamente mediante significados públicos e procedimentos de interpretação e de negociação partilhados” (BRUNER, 1997, p. 24). É esse um dos argumentos constitutivos de suas pesquisas sobre os atos de significado.

Conforme Bruner (1997, p 30), “a cultura e a busca do significado dentro da cultura são as causas genuínas da ação humana”. Na realidade, a maioria das interações humanas resulta da construção e dos processos de negociação implantados na cultura, cujo pluralismo se apoia na negociação das diferenças na visão de mundo. De acordo com Bruner (2014, p. 62) “uma visão cada vez mais disseminada é a de que a cultura estimula o desenvolvimento da cognição humana tanto quanto a cognição humana estimula o desenvolvimento da cultura”.

Diante do exposto, podemos sintetizar que, para Bruner (1997), o ponto central dos estudos da psicologia é o significado e os processos e as transações implicadas em sua construção. Essa assertiva está fundamentada em dois argumentos interligados: (1) para entender o homem se deve compreender como é que suas experiências e as suas ações são modelados por sua intenção; (2) a intenção ganha forma mediante a participação do homem nos sistemas simbólicos da cultura. Pensando assim, na construção de significados, a cultura é constitutiva da mente e o significado toma uma conformação mais pública e comunitária do que privada e individual.

Para Bruner (1997, p. 47), “são significados culturais que guiam e controlam os nossos atos individuais”. Nessa discussão, ele ressalta o papel da narrativa na organização da experiência e da memória, devido à força que a narrativa exerce na imaginação, na produção de discursos e nas ações humanas.

Algumas propriedades da narrativa, citadas por Bruner (1997), foram: (1) a sequencialidade; (2) o sentido e a referência como real ou imaginário; (3) os laços entre o excepcional e o vulgar; (4) a paisagem dupla ou dramática. De modo que, conforme o autor, a narrativa não se restringe ao enredo ou drama, nem à historicidade ou diacronicidade. A narrativa é uma forma de utilizar a linguagem, cuja eficácia é alcançada com o uso de certos recursos literários, mesmo no relato de fatos cotidianos, dependendo de sua elaboração discursiva, estes podem ascender a um patamar particular.

A sequencialidade é, considerada por Bruner (1997), a principal propriedade da narrativa. A narrativa é composta por uma sequência única de eventos, estados mentais e acontecimentos, envolvendo os seres humanos como personagens. Mas os personagens na narrativa não têm vida ou significados próprios, estes são configurados na sequência do enredo. Em relação à sequencialidade do enredo na narrativa,

a sequência das suas frases, mais do que a verdade ou a falsidade de qualquer uma delas, é o que determina a sua configuração do geral ou enredo. Esta sequencialidade única é que é indispensável ao significado da história e ao modo de organização mental em cujos termos ela é compreendida (BRUNER 1997, p. 52).

Não importa se a história é factual ou imaginária, ela sempre convida o interlocutor a reconstituir o que poderia ter acontecido (RICOEUR, 1994). Bruner (1997) explica que a compreensão da narrativa se dá em um movimento duplo, na interpretação, se deve tanto compreender o enredo configurador da narrativa em suas partes relacionadas à trama, quanto à configuração do enredo extraída da sucessão dos acontecimentos.

A esse respeito, Bruner (1998, p. 20) afirma que “o enredo traduz como e em que ordem o leitor torna-se ciente do que aconteceu”. No entanto, essa mesma narrativa pode ser recontada, posteriormente, em uma sequência diferente, quer dizer que, a estrutura básica da narrativa pode ser manipulada ou transformada em outras sequências, igualmente, preservadoras de significado.

Outra propriedade, mencionada por Bruner (1997), foi que a narrativa pode tomar como referência e sentido tanto um fato real quanto imaginário. Isso sublinha a

relação ou não da história a uma realidade extralinguística, ainda que ambas utilizem a forma interna narrativa. O fato de tanto fatos reais, como da história, quanto fatos imaginados, da ficção, compartilharem a mesma forma narrativa, realçam certa tendência humana a priorizar a narrativa como forma discursiva.

Ao explicar tal tendência, Bruner (1997) recorre à justificativa da ‘tradição’, cuja ideia foi atribuída a Albert Lord, para quem “a narrativa tem raízes na nossa antiga herança de contar histórias” (BRUNER, 1997, p.52), ainda que Bruner (1997) não considere insensato reconhecer que haja uma ‘propensão’ humana para a narrativa.

A argumentação quanto à ‘propensão’ humana para a narrativa se sustenta na noção aristotélica de ‘mimese’, usada para descrever como o ‘drama’ imita a ‘vida’. Bruner (1997, p.53) cita Ricoeur, para explicar que a mimese “é um gênero de metáfora da realidade”. Isso se mostra porque a narrativa consiste no relato dos acontecimentos guardando semelhança com o ocorrido na experiência, em que a ordem dos eventos na vida determina a ordem das ações na narrativa. Mas, a criação de narrativa não é mera reprodução do que ocorre na vida real. Uma história é sempre a história de alguém e cada história tem uma voz narrativa, a partir da qual “os acontecimentos são vistos através de um conjunto particular de prismas pessoais” (BRUNER, 1997, p.60).

Ricoeur (1994) destaca que o conceito de ‘mimese’ não se restringe nem a ‘imitação’ nem a ‘representação’, por isso ele associa ‘mimese’ à ‘literariedade’. Tal opção se justifica devido ao movimento mimético e metafórico na produção literária, no qual o ponto de partida é a ‘mimese I’, ligada à noção aristotélica de ‘objeto da mimese’. Valorizando essa primeira noção de mimese, Ricoeur (1994, p.77) alerta que “é preciso preservar no próprio conceito de mimese uma referência ao que precede a composição poética”, para distingui-la da ‘mimese II’, que é a ‘mimese-criação’, até chegar à ‘mimese III’, que é a ‘mimese-invenção’, como o ponto de chegada da criação literária. Sobre isso, Ricoeur (1994, p.77) diz que a mimese “extraí sua inteligibilidade de sua função de mediação, que é de conduzir do ponto de partida do texto ao ponto de chegada do texto, por seu poder de refiguração”. Assim, a mimese se apoia na realidade, não para reproduzi-la, mas para atribuir à realidade uma nova leitura.

Para Bruner (1998, p. 17), “a narrativa trata das vicissitudes das intenções humanas”. A mimese, normalmente, apreende dos eventos da vida elementos que, na narrativa, com o uso da linguagem, em um processo de elaboração, podem ser modificados e até mesmo melhorados. Entende-se que as alterações expressas na

narrativa em relação aos fatos cotidianos reais, até mesmo da história ouvida, podem ser compreendidas como uma atividade criativa, uma vez que a narrativa não se restringe à reprodução do real, ou da história conhecida, ainda que o autor busque na realidade, ou na história original, os elementos de criação, criando algo novo ao combinar elementos conhecidos, conforme explicou Vigotsky (2009).

Além disso, Bruner (1997) cita Ricouer, para explicar que há distinção entre ‘estar na história’ e ‘falar sobre a história’, observando que essas duas formas de narrar, em primeira ou em terceira pessoa, têm uma presença mútua, que é a condição histórica.

Em relação aos laços entre o excepcional e o vulgar, como mais uma propriedade da narrativa, Bruner (1997) explica que as histórias são organizadas para dar significado ao comportamento excepcional e raro, tornando-o compreensível, no sentido de se distanciar do sentido vulgar que vem do que é canônico, rotineiro ou óbvio, de forma a implicar tanto a intenção, crença ou desejo do protagonista quanto algum elemento canônico ou rotineiro da cultura, cuja finalidade é a qualidade dramática da narrativa. Sobre essa característica da narrativa, Bruner (1997, p. 56) diz que “a função da história é encontrar um estado intencional que mitigue, ou, pelo menos, torne compreensível um desvio do padrão cultural canônico”. Tal realização pode conferir verossimilhança à história ou conceder uma função pacificadora.

A semelhança com a vida e a valorização do que é apropriado socialmente são traços das histórias. Segundo Bruner (2014, p.59), “a literatura imita a realidade convencional, com todas as suas artimanhas, para criar verossimilhança”. Por verossímil, entende-se aquilo que se assemelha à verdade, que pareça verdadeiro ou provável. Já sobre a função pacificadora da narrativa, Bruner (1997) ressalta que, assim como ocorre com o sentido de ruptura e de exceção, o sentido normativo ou usual também é alimentado pela narrativa.

Sobre a capacidade humana de transformar a experiência em narrativa, Bruner (1997, p. 98) diz que “não é apenas um jogo de criança, mas um instrumento de produção de significado que domina grande parte da vida na cultura”, pois, ao se contar uma história, normalmente, assume-se uma posição moral, que na maioria das vezes se apresenta contrária a outras posições.

Mais uma propriedade da narrativa, apresentada por Bruner (1997), é a paisagem dupla ou dramática. Na narrativa, os eventos e as ações do ‘mundo real’ ocorrem, ao

mesmo tempo, que os eventos mentais na consciência dos protagonistas, o descompasso de ambos fornece um tipo de força motivadora para a narrativa.

A história se constitui na forma como os protagonistas interpretam as coisas ao seu redor e ao significado que atribuem ao mundo narrado. O mundo do protagonista está imbricado às circunstâncias do enredo, implicando em uma convenção cultural e um desvio a seu respeito, explicável com base em seu estado intencional individual. Segundo Bruner (1997, p. 57), “isto confere às histórias um estatuto não só moral, mas também epistêmico”.

A visão da paisagem dupla auxilia o leitor a penetrar na vida e na mente dos protagonistas, como se fosse um ímã que atrai a empatia do leitor. Seja como for a situação desfavorável que os personagens estão passando como resultado de intenções frustradas ou devido a circunstâncias do caráter dos personagens, ou de ambas, há uma unidade que incorpora três elementos integrantes da narrativa: situação desfavorável, personagens e consciência.

De acordo com Bruner (1998, p.22), “o que confere à história sua unidade é a maneira na qual a situação desfavorável, os personagens e a consciência interagem para formar uma estrutura que tem um começo, um desenvolvimento e um ‘sentido finalizador’”. Diante do exposto, para Bruner, a narrativa é um veículo que

estabelece uma mediação entre o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrático das crenças, desejos e esperanças. Torna o excepcional compreensível e mantém à distância o estranho e o sinistro – exceto quando este se requer como tropo. Reitera as normas da sociedade, sem ser didático. E, como presentemente se tornará claro, fornece uma base para a retórica sem confronto. Pode até ensinar, conservar a memória ou alterar o passado (BRUNER, 1997, p. 58).

A forma típica de esquematizar e registrar a experiência e a memória é a narrativa. Ao investigar sobre as origens dessa disposição na participação da cultura, o autor indica como a criança, devido a fatores congênitos e culturais, usa a linguagem e o discurso narrativo em situações cotidianas, ou seja, na vida. O principal interesse da criança “centra-se na ação humana e nos seus resultados, sobretudo na interação humana” (BRUNER, 1997, p.83).

Na narrativa infantil, as pessoas e suas ações ganham a sua atenção na narratividade. Outro aspecto linguístico apontado foi a ‘linearização’, “mediante o emprego da estrutura gramatical S+V+O (sujeito+verbo+objeto) para as frases no indicativo” (BRUNER, 1997, p.84), padrão frasal predominante na maioria das línguas.

Além disso, o autor salienta que as crianças dominam formas gramaticais e lexicais de ligação (temporais e causais) para dar sequência, como no uso de ‘então’ e ‘depois’. Para Bruner (2014, p.107), “a narração de histórias surge na infância, desde muito cedo, (...) as crianças compreendem as histórias assim que percebem a distância, a arbitrariedade e alguma gramática”.

A esse respeito Bruner (2014) esclarece que as crianças ingressam no universo da narrativa, em situações discursivas cotidianas, antes mesmo de ingressarem na escola. Diante do exposto, suas contribuições nos permitem olhar para o sujeito criança como um construtor de significados, de narrativas.

condições, em um total de cinco atividades de leitura, foram descritas no primeiro tópico desta seção.

Neste estudo, a leitura é vista como uma atividade interativa de produção de sentidos a partir de elementos textuais, saberes do evento enunciativo e conhecimentos do leitor (GERALDI, 2006; TRAVAGLIA, 2002; KOCH, 2014). Na mesma perspectiva interacional, a escrita é concebida como uma atividade sociointerativa de enunciação, enfatizando a construção de diálogos e a produção de sentidos no texto, no qual o texto é compreendido do ponto de vista bakhtiniano como um discurso ou enunciado.

As atividades de leitura, propostas em sala de aula, para provocar as crianças a escreverem, descritas nas condições de produção, são vistas como andaime para a escrita infantil. O pressuposto de andaime na formação da criança foi inaugurado por Bruner (1984), em estudos sobre a comunicação e a interação entre a mãe e o bebê na aquisição da linguagem falada, nos quais explica que

para a criança pequena entrar na linguagem, ela deve entrar nas relações sociais de um tipo que contextualize a linguagem em diálogo. Um formato é um exemplo simplificado deste tipo de relação. É um microcosmo de regras e laços em que o adulto e a criança fazem coisas um pelo outro. Como os padrões comunicativos e interacionais dos formatos entre a criança e o adulto começa antes da fala léxico-gramatical, eles são cruciais para a passagem da comunicação para a linguagem. Finalmente, adulto e criança se permitem fazer coisas um para o outro pelo uso da linguagem como um adicional aos meios não verbais (HILÁRIO, PAULA, BUENO, 2014, p. 35).

Para Bruner (1984) *apud* Hilário, Paula e Bueno (2014), o formato é inicialmente apresentado pelo adulto na interação verbal com o bebê. Essa interação mãe/bebê torna-se parte da rotina desses dois sujeitos possibilitando que ambos realizem atividades e tomem decisões juntos. Assim, o formato é incorporado à rotina em contexto e em ações cotidianas realizadas pela mãe e a criança, tornando-o generalizável e abstrato como formas de linguagem. Segundo estes autores,

um formato envolve formalmente uma interação contingente entre, ao menos, duas partes de ação, contingente no sentido de que a ação de cada membro é dependente previamente do ato do outro. As intenções dos dois participantes não precisam ser as mesmas; o que se faz necessário é que as expectativas contingentes tomem forma de atos de fala em vez de outras formas de ação (HILÁRIO, PAULA, BUENO, 2014, p. 35).

As formas de interação rotinizadas foram observadas por Bruner (1984) em dois estudos longitudinais, nos quais ele acompanhou dois bebês, quinzenalmente, dos cinco

aos 24 meses. Em sua pesquisa, Bruner (1984) verificou que a interação entre a mãe e o bebê se estruturava de tal forma que possibilitava ao bebê, gradativamente, posicionar-se no diálogo com a alternância de papéis. Em seus estudos, o autor apresenta os jogos da infância como uma atividade complexa para a entrada da criança no uso da linguagem (HILÁRIO *et al*, 2014). Isso por que

o jogo inclui o compartilhar de pressupostos, possibilitando a antecipação de respostas, e a integração de sub-rotinas em rotinas mais complexas. O espaço do jogo é entendido como um espaço de sentido, uma fonte de aquisição do diálogo antes mesmo da estruturação da linguagem propriamente dita. Trata-se justamente de um lugar de estruturação da atividade languageira¹ (HILÁRIO, PAULA, BUENO, 2014, p. 37).

Partimos do pressuposto de que as práticas escolares de leitura de histórias, de tirinhas, de consignas com questões ou de outros textos escolares, realizadas nas atividades de escrita apontadas em nosso estudo, se constituem em rotinas na sala de aula, essas rotinas, a exemplo do que Bruner (1984) abordou no estudo da aquisição da fala, favorecem a apropriação pela criança da cultura escrita. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, na constituição da narrativa em textos infantis, analisada no segundo tópico desta seção, na qual a narrativa é compreendida como uma forma da criança utilizar a linguagem.

O diálogo, mencionado por Bruner (1984), para o qual a aquisição de fala infantil se dá nas relações sociais de linguagem em diálogos, é a base da constituição da linguagem para Bakhtin (2009). Ao tratar o dialogismo na linguagem, Bakhtin (2003) instaura o conceito de polifonia, no qual o discurso é produzido numa multiplicidade de vozes, e de intertextualidade, uma vez que há diálogos entre os discursos.

Nesse sentido, entendemos que o texto da criança tanto traz outras vozes quanto dialoga com outros textos, um deles, obviamente, foi o texto lido na atividade de escrita. Além disso, identificamos nas narrativas infantis a presença de diálogos entre os personagens, a construção de diálogos na escrita da criança consta no terceiro tópico desta seção.

A respeito da aquisição de sistemas simbólicos, os estudos de Colomer (2007) apontaram que crianças até seis anos são capazes de coordenar ações e personagens na

¹ Os autores tratam de atividade languageira aquela que “envolve os efeitos produzidos pela dinâmica da palavra, ou seja, abarca um grande movimento de sentido para além das formas linguísticas propriamente ditas – trata-se da concepção semiológica de linguagem, em seu sentido amplo, que vai além da estruturação em língua e fala, por exemplo, pois compreende a interação por meio de signos verbais ou não verbais”. (HILÁRIO *et al*, 2014, p.37).

narrativa. O interesse central pela ação na construção da narrativa por crianças já tinha sido apontado por Bruner (1997). Nesse sentido, entendemos que

o acesso à linguagem escrita supõe um avanço na possibilidade de simbolizar a realidade. A progressiva aparição do texto nos livros infantis oferece um bom andaime para a aprendizagem da leitura, da mesma forma que a conversação com os adultos foi para a aquisição da linguagem oral (COLOMER, 2007, p.53).

Quanto à formação de crianças leitoras, na escola, Colomer (2007, p. 28) destaca a importância crescente dada “à literatura como ‘andaime’ privilegiado para a experiência infantil da capacidade simbólica da linguagem e como cenário natural para o desenvolvimento da motivação e do progresso no domínio da língua escrita”. Portanto, a atividade escolar de ler histórias para que as crianças depois a escrevam, ou seja, uma atividade de oralidade para mediar uma atividade de escrita, pode favorecer a aprendizagem da escrita de textos narrativos por crianças em processo de alfabetização; da mesma forma, ao serem solicitadas a lerem por si mesmas para depois escreverem seus próprios textos autonomamente.

Tais atividades apontam para o que propõe Vigotsky (2009, p. 91), ao afirmar que, nas práticas educativas, “a criação literária infantil deve ser estimulada e direcionada”. Ao tratar a criação literária da criança, Vigotsky (2009) sugere que a base da criação, portanto da criatividade infantil, resulta da construção de elementos novos a partir da combinação de elementos existentes e conhecidos pela criança. Em seus estudos, ele ressalta as atividades reprodutiva e criadora na produção de narrativas orais. Fundamentada em Vigotsky (2009) apontamos evidências das atividades reprodutiva e criadora nos textos escritos por crianças, no quarto tópico desta seção.

Convém ressaltar que, por atividade reprodutiva, entende-se a constituição do texto com elementos estáveis, próprios da textualidade e da enunciação, que se mantêm, se repetem e reproduzem nos textos. Por isso, em nossa análise, buscamos quantificar as ocorrências dos elementos que se repetem, evidenciando, inclusive, em alguns casos suas ausências. Assim sendo, não é a atividade reprodutiva vista em seu sentido negativo de ‘assujeitamento’ a um modelo, mas como uma atividade necessária para a apropriação da cultura escrita pela criança. No entanto, como um sujeito autor e construtor social e ativo que é, a criança que escreve, não apenas reproduz, mas cria um novo texto, por vezes singular, construído no diálogo estabelecido na interação verbal, incluindo suas memórias de interlocução.

Diante do pressuposto de andaimagem, de que a interação nas rotinas de diálogo entre mãe e bebê proporciona à criança participar de formatos e de contextos de aquisição da linguagem falada (BRUNER, 1984), o acesso à linguagem escrita é um bom andaime para a aprendizagem da leitura (COLOMER, 2007) e de que a escrita de textos deve ser estimulada e direcionada na escola como uma atividade reprodutiva e criadora (VIGOTSKY, 2009), supomos que diferentes atividades de leitura, como as que constatamos em nossa pesquisa, podem se constituir em práticas escolares de andaimagem para a escrita de texto por crianças na alfabetização.

Andaimes são utilizados na construção de edifícios, para apoiar e facilitar o acesso aos andares mais elevados de um prédio durante a obra, ao término da construção, os andaimes são retirados e o edifício, já pronto, permanece em pé. Do mesmo modo, textos ‘andaimes’ são lidos para favorecer a escrita da criança, do vocabulário, da estrutura da narrativa, dos elementos estáveis dos textos, depois que as crianças aprenderem como é que se escreve um texto, de modo autônomo, a leitura da história pelo(a) professor(a) não será mais necessária à escrita de textos.

Esta seção apresenta as condições de produção da escrita de texto e nossa análise dos textos escritos por crianças no 3º ano do Ensino Fundamental para dar sustentação à nossa tese. Os enfoques selecionados, através das questões norteadoras e das categorias de análise dos textos infantis, procuram evidenciar de um lado as condições de produção criadas no contexto escolar para a atividade de escrita da criança e de outro lado trazer a mostra elementos criativos e reprodutivos no discurso dos sujeitos que escrevem um texto escolar num entrecruzamento de vozes.

1 As condições de produção para a escrita de texto

O discurso resulta da atividade humana e social de se comunicar por meio de uma diversidade de textos, sejam eles orais ou escritos. Para Bakhtin (2009, p. 116), “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos organizados”. A interação estabelecida no decorrer da atividade de escrita de texto, em sala de aula, foi entre professor (a) e uma turma de aproximadamente vinte e cinco crianças, com a finalidade de realizar uma avaliação da escrita de texto da criança.

Compreendemos, neste estudo, que o texto que a criança escreve depende de suas escolhas, como autor, em função de seu interlocutor, que é o(a) professor(a). Ademais, não se tratou de escrita espontânea, foram feitas atividades de leitura e dados

encaminhamentos prévios que orientaram a produção de texto da criança. Assim, a análise de textos deve considerar o contexto de produção, os interlocutores da interação e as condições de produção de texto.

O contexto de produção foi escolar, mais precisamente, a sala de aula de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de escola pública municipal, em Belém-PA, cujos interlocutores da interação foram cerca de vinte e cinco crianças e o (a) professor(a) da turma e/ou o(a) formador(a) do programa de formação continuada de professores alfabetizadores do CFP, da SEMEC.

Quanto às condições de produção do texto, a escrita de texto da criança se baseou em cinco atividades distintas: (1) Leitura em voz alta pela professora do livro: O leão e o rato; (2) Leitura em voz alta pela professora do livro: Peixoto, o peixinho que queria ser boto; (3) Leitura silenciosa pela criança da tirinha: Proibido caçar!; (4) Leitura silenciosa pela criança da tirinha: Jogo de futebol; (5) Leitura silenciosa pela criança da consigna com questões.

Nas cinco atividades de escrita, aqui analisadas, a leitura, seja da forma como for, funcionou como andaime, portanto a leitura é uma prática de andaimagem para a criança de oito anos no ensino fundamental possa escrever textos próprios e criativos.

A descrição das mediações dessas cinco atividades de escrita de texto na alfabetização será apresentada a seguir. Após a descrição de cada atividade, serão apresentados dois quadros, um com a transcrição e outro com a normalização dos textos infantis do corpus da pesquisa. Na identificação dos vinte e cinco textos, os nomes dos autores são fictícios, a fim de preservar a identidade das crianças.

1.1 Leitura em voz alta pela professora do livro: O leão e o rato

A atividade de escrita de texto iniciou com a leitura em voz alta pela professora do livro *O Leão e o Rato* (Figura 07), de Félix Maria Samaniego, traduzido do italiano (*Il Leone e il Topo*) por Olga Cafalcchio, publicado pela editora Maltese, de São Paulo-SP, em 1993. A história é uma versão da fábula de Esopo, sendo, portanto, um texto do tipo narrativo.

O livro, composto de capa e dezesseis páginas, é ilustrado e colorido, com desenhos ilustrativos das cenas da história, em página dupla, mostrando o cenário da história e as ações dos personagens, em que as imagens se sobrepõem ao texto escrito, ainda que as letras, assim como o livro não sejam pequenas. A autoria das ilustrações

não consta na ficha catalográfica. Em relação ao tamanho do livro, sua dimensão é de 22 cm de largura e 30 cm de comprimento.



Figura 07 - Capa do livro O leão e o rato
Fonte: Pesquisa documental, 2014

Durante a leitura do livro à turma de crianças, em uma atividade coletiva, a professora foi folheando página a página e mostrando o texto e as imagens às crianças, cuja atividade teve características de uma leitura compartilhada, na qual a professora atuou como mediadora da leitura, dando voz ao texto escrito. Assim, as crianças puderam conhecer a história O Leão e o Rato, a qual depois de a recontarem oralmente, foram solicitados que a escrevessem na folha de papel A4, com linhas, que tinham recebido para a atividade de escrita de texto.

Atividades de leitura em voz alta de uma história às crianças por um adulto tendo em mãos o livro, enquanto suporte do texto lido, mediante apresentação de texto escrito e imagens, proporcionam às crianças uma experiência coletiva que as familiarizam com o manejo dos livros (como se pega, como viram as páginas, o movimento do olhar no ato de ler, a postura diante do livro, a atenção necessária, a emoção e o envolvimento na leitura ...).

Essa experiência coletiva ajuda a criança a desenvolver habilidades de leitura, como observar a posição das palavras no texto, da esquerda para direita, as formas das

letras, a vinculação do texto com as imagens, o vocabulário próprio da história que é diferente daquele usado em conversas, assim as crianças captam características próprias dos textos e da linguagem das histórias infantis (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005). Tudo isso exerce influência em sua produção escrita, constituindo-se em uma atividade de ensino, mediadora e formadora da escrita da criança.

A história original lida pela professora foi transcrita na primeira coluna do Quadro 5, identificada como hipotexto (ALVES, 2003). Em suma, na história, o leão, por se considerar mais forte, desdenha a oferta de amizade do rato, que considera mais fraco, porém quando foi preso por caçadores em uma armadilha, foi o rato que roeu a corda da rede que o prendia e o libertou, de modo que ao final da história ficaram amigos. Esta fábula tem por tema a amizade e a solidariedade apesar das diferenças. A moral da história é que “não podemos julgar a importância de um favor, pelo tamanho do benfeitor”. No que se refere à fábula, Adam e Revaz (1997, p.107) afirmam que

este tipo de narrativa fictícia permite estabelecer ou reforçar leis sociais e/ou morais do mundo vulgar. A fábula comporta, na sua própria estrutura, a verdade geral (ou máxima) que é suposto ela ilustrar, sob a forma de um enunciado destacado – a moral (...) – colocado no princípio ou no fim da narrativa.

O gênero fábula tem “sua origem na oralidade” (OLIVEIRA, 2008, p. 107) e pode ser conceituado como “curta narrativa que contém uma lição moral” (HOUAISS, 2010, p.347). Em fábulas, os personagens são animais com características, comportamentos e sentimentos humanos. Para Bruner (1998, p.22), o tema subjacente a uma fábula “contém uma situação desfavorável na qual os personagens caíram como resultados de intenções que não deram certo ou devido a circunstâncias, do ‘caráter dos personagens’, ou mais provavelmente da interação entre os dois”.

O livro O Leão e o Rato foi escolhido pelo(a) formador(a) do Centro de Formação de Professores, da SEMEC, em Belém, que atuou como avaliador(a) e aplicou a prova de escrita e matemática, na escola, a um grupo de vinte crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. A avaliação da aprendizagem ocorreu em outubro de 2010, nas cinquenta e seis escolas municipais de Belém, cuja seleção das crianças que participaram da avaliação foi feita por amostragem.

A aplicação da prova, nesta escola, ocorreu em 19 de outubro de 2010. Na Proposta de Avaliação nas Escolas da Rede Municipal de Belém – 2010 (SEMEC/CFP,

2010), o delineamento amostral compreendeu na seleção estratificada² de quatro alunos de uma turma de 25-30 alunos. Nesta escola, em 2010, havia cinco turmas de 3º ano, em um total de 137 alunos, destes foram avaliados 20, dentre os quais foram extraídos cinco textos para compor o corpus da pesquisa, cuja transcrição consta no Quadro 5.

Para Alliende e Condemarín (2005), as circunstâncias da leitura interferem na compreensão. Nesse sentido, buscou-se delinear as condições de leitura e produção dos textos pelas crianças. Segundo os dados da pesquisa documental (SEMEC/CFP, 2010), observou-se que o instrumento de avaliação consistiu em uma folha de papel A4, impressa em frente (escrita) e verso (matemática).

Na aplicação da prova, primeiramente eram reunidas as crianças a serem avaliadas na escola, em uma sala, o(a) avaliador(a) se apresentava, conversava informalmente com as crianças, distribuía a prova, na qual as crianças deveriam preencher os dados de identificação: Escola, Aluno, Idade, Ano do CI, Professor(a), nesta etapa, um ou mais professor(es) da escola poderia ajudar às crianças que não conseguissem preencher os dados autonomamente.

Convém esclarecer que, além do professor ou coordenador da escola que acompanhava a aplicação da avaliação, os avaliadores eram professores conhecidos pelas crianças, porque realizavam sistematicamente na escola atividade de assessoramento à prática docente, incluindo atividades com as crianças em sala de aula.

Concluída a identificação da prova, o (a) avaliador(a) deu início à aplicação da prova, com a leitura de uma história em voz alta, cujo livro era apresentado à turma, primeiro mostrando a capa e depois durante a leitura eram mostradas as ilustrações página a página. Em seguida, era feita uma conversa sobre a história, da qual eram extraídas cinco palavras que eram ditadas uma a uma para que as crianças as escrevessem na prova, numa coluna com cinco linhas curtas, adequadas para a escrita de uma palavra. As palavras ditadas foram: armadilha, floresta, leão, árvore e rei.

Após a escrita das palavras, era solicitado às crianças que escrevessem o texto a partir da história ouvida, em um espaço de dez linhas, com a seguinte consigna: “Elaboração de texto”, se necessário era fornecida à criança uma folha complementar

² Em 2010, do total de 8687 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, matriculados nas cinquenta e seis escolas da SEMEC - Belém, a amostra prevista para a avaliação foi de 1.208 alunos. Com base na relação nominal dos alunos da turma avaliada de cada escola, foi feita a estratificação. Dividiu-se o total de alunos da turma pelo número de alunos a serem avaliados, por exemplo 26 por 4, resultando em 6,5, portanto aproximadamente 6. Sorteou-se o primeiro e tomou-se o 6º aluno após o sorteado e depois o 6º após este e assim por diante até que se completassem os quatro alunos da amostra prevista, caso o aluno estivesse ausente, seria avaliado o nome anterior ou posterior ao sorteado (SEMEC/CFP, 2010).

para a continuação do texto, conforme ocorreu com Vitória, cujo texto manuscrito excedeu o espaço determinado à escrita na prova e a ela foi dada uma folha para que prosseguisse escrevendo (Figura 06).

Finalmente, era solicitado às crianças que virassem a página e realizassem a avaliação de matemática, com cinco questões. Após responder às questões, a criança entregava a prova e dirigia-se a sua sala de aula ou ia participar das atividades de recreio e merenda. A aplicação da prova tinha duração de cerca de uma hora e trinta minutos a duas horas (SEMEC/CFP, 2010), respeitando o tempo da criança, quer dizer que nenhuma criança foi impedida de concluir a atividade, caso necessitasse de mais tempo ou de algum tipo de ajuda para realização da atividade.

Os cinco textos escritos a partir da leitura do livro *O Leão e o Rato*, por crianças de oito anos de idade, sendo dois meninos e três meninas, do 3º ano do Ensino Fundamental foram reunidos no Quadro 5, com a denominação hipertextos (ALVES, 2003), da segunda a sexta coluna do Quadro, sendo que na primeira coluna consta a transcrição da história do livro lida em voz alta pela professora às crianças.

Quadro 5: Transcrição dos textos escritos a partir do livro O leão e o Rato

Hipótese	Hipertextos				
<p>O leão e o rato</p> <p>Certo dia, o rato Miguel passeava pelo bosque com dois amigos queridos; cada um tinha nas mãos uma zarabatana, e eles se divertiam pregando peças nos outros animais da floresta. Numa clareira, o leão Poldo dormia estendido sobre a relva. Embora seus amigos tentassem detê-lo, o rato Miguel apontou a zarabatana na direção do leão e soprou com força. O leão Poldo acordou sobressaltado e furioso; quem se atrevia a perturbar o rei da floresta? Ele se pôs a correr atrás do ratinho, que fugia apavorado, e o perseguiu decidido a engoli-lo de uma só vez.</p> <p>O rato Miguel pediu desculpas ao leão, prometeu não incomodá-lo mais e lhe suplicou que o deixasse ir. O leão Poldo se comoveu e o deixou voltar para junto de seus amigos.</p> <p>Um dia alguns caçadores prepararam uma armadilha para o leão Poldo, que ficou preso numa grossa rede suspensa no ar. Seus gemidos chegaram aos ouvidos do rato Miguel, que correu para junto da armadilha. Ao ver o nobre leão aprisionado, sentiu uma grande pena. Ele se aproximou e começou a roer a rede com seus dedinhos afiados. Não foi um trabalho fácil; mas depois de algum esforço o leão se libertou. Daquele dia em diante, o rato e o leão tornaram-se amigos inseparáveis, e os outros animais da floresta já não se surpreendiam quando os viam passeando e brincando juntos no bosque. As boas ações não se esquecem.</p> <p>(Versão da fábula de Esopo)</p>	<p>O leão e o rato</p> <p>O leão estava dormindo e o rato pulo em cima deli e comeso a faze coscinha e o leão piduro o rato na Arvóre poque o leão tiro eli e o leão foi pacia e caiu numa armadilha e o rato foi e salvo o leão fico muito alegr ficar como amigo pra sempre. (João)</p>	<p>O leão e o rato</p> <p>Era uma vez u leão estava Dormindo Ai veiu o rato fez cosquinha na costa do leão ai o leão acordo sigurou u rato ai o leão segurou no rabo do rato ai o rato falou se você me larga eu protejo você e não deixo a contece nada com você ai largou ou rato ai o rato foi embora ai u leão ficou passianado na floresta ai veiu o caçador prendeu o leão ficou preso na árvore ai o ratinho salvo o leão ai o leão falou muito obrigado. (Maria)</p>	<p>O leão e rato</p> <p>era uma vez um leão grande e poderoso que um dia ele estava domindo derrepente um rato apareceu e ficou fazendo coscinha o leão acordou furioso e o desesperado fez uma promessa e o leão rio e disse você e muito pequeno para mi ajudar e um dia o leão estava passeando e derrepente ele caiu numa rede dos casados que amaranão a rede numa árvore quando o rato saiu correl como um fogete rapidamente roeu a corda soltando o leão e eles viverão felizes para sempre. (Artur)</p>	<p>O Leão e o rato</p> <p>era uma vez um leão dormindo quando um rato subiu nas costas dele e começou a fazer cosquinhas quam do o leão acordou furioso e abriu a boca para engolir o ratinho so que o rathinho falo calma seu leão eu posso ajudar quando você esteve em perigo a seu ratinho eu sou o rei da selva e você e muito pequeno quando ele esta-va passeando sem perceber ficou preso numa rede que os casadores tinham colocado e foram pegar o carro para levar o leão e nesse momento o ratinho subio na arvore e roeu a rede e o leão e o ratinho foram melhores amigo. (Mariana)</p>	<p>O leão e o rato</p> <p>Era uma vez um leão forte e grande um dia dormindo de baicho da sombra de uma arvore derrepente um rato apareceu e come sou a fazer cosquinha no leão o leão acordou furioso abriu a boca para engolir o ratinho o rato disse o leão solteme sempre que precisar e so me chamar. O leão disse Ha Ha Ha eu sou grande e você pequeno rindo do que o ratinho disse soltoele pode ir ratinho e um dia passeando pela floresta sem ver e ficou preso numa rede de casador os casadores foram pega o carro para levar o leão o rato veio corendo e vio o leão preso e roeu a corda e soltou o leão O leão e o rato pensaram que a força não e Pelo tamanho sim pela coragem e foram grandes amigos. (Vitória)</p>

Quadro 5A – Normalização dos textos escritos a partir do livro O leão e o Rato

João	Maria	Artur	Mariana	Vitória
<p>O leão e o rato</p> <p>O leão estava dormindo e o rato pulou em cima dele. E [o rato] começou a fazer cosquinha [no leão] e o leão pendurou o rato na árvore, [depois] o leão o tirou [de lá].</p> <p>O leão foi passear e caiu numa armadilha e o rato foi e salvou o leão [que] ficou muito alegre. [Eles] ficaram como amigo para sempre.</p>	<p>O leão e o rato</p> <p>Era uma vez um leão [que] estava dormindo. Ai veio o rato [e] fez cosquinha na costa do leão. E o leão acordou e segurou o rato. O leão segurou no rabo do rato. O rato falou:</p> <p>- Se você me largar, eu protejo você e não deixo acontecer nada com você. [Então o leão] largou o rato e o rato foi embora.</p> <p>O leão ficou passeando na floresta. E veio o caçador e prendeu o leão [que] ficou preso na árvore. O ratinho salvou o leão.</p> <p>E o leão falou:</p> <p>- Muito obrigado.</p>	<p>O leão e o rato</p> <p>Era uma vez um leão grande e poderoso. Um dia ele estava dormindo, de repente um rato apareceu e ficou fazendo cosquinha [nele]. O leão acordou furioso e [o rato] desesperado fez uma promessa.</p> <p>O leão riu e disse:</p> <p>- Você é muito pequeno para me ajudar.</p> <p>E um dia o leão estava passeando e, de repente, ele caiu numa rede dos caçadores que amarraram a rede numa árvore. Quando o rato [viu], saiu correndo como um foguete, rapidamente, roeu a corda, soltando o leão.</p> <p>E eles viveram felizes para sempre.</p>	<p>O leão e o rato</p> <p>Era uma vez um leão dormindo quando um rato subiu nas costas dele e começou a fazer cosquinhas. Quando o leão acordou furioso e abriu a boca para engolir o ratinho. O ratinho falou:</p> <p>- Calma Seu Leão, eu posso ajudar quando você estiver em perigo.</p> <p>- Ah! Seu Ratinho, eu sou o rei da selva e você é muito pequeno.</p> <p>Quando ele estava passeando, sem perceber ficou preso numa rede que os caçadores tinham colocado e foram pegar o carro para levar o leão.</p> <p>Nesse momento, o ratinho subiu na árvore e roeu a rede.</p> <p>E o leão e o ratinho foram melhores amigos.</p>	<p>O leão e o rato</p> <p>Era uma vez um leão forte e grande. Um dia [o leão estava] dormindo de baixo da sombra de uma árvore, de repente um rato apareceu e começou a fazer cosquinha no leão. O leão acordou furioso e abriu a boca para engolir o ratinho. O rato disse:</p> <p>- Oh! Leão solte-me, sempre que precisar é só me chamar.</p> <p>O leão disse:</p> <p>- Há, Há, Há, eu sou grande e você pequeno.</p> <p>Rindo do que o ratinho disse, [o leão] o soltou:</p> <p>- Pode ir ratinho.</p> <p>E um dia passeando pela floresta, sem ver [o leão] ficou preso numa rede de caçador. Os caçadores foram pegar o carro para levar o leão. O rato veio correndo e viu o leão preso, roeu a corda e soltou o leão.</p> <p>O leão e o rato pensaram que a força não é pelo tamanho, mas sim pela coragem e foram grandes amigos.</p>

1.2 Leitura em voz alta pela professora do livro: Peixoto, o peixinho que queria ser boto

A atividade de escrita de texto iniciou com a leitura em voz alta pela professora do livro *Peixoto, o peixinho que queria ser boto*, cujo texto e ilustração são de autoria de Fabrícia Dias de Melo (Figura 08), que é uma escritora paraense, editoração e capa de Luciano Silva, publicado pela editora Paka-tatu, de Belém-PA, em 2003.

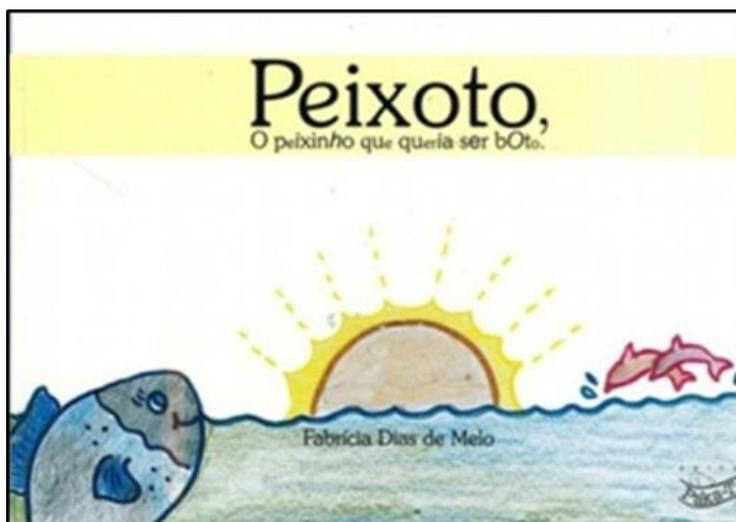


Figura 08 - Capa do livro *Peixoto, o peixinho que queria ser boto*
Fonte: Pesquisa documental, 2014

A história traz elementos da cultura e do imaginário paraense, cujo vocabulário instaura um campo semântico ligado à relação com as águas: rio, igarapé, vazante, poças, peixinho, boto, Iara, peixe-boi, garça e, também, em sua linguagem apresenta um jogo com a sonoridade das palavras: peixe, Peixoto, peixinho, “apeixonado”, apaixonado; e com a presença de rimas: gêmea/Noêmia; tristonho/sonho. Aliás, a história, com características de um texto do tipo narrativo, é contada em forma de versos, com frases curtas e rimas, caracterizando uma narrativa poética.

O livro é composto de capa, contracapa e catorze páginas, sendo que na última página consta a biografia da autora. O texto é apresentado em uma página com fundo azul (cor da água) e letras grandes amarelas, a página ao lado traz ilustrações com desenhos coloridos, com realce em seu contorno, imitando giz-de-cera (material escolar), em um fundo branco. Por suas características, é um livro pensado para o público infantil e escolar. Quanto ao tamanho do livro sua dimensão é pequena, com a forma e o tamanho de um caderno de desenho escolar, medindo 21 cm de largura e 15 cm de comprimento.

A história original lida pela professora foi transcrita na primeira coluna do Quadro 6. Em síntese, na história, o peixinho deseja se tornar um boto, ou seja, manifesta o desejo de ser grande ou adulto. Este tema é recorrente no imaginário infantil, pois a criança também apresenta por vezes desejo de crescer e de se tornar grande, como os adultos com os quais convive. O peixinho procura ajuda da Iara, que assim como o boto, é uma personagem de outra lenda, já conhecida das crianças, de modo que esta história, devido sua intertextualidade, remete a conteúdos de outras histórias. Peixoto, como é chamado o peixinho, assume características humanas, pois fala com amigos e parte sozinho para o rio, onde encontra a peixinha Noemia, com quem namora.

Em relação à escolha do livro infantil, feita pelo formador, conforme orientações (SEMEC/CFP, 2010, 2011), deveria ser uma história completa e criativa, que envolvesse as crianças na recepção leitora e fosse lida à turma a partir de um livro ilustrado, em que ilustrações fossem visualizadas pelas crianças. A seleção das palavras deveria contemplar variação de letras, tipos e quantidade de sílabas. As palavras ditadas foram: igarapé, botos, peixinho, rio e Iara.

A atividade de leitura do livro Peixoto, o peixinho que queria ser boto às crianças utilizou procedimentos semelhantes aos usados na leitura do livro O Leão e o Rato. A leitura foi feita em voz alta pela professora às crianças, em sala de aula, enquanto uma atividade coletiva, em que a professora folheia o livro, mostrando o texto e as ilustrações, página a página. Esta maneira de ler para as crianças tem características de leitura compartilhada, pois além de ouvir a história pela voz da professora, a criança pode também visualizar o livro simultaneamente.

Feita a leitura, iniciou-se uma conversa sobre a história, na qual as crianças expressam opinião e comentários próprios sobre a narrativa. De modo que as crianças participam ativamente da construção de sentidos da história, essa é uma condição criada para que tenham o que escrever na atividade seguinte, quando lhes foi solicitado que escrevessem a história que ouviram. Para Colomer (2007, p. 73), “a forma como estão escritos os livros infantis ajudam os leitores a dominar muitos aspectos necessários à compreensão leitora, em geral, e para a compreensão literária, em particular”.

No que diz respeito à sequência da atividade: leitura em voz alta pela professora, conversa com a turma sobre a história e escrita de texto da história do livro, com a seguinte consigna: “Elaboração de texto”, parafraseando Alliende e Condemarín (2005,

p. 179), para quem “o desenvolvimento da leitura não pode ser considerado completo se, em cada um dos passos, não se inclui uma progressiva aproximação às obras literárias”; entendemos a escrita de texto pela criança não pode ser completa se não incluir a leitura e suporte livro de histórias ou textos literários destinados às crianças.

Alliende e Condemarín (2005, p. 179) ressaltam “a necessidade de enfatizar a leitura de obras literárias de qualidade ao longo de toda a escolaridade” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 179). Assim, o trabalho com a leitura e a escrita de textos na alfabetização não deve utilizar quaisquer textos, reduzidos e simplificados, mas textos legítimos, completos e criativos, que coloquem a criança na condição de leitora.

Quanto às condições de produção dos textos, os mesmos procedimentos da avaliação da aprendizagem em 2010, foram utilizados na avaliação em 2011³, a história lida a partir do livro infantil foi escolhida pelo(a) formador(a), que atuou como avaliador(a) e aplicou a prova de escrita e matemática, na escola, a alunos de turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, que é o último ano do Ciclo Inicial de Alfabetização.

A avaliação amostral da aprendizagem ocorreu em outubro, nas cinquenta e sete⁴ escolas municipais de Belém. Segundo a Proposta de Avaliação nas Escolas da RME, em Belém – 2011 (SEMEC/CFP, 2011), o delineamento amostral foi realizado a partir de amostra estratificada de três alunos de uma turma de 16-20 alunos, quantidade proporcional à quantidade de alunos na turma. A aplicação da prova, nesta escola, ocorreu em 07 de outubro de 2011.

A escola, em 2011, tinha três turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, uma com dezesseis alunos, uma com dezenove e outra com vinte alunos, compreendendo cinquenta e cinco alunos na escola, destes foram avaliados nove alunos, dentre os quais foram selecionados cinco textos para compor o corpus da pesquisa. Dos nove textos escritos, foram selecionados cinco, sendo dois meninos e três meninas. Estes textos foram reunidos e apresentados no Quadro 6, da segunda a sexta coluna, e na primeira coluna do mesmo Quadro consta a transcrição da história lida em voz alta às crianças.

³ Em 2011, do total de 8187 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, matriculados nas cinquenta e sete escolas da rede de ensino municipal de Belém, a amostra prevista para a avaliação foi de 1.216 alunos.

⁴ O aumento de uma escola em relação ao ano anterior ocorreu devido à inauguração de uma nova escola.

Quadro 6: Transcrição dos textos escritos a partir do livro Peixoto, o peixinho que queria ser boto

Hipotexto		Hipertextos			
<p>Peixoto, o peixinho que queria ser boto</p> <p>Peixoto era um desses peixinhos de igarapé, sabe como é... Noite e dia sonhava maroto: "Quería tanto ser boto"!!!</p> <p>Os botos são bonitos, grandões, namoram todas as moças. Peixinhos são comida dos peixões, e, na vazante, ficam nas poças...</p> <p>Peixoto foi ver a Iara, para pedir ajuda, uma "mão", mas Iara disse tristonha:</p> <p>- Nisso não dou jeito não!</p> <p>Se Iara não dá jeito, vou mudar de vizinhança. Quem sabe noutro rio tenha alguma esperança... Seus amigos disseram:</p> <p>- Não vá, lá tem garça e peixe-boi.</p> <p>Mas Peixoto tinha pressa nem ligou para eles, foi. Lá, os botos eram muitos, pularam felizes nas águas.</p> <p>Peixoto só olhava, e afogava as mágoas.</p> <p>No entanto, apareceu por ali, Noêmia, um peixinho fêmea, e Peixoto logo exclamou:</p> <p>- Encontrei minha alma gémea!</p> <p>Peixoto disse a Noêmia:</p> <p>- Olha só como eu nado, de lado, de frente, de costas. Acho que estou "apeixonado".</p> <p>Quería dizer "apaixonado", então ela entendeu, mas agora, quem diria, um milagre aconteceu.</p> <p>Boto, não queria mais ser, e com Noêmia adorava estar. Resolveu voltar para casa e com ela se casar.</p> <p>Por isso, amigo, não fique tristonho, às vezes, a realidade pode ser melhor que o sonho.</p> <p>(Fabricia Dias de Melo)</p>	<p>Peixi quequeriaser boto</p> <p>Rechoto era um peixi que queria sebotto</p> <p>dodos dia lhe olhadprasm queredose boto. Ele viu uma peixinha nadado sosinha elefoila mais pasou direto prorio degejado casar ele casou e fim</p> <p>(Felipe)</p>	<p>Peixoto</p> <p>Era uma vez um peixinho que queria se um boto e ele ficou triste e o peixinho falou para iara ajuda e ele não queria se boto mais por que ele tinha uma namorada.</p> <p>(Alice)</p>	<p>Peixoto</p> <p>Era uma vez um peixinho que queria ser boto é foi com uma amiga e disse você consegtui me transforma em boto e foi embora e ele arrumou uma namorada que se chamava noemia.</p> <p>(Dinitri)</p>	<p>Peixoto</p> <p>Era uma vez um peixe que queri a ser Boto. Ele ficava no rio olhando o Boto i desejando ser Boto mas um dia ele em com trou uma peixinha que se chamava noemia i eles foram felizes para sen pre.</p> <p>(Denise)</p>	<p>O Peixinho</p> <p>Um dia um peixinho chamado Peixoto queria ser Boto, todos os dias ele ficava no rio olhando os botos pois ele queria ser um deles ate que esti peixinho enctrou uma peixinha chamada neomea namorava muito idepoi is casou é foram felizes para sepre.</p> <p>(Marina)</p>

Quadro 6A: Normalização dos textos escritos a partir do livro Peixoto, o peixinho que queria ser boto

Felipe	Alice	Dimitri	Denise	Marina
<p>Peixe que queria ser boto Peixoto era um peixe que queria ser boto. Todos os dias ele olhava para si querendo ser boto. Ele viu uma peixinha nadando sozinha. Ele foi lá, mas passou direto para o rio, desejando casar. Ele casou. Fim</p>	<p>Peixoto Era uma vez um peixinho que queria ser um boto. Ele ficou triste e o peixinho falou para a Iara ajudar. [Depois] ele não queria ser boto mais, porque ele tinha uma namorada.</p>	<p>Peixoto Era uma vez um peixinho que queria ser boto. Ele foi com uma amiga e disse: - Você consegue me transformar em boto. E foi embora. Ele arrumou uma namorada que se chamava Noemia.</p>	<p>Peixoto Era uma vez um peixe que queria ser boto. Ele ficava no rio olhando o Boto e desejando ser boto. Mas um dia ele encontrou uma peixinha que se chamava Noemia. E eles foram felizes para sempre.</p>	<p>O Peixinho Um dia um peixinho chamado Peixoto queria ser boto. Todos os dias ele ficava no rio olhando os botos, pois ele queria ser um deles. Até que este peixinho encontrou uma peixinha chamada Noemia. Eles namoravam muito e depois se casaram. E foram felizes para sempre.</p>

1.3 Leitura silenciosa pela criança da tirinha do Chico Bento: Proibido caçar!

A atividade de escrita de texto teve início com a leitura silenciosa pela criança da tirinha Chico Bento: proibido caçar!, de Mauricio de Sousa Produções Ltda (2000), reproduzida na questão do instrumento de avaliação da escrita de texto, na qual constava a indicação acima da imagem: “Escrita de texto” (Figura 09), seguida da consigna: “Escreva um texto sobre a cena do quadrinho acima”.



Figura 09 - Atividade de escrita da tirinha Proibido caçar!
Fonte: SEMEC/CFP, 2013

Diferentemente das duas atividades anteriores, nas quais a leitura do livro foi feita pela professora, para que a criança depois escrevesse a história, o que temos aqui é uma criança no papel de leitora, numa posição discursiva diante do texto imagético que também tem algo escrito para ler uma placa: “Proibido caçar!” e uma consigna. Neste caso, pressupõe-se uma criança leitora que interpreta o texto para depois escrever, do mesmo modo que nas duas atividades anteriores há um texto a ser interpretado, intermediando a atividade de escrita, com a distinção que aqui a criança é que lê o texto, nas outras atividades anteriores a criança recepcionou e interpretou o texto lido em voz alta por outra pessoa.

A tirinha selecionada e reproduzida na atividade é de uso social fora do contexto escolar e se destina, principalmente, ao público infantil. De acordo com Ramos (2012), o gênero *tirinha* também denominado *tira* pertence a um grande rótulo que são as histórias em quadrinhos. Ainda que o termo *tirinha* seja usado em documentos oficiais, como os PCNs (1997), e na divulgação de publicações, como as da Turma da Mônica, no dicionário consta apenas o termo *tira*, ao verbete atribui-se a seguinte definição: “fragmento de história em quadrinhos, apresentado numa faixa horizontal” (HOUAISS,

2010, p. 756) e “trecho de história em quadrinhos ou sequência curta de quadrinhos com uma história completa” (LUFT, 2009, p. 639).

O uso do termo na forma diminutiva se deve, provavelmente, por este gênero estar ligado ao hipergênero *quadrinhos*, cujo termo é o diminutivo da palavra *quadro* (MAINGUENEAU, 2005). Para Ramos (2013), o termo tirinha pode conotar o formato pequeno e horizontal do gênero, predominante em jornais, ou pode estar relacionado ao seu caráter infantil, já que, no Brasil, histórias em quadrinhos estão historicamente associadas ao leitor infante-juvenil.

Por representar aspectos da oralidade, pela palavra escrita, e aspectos visuais, pelas imagens, as histórias em quadrinhos fazem uso tanto da linguagem verbal quanto da não verbal. Ao agregarem essas duas linguagens, “o quadrinho condensa uma série de elementos da cena narrativa, que, por mesclarem diferentes signos, possuem um alto grau informativo” (RAMOS, 2012, p.90).

Temos na cena da tirinha dois personagens que dialogam, ou melhor, discutem, um é Chico Bento, com cara de bravo apontando para a placa; outro o lenhador de posse de um machado que parece surpreso com a posição do Chico Bento na cena. Há a personificação das árvores de uma floresta, cinco grandes e duas pequenas, todas juntas e assustadas com a situação.

A tirinha apresenta personagens e uma problemática da preservação da floresta, com uma questão ideológica de propriedade devido à postura do Chico Bento e a presença de uma placa. Assim, na interpretação da tirinha e da construção de possíveis sentidos do texto, a criança tem elementos para escrever seu texto.

A atividade de escrita de texto se baseou na leitura silenciosa de uma tirinha, em cena única, cujo perfil do personagem e, conseqüentemente, o que se espera dele em termos de ações e ideias, já pertença, ao conhecimento prévio das crianças, devido à ampla circulação social de história em quadrinhos de Mauricio de Sousa, bem como o tema ‘preservação da floresta’, que se configura em conteúdo escolar.

Quanto às condições de escrita de textos, em 2013, com influência dos estudos realizados na formação do PNAIC e a previsão dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental realizarem a ANA, a equipe de formadores do CFP modificou o instrumento e os procedimentos de avaliação da aprendizagem da leitura, escrita e matemática, no 3º ano do Ensino Fundamental, nas escolas da RME de Belém, que inspirada na Provinha Brasil, avaliação diagnóstica de leitura e matemática, elaborada e

distribuída pelo INEP para ser aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas em todo país (INEP, 2015), foi chamada de Provinha Belém, com duas aplicações anuais, sendo uma em maio e outra em outubro de 2013.

Conforme orientações à aplicação, a primeira Provinha Belém consistiu em testes de leitura, escrita e matemática a serem aplicados a todos os alunos de 3º ano do Ensino Fundamental, matriculados na RME, no dia 1º de outubro de 2013. Os testes, juntamente com os cartões-respostas, que possuem um “código de barras identificando cada um dos alunos, por nome, escola e turma, conforme os dados constantes no Sistema de Gerenciamento Acadêmico – SIGA” (SEMEC/CFP, 2013), foram encaminhados pelo CFP às escolas, ficando sob a responsabilidade da direção e/ou da coordenação pedagógica a guarda, aplicação e devolução do material (cartões-resposta e questão discursiva) à equipe receptora no CFP.

Como se vê, em um processo que se dá em cadeia, ações ligadas às políticas públicas educacionais em âmbito nacional influenciam decisões e ações nas políticas educacionais locais, interferindo, inclusive no modo de avaliar as crianças e nas práticas escolares. Diferentemente das avaliações nacionais (ANA), que são aplicadas por avaliadores externos à escola, na avaliação municipal, ela é organizada por profissionais ligados à escola e aplicada pelos professores a seus respectivos alunos, como parte das ações do programa de formação continuada de professores.

Na análise do instrumento, observou-se que o teste de leitura consistiu em vinte questões de múltipla-escolha, com consigna, um texto a ser lido e quatro alternativas, para que as crianças escolhessem apenas uma. A exemplo da consigna da Questão 1: ‘Faça um x no quadradinho que está escrito o nome da figura.’, as consignas iniciaram com a identificação do número da questão em negrito, seguida do comando em letras maiúsculas, impressa na cor preta, tipo de letra verdana e fonte tamanho 12, iniciando sempre com o verbo no imperativo: ‘faça’, ‘marque’, ‘leia’, ‘observe’, ‘conte’.

Sobre o conteúdo das questões, cinco se referiam à leitura de palavras (questões 1, 2, 4, 5, 6), duas requeriam à leitura de sílabas (questões 7 e 8), uma questão envolveu a identificação de letra (questão 3) e onze exigiam diferentes habilidades de leitura e interpretação de textos curtos (questões de 10 a 20). Nestas dez últimas questões havia uma variedade de gêneros textuais a serem lidos pela criança, a saber: lenda, tirinha, anúncio, poema, receita, cartaz, adivinha, bilhete, texto informativo, história, cantiga. A

concepção de alfabetizar letrando, a qual recomenda o trabalho com uma variedade de gêneros, está subjacente às questões do instrumento.

Anexo ao teste de leitura, consta o teste de escrita de texto, primeiramente vem a identificação do aluno com seu nome completo e turma. O teste de escrita de texto traz a consigna “Escreva um texto sobre a cena do quadrinho acima” (Figura 09), o espaço destinado à questão discursiva, com treze linhas, e a grade de correção para ser preenchida pelo(a) professor(a) da turma, na avaliação. O teste de matemática consistiu em vinte questões de múltipla-escola, com apresentação semelhante ao teste de leitura, cujas questões se assemelham as da Provinha Brasil, que são amplamente divulgadas seja por material impresso ou digital no site do INEP.

Segundo dados do CFP, os dois testes deveriam ser aplicados no mesmo dia letivo, pelo professor da turma com o acompanhamento da coordenação pedagógica, na sala de aula da turma, com duração de 1h30 minutos para cada um: leitura e escrita (1h30) e matemática (1h30), totalizando três horas, com intervalo para lanche e recreio entre as duas avaliações. Terminados os testes, o professor(a) deveria recolhê-los e preencher o cartão-resposta, referentes às questões de múltipla-escolha de leitura e matemática, segundo as respostas dadas pelas crianças. Depois, destacar e corrigir a questão discursiva referente à escrita de texto, seguindo os critérios da avaliação de texto da grade anexa à questão (SEMEC/CFP, 2013).

Os critérios da grade de correção foram: título, atende ao gênero, coerência, coesão, segmentação de palavras, ortografia, letra maiúscula, flexão de gênero, flexão de número, ponto final. O estudo destes critérios vem sendo feito pelos professores na formação com base no artigo: *Trabalhando a produção textual em classes de CI*, de minha autoria, em coautoria com Maria do Socorro Pereira Lima, publicado no compêndio “Expertise em alfabetização: formação de professores”, p. 25-32 (SEMEC/CFP, 2009). Na grade de correção, o professor assinalou 0 para o que não consta no texto, 1 para o que conta parcialmente e 2 para o que foi adequadamente observado, somados os pontos, a pontuação máxima seria 20, registros de uma correção deste tipo pode ser visualizada à esquerda na Figura 06.

Os cinco textos escritos a partir da leitura da tirinha, Chico Bento: proibido caçar!, por crianças de oito anos de idade, do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo três meninos e duas meninas, foram reunidos no Quadro 7.

Quadro 7: Transcrição dos textos escritos a partir da tirinha do Chico Bento: Proibido caçar!

Hipotexto	Hiper textos				
 <p>(Maurício de Sousa)</p>	<p>A casa da arvoré Éra uma ves um rapas que ia corta arvore ai um lido dia ele viu que as arvore estavam comedo Aio casado dise Não tenha medo eu não vou mas casa voses e FIM (Pedro)</p>	<p>O costado de avore Era uma ves um homen que estava ido costa as avore coando ele viu um menino a poltrado pra praca e ela estava escita Proibido caçar. As avores es taval col medo e uma delas falol Eu fou quo medo acalma ele não vai nos cota. (Priscila)</p>	<p>não machuca Pari vose não vai machuca essas lidas avores voser não esta venndo esadvore estam comedo de voser largija esmanchado essas avores são dependemite dessa floresta vose não sabe que se você destrui umas dessa avores vose esta fazendo mau para as avores soiso que eutenhoque fala agora vasa. (Carlos)</p>	<p>Proibido caçar! Um dia Chico Bento penso o que feis o papel o amiguinho dele foi lá com o Chico Chico Por que voce ta parado que nem uma estatua Chico respondeu que Nada Eu tava pensando o que feis om papel ora Chico o papel é feito diavores, uque? Amigo, é chico agora preciso ir embora tá Chico chau! Veio o moço ei moço o qui e menino? Aonde você vai, Chico respondeu vou corta árvori Não vai FIM (Isabela)</p>	
				<p>turna do CHicobento EM Proibido Caçar eRa uma vez um lenhador que ficava derrubam avores perto da casa dele as arvores aquabarão ele foi lá po sitio quando CHegou ao sitio ele foi ate a floresta procura arvore o lenhador corto algumas arvore e no dia seguinte CHibento acordo quando CHicobento viu as arvores sumirão Chico bento foi ve o que a com teseu acom as arvore Chicobento botou uma placa que tava escrito proibido caçar cando o lenhador viu a placa ele foi encontra outro lugar de pois que o lenhador foi embora todo mundo ficaram feliz para sempre fim. (Tiago)</p>	

Quadro 7A: Normalização dos textos escritos a partir da tirinha de Chico Bento

Pedro	Priscila	Carlos	Isabela	Tiago
<p>A caça da árvore Era uma vez um rapaz que queria cortar árvore. Um lindo dia, ele viu que as árvores estavam com medo. Aí, o caçador disse: - Não tenham medo, eu não vou mais caçar vocês. FIM</p>	<p>O cortador de árvore Era uma vez um homem que estava indo cortar as árvores, quando ele viu um menino apontando para a placa. Nela estava escrito: Proibido caçar! As árvores estavam com medo e uma delas falou: - Eu estou com medo. - Ah! Calma, ele não vai nos cortar.</p>	<p>Não machuca! - Pare! Você não vai machucar essas lindas árvores. Você não está vendo que essas árvores estão com medo de você? Largue já esse machado! Essas árvores são dependentes dessa floresta. Você não sabe que, se você destruir uma dessas árvores, você está fazendo mal para as árvores? Só isso que eu tenho que falar, agora vaza!</p>	<p>Proibido caçar! Um dia Chico Bento pensou: [do que é feito] o papel? O amiguinho dele foi lá com o Chico. - Chico, por que você está parado que nem uma estátua? Chico respondeu: - Nada. Eu tava pensando [do que é feito] o papel. - Ora, Chico, o papel é feito de árvores. - O quê? Amigo: - É Chico, agora preciso ir embora, tá Chico? Tchau! Veio o moço. - Ei, moço! - O que é menino? - Aonde você vai? Ele respondeu: - Vou cortar árvore. - Não vai! FIM</p>	<p>Turna do Chico Bento, em Proibido Caçar Era uma vez um lenhador que ficava derrubando árvores. Perto da casa dele, as árvores acabaram. Então, ele foi ao sítio do Chico Bento, quando ele chegou lá no sítio, ele foi até a floresta procurar árvores. O lenhador cortou algumas árvores. No dia seguinte, quando o Chico Bento acordou, ele viu que as árvores tinham sumido. Chico Bento foi ver o que tinha acontecido com as árvores. Então, Chico Bento botou uma placa, nela estava escrito: Proibido caçar! Quando o lenhador viu a placa, ele foi encontrar outro lugar. Depois que o lenhador foi embora, o Chico Bento ficou feliz.</p>

1.4 Leitura silenciosa pela criança da tirinha: Jogo de futebol

A atividade de escrita de texto teve início com a leitura silenciosa pela criança da tirinha, sem título, sobre um jogo de futebol, a partir da questão do instrumento de avaliação da escrita de texto, na qual constava a seguinte consigna acima da imagem, escrita em letras maiúsculas: “Observe os quadrinhos e escreva um texto” (Figura 10). Assim como na atividade anterior, o gênero ou tipo de texto não foi definido pela consigna, que se apresenta aberta ao pedir um texto, ficando a escolha do gênero ou da tipologia textual a ser decidida pela criança, como parte de sua autoria.

OBSERVE OS QUADRINHOS E ESCREVA UM TEXTO.

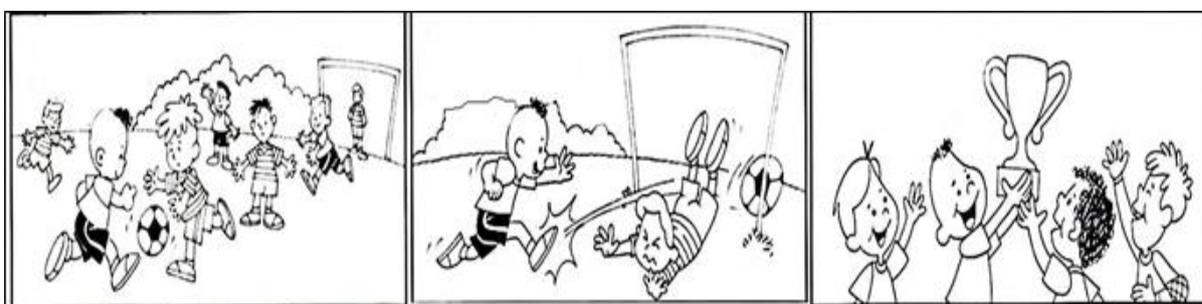


Figura 10 - Atividade de escrita da tirinha Jogo de futebol
Fonte: SEMEC/CFP, 2014

A tirinha, assim como a história em quadrinhos, apresenta uma narrativa curta na qual é mostrado um episódio da vida dos personagens. A tirinha da atividade de escrita de texto é desprovida de indicação de autoria e fonte da publicação, provavelmente, trata-se de uma tirinha produzida para uma atividade escolar e foi selecionada para a atividade devido a sua temática, dada à proximidade do período da copa do mundo, ocorrida no Brasil, em 2014, quando foi realizada a avaliação.

Diferentemente da tirinha usada na atividade anterior, que era em uma cena única, esta tirinha apresenta uma história curta, cuja duração temporal se limita ao tempo dedicado a um jogo de futebol, em forma de quadrinhos, dividida em três cenas, sem palavras apenas com imagens, tendo por cenário um campo de futebol. Na primeira cena, aparecem crianças, que são sete meninos, jogando bola, sendo um na posição de goleiro e os demais são jogadores; na segunda, um menino chutou a bola a gol e outro, em frente à área, defende de atingir à goleira; na última, quatro crianças erguem uma

taça (troféu), o que leva a pensar que estão comemorando a vitória do seu time no jogo de futebol das duas cenas anteriores (Figura 10).

Além do cenário, dos personagens e de suas ações, a sequência em que estão colocadas as três cenas e as lacunas a serem preenchidas pela imaginação infantil entre uma cena e outra ajudam a construir a narrativa. Isso por que

quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas -, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar história (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável (MANGUEL, 2001, p.27).

De acordo com Manguel (2001), as imagens nos informam e nos contam histórias. A partir das imagens da tirinha, a informação que temos é de um grupo de crianças envolvidas em um jogo de futebol, uma atividade infantil coletiva, cujos times são formados por meninos e não por meninas. Há uma questão de gênero implicada na história, pelo que se vê na tirinha, apenas os meninos jogam futebol. Em relação ao formato do texto, em uma tirinha, a narrativa, comumente, é representada em uma ou em três cenas, como foi o caso dos textos usados nessas duas últimas atividades para mediar a produção escrita da criança em situação escolar.

Uma sequência de três cenas instaura a ideia de passagem temporal, o tempo do jogo limitado até a vitória. No entanto, pode a criança extrapolar esse tempo, pois jogo de futebol é uma temática de seu convívio já que elas jogam futebol, na escola e em outros espaços, e também assistem a jogos na televisão, desse universo de vivências podem ser acessadas ideias para seu texto, em uma interlocução que se faz em um discurso interior, constituindo em um movimento da imutabilidade da imagem à infinita e inesgotável imaginação infantil.

Esta atividade foi realizada no dia treze de maio de 2014, como parte da Provinha Belém I, de leitura, aplicada no 3º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas municipais de Belém, pela professora da turma, na sala de aula, com o acompanhamento da coordenação pedagógica, com duração de 1h30 minutos. Neste dia, os alunos também realizaram o teste de matemática com a mesma duração, com um intervalo para lanche e recreio, cujos procedimentos de aplicação e instrumento foram semelhantes aos do ano anterior, em 2013.

A Provinha Belém I – 2014 (SEMEC/CFP, 2014) incluiu dezessete questões de múltipla-escolha, referentes à leitura, com consigna, texto a ser lido e quatro

alternativas: (A), (B), (C) e (D), as quais, para responder, a criança deveria assinalar um X. Como nas consignas da Questão 3: ‘Marque um x na palavra que possui a sílaba inicial da palavra manga.’ e da Questão 5: ‘Leia o texto e responda a pergunta.’. Como em 2013, as consignas traziam a identificação da questão em negrito, o comando em letras maiúsculas, impresso na cor preta, tipo de letra verdana e fonte tamanho 12, com emprego de verbo no imperativo: ‘faça’, ‘assinale’, ‘marque’, ‘leia’, ‘observe’.

Sobre as questões, três foram de leitura de palavras (questões 1, 2 e 3) e catorze questões interpretação de textos curtos (questões 4 a 17). Nestas, havia uma variedade de gêneros textuais: bilhete, adivinha, lenda, história, poema, tirinha, texto informativo, convite, anúncio, receita, cartaz, cantiga. Anexo ao teste de leitura, conta o de escrita, com uma questão de escrita de palavras, com a consigna: ‘Observe e escreva o nome das figuras.’, escrita com letra minúscula, abaixo tinham figuras de um apito e de uma bandeira, seguida de uma linha curta para a escrita das palavras. Em seguida, havia uma questão de escrita de texto, com a consigna (Figura 10) e, logo abaixo da tirinha, estava o espaço destinado à questão discursiva, com quinze linhas na primeira página e mais quinze linhas no verso, totalizando trinta linhas, e também a grade de correção para ser preenchida pelo (a) professor (a), segundo os mesmos critérios usados no ano anterior.

A atividade de escrita tomou como ponto de partida a leitura silenciosa de um texto em quadrinhos. A leitura de texto em quadrinhos, como o das atividades (Figuras 04 e 05), requer da criança muito mais uma leitura textual, constituída na busca de construção de sentidos para os signos visuais, do que apoiada em signos verbais, tal como a palavra escrita.

Do ponto de vista linguístico-textual, há, na leitura de histórias em quadrinhos, “a presença de diferentes signos (verbais e visuais) no mecanismo que leva o leitor a produzir coerência dentro de um processo sociocognitivo interacional” (RAMOS, 2012, p. 14). Ainda que a história em quadrinhos possa apresentar tanto linguagem verbal quanto visual, a tirinha que a criança leu nesta atividade priorizou a leitura visual, sem legenda, balões ou quaisquer palavras escritas, a não ser a consigna.

Apresentaremos a seguir o Quadro 8, com os cinco textos escritos a partir da tirinha: Jogo de futebol, selecionados para compor o corpus da pesquisa, sendo dois de meninas e três de meninos.

Quadro 8: Transcrição dos textos escritos a partir da tirinha: **Jogo de futebol**

Hipotexto	Hipertextos				
 <p>(SEMEC/CFP, sem autor)</p>	<p>O futebol Era uma vez um menino que gostava muito de futebol ele jogava jogava e jogava mais ele nunca fazia gol sempre eram as outras pessoas que jogavam quando o jogo acabou o menino foi pra casa a mãe dele perguntou: - oi filho fes algum gol ele respondeu: - não No dia seguinte ele foi jogar futebol e ele fes um gol e ele ganhou um trofeu e ele foi felis parasempre. (Rosiane)</p>	<p>Joga bola e hoje vai rolar jogo de brasil e argentina e jogo javai comesa falta três minutos para comesa falta três dois um e comesa o jogo comesa todomundo esta encampo e Kaka chutou no gooooooool do brasil e esta um a zero Kaka toca para Neima e Neima chutou no gol eeeeeeeee gooooooool do Neima esta dois a zero par argentina Huki vai chuta no gol éeeee e gooooooool e Neima vai chuta i não vai e os time da argetina Hucki vai chuta nogol e não deu Hkui vai teta de novo Hkui chutou no goooool eles ganaram a tasa libertadora do Brasil. (Fábio)</p>	<p>O campeonato Era uma vez um campeonato de futebol tinha o time azul e o vermelho o time azul tinha o melhor jogador o pedro ele era ótimo sepre fazia gol nunca erava ele era muito feliz ele adorava futebol ele nunca cansava certo dia teve o campeonato junior era o time azul e o vermelho o time vermelho treinou tanto para o jogo e o pedro treinou o mês inteiro para o jogo ele treinou tanto que acabou se cansando mais não desisito e foi para o jogo mais antes de sair sua mãe disse para ele tome cuidado filho – tabom mãe então ele foi para o jogo e ganhou e fim (Bianca)</p>	<p>um menino que sonhava se um jogado de futebol em rio de janeiro tinha um garoto chamado Bem ele tinha um sonho de se um jogado de fotebol famoso um dia o pai dele chamado Caio colocou o Ben num jogo de futebol que era Brasil e palmeiras quando foi no dia do capionato o goleiro que era um trapaseiro jogou um óleo que todos escoegava o placa estava 1 a 1 quando o tempo estava acapando o Ben estava vindo com a bola quando ele escoregol no óleo o garoto do palmeiras fez um gol e ai o Ben pegou a bola desavez ele fez duas feis o gol e ganhou o campeonato e levou o trofeu para acasa. (Fabricio)</p>	<p>omenino fes ogol omenino estava jogando bola acin ele queria fazer o gol a ele estava nervoso ele foia te o gol e ele chitofol abola e ele fes ogol ei ele gritol gooooool ai ficara muito felis foro la com o home que manda no jogo e falou toma os premio do jogo e dize para os que perderan não foi dessa ves e ele dize assi thalx provos se tabem ai el chegou em casa e disse mãe eu e os mes amigos ganhanos e os mês amigos mãe eu vol comemora que ajeite ganholo vamos fazer churasco, açai, e porco frago suco efrigerate fizeran a festa e foiasi ele comvidol os amigos ate os que perderam por que ele não era mal com as pesolas ai os amigos disse assim: não eu não gos fei da fes ta de onti o menino: que fes a festa disse: por que? Ome nino disse por que você com vidol os nosso inimigos ento o menino disse: ha ha por que eu nao gosto de broca com os mes eu não so mau enta foi a sim que a com tece l ele sivrira a migos acabou a estória. enta. (Lucas)</p>

Quadro 8A: Normalização dos textos escritos a partir da tirinha *Jogo de futebol*

Rosiane	Bianca	Fábio	Fabrício	Lucas
<p>O futebol</p> <p>Era uma vez um menino que gostava muito de futebol. Ele jogava, jogava e jogava. Mas ele nunca fazia gol, sempre eram as outras pessoas que jogavam.</p> <p>Quando o jogo acabou, o menino foi para casa. A mãe dele perguntou:</p> <p>– Oi, filho fez algum gol?</p> <p>Ele respondeu:</p> <p>– Não!</p> <p>No dia seguinte, ele foi jogar futebol e ele fez um gol.</p> <p>Ele ganhou um troféu e ele foi feliz para sempre.</p>	<p>O campeonato</p> <p>Era uma vez um campeonato de futebol. Tinha o time azul e o vermelho.</p> <p>O time azul tinha o melhor jogador: o Pedro.</p> <p>Ele era ótimo, sempre fazia gol, nunca errava.</p> <p>Ele era muito feliz. Ele adorava futebol. Ele nunca causava.</p> <p>Certo dia teve o Campeonato Junior, era o time azul e o vermelho. O time vermelho treinou tanto para o jogo e o Pedro treinou o mês inteiro para o jogo. Ele treinou tanto que acabou se cansando, mas não desistiu e foi para o jogo. Mas antes de sair sua mãe disse para ele:</p> <p>- Tome cuidado filho!</p> <p>- Tá bom mãe!</p> <p>Então, ele foi para o jogo e ganhou.</p> <p>Fin.</p>	<p>Joga bola</p> <p>E hoje vai rolar o jogo de Brasil e Argentina. E o jogo já vai começar.</p> <p>Faltam três minutos para começar. Faltam três, dois, um e começa.</p> <p>O jogo começa. Todo mundo está em campo. E Kaká chutou no...</p> <p>- Goooool do Brasil.</p> <p>Está um a zero. Kaká toca para Neymar e Neymar chutou no gol.</p> <p>- Heeeeeeeee! Goooooool do Neymar.</p> <p>Está dois a zero para o [Brasil]. Hulk vai chutar no gol.</p> <p>- Heeee! É gooooooool!</p> <p>E Neymar vai chutar e não vai. E os [jogadores do] time da Argentina...</p> <p>Hulk vai chutar no gol e não deu. Hulk vai tentar de novo. Hulk chutou no...</p> <p>- Goooool.</p> <p>Eles ganharam a Taça Libertadora do Brasil.</p>	<p>Um menino que sonhava ser um jogador de futebol</p> <p>No Rio de Janeiro tinha um garoto chamado Ben. Ele tinha um sonho de ser um jogador de futebol famoso.</p> <p>Um dia, o pai dele, chamado Caio, colocou o Ben num jogo de futebol que era Brasil e Palmeiras.</p> <p>Quando foi no dia do campeonato, o goleiro que era um trapaceiro jogou um óleo que todos escoregavam.</p> <p>O placar estava 1 a 1.</p> <p>Quando o tempo estava acabando, o Ben estava vindo com a bola, quando ele escoregou no óleo, o garoto do Palmeiras fez um gol.</p> <p>E o Ben pegou a bola dessa vez, ele fez dois [gols], fez o gol, ganhou o campeonato e levou o troféu para casa.</p>	<p>O menino fez o gol</p> <p>O menino estava jogando bola. Assim, ele queria fazer o gol. Ah! Ele estava nervoso. Ele foi até o gol e ele chutou a bola. Ele fez o gol. E ele gritou:</p> <p>- Goooooool!</p> <p>Ficaram muito felizes, foram lá com o homem que manda no jogo. Ele falou:</p> <p>- Toma os prêmios do jogo!</p> <p>E disse para os que perderam:</p> <p>- Não foi dessa vez!</p> <p>E ele disse:</p> <p>- Aqui está a taça pra vocês também.</p> <p>Ai ele chegou em casa e disse:</p> <p>- Mãe, eu e os meus amigos ganhamos. Eu e os meus amigos, mãe! Eu vou comemorar porque a gente ganhou, vamos fazer churrasco, açaí, porco, frango, suco e refrigerante.</p> <p>Fizeram a festa e foi assim, ele convidou os amigos até os que perderam porque ele não era mau com as pessoas.</p> <p>Ai, o amigo disse assim:</p> <p>- Não, eu não gostei da festa de ontem.</p> <p>O menino que fez a festa disse:</p> <p>- Por quê?</p> <p>O menino disse:</p> <p>Porque você convidou os nossos inimigos.</p> <p>Então o menino disse:</p> <p>- Há lá, porque eu não gosto de bronca com os meus [colegas], eu não sou mau.</p> <p>Então foi assim que aconteceu. Eles ficaram amigos. Acabou a estória, então.</p>

1.5 Leitura silenciosa pela criança da consigna com questões

A atividade de escrita de texto (Figura 11) se baseou na leitura silenciosa pela criança de uma consigna com uma frase declarativa: “O açaí é um fruto muito consumido em Belém”, que apresentou como temática ‘açaí’ e sua delimitação geográfica ‘em Belém’, capital do Pará que é a cidade onde os alunos moram e estudam; um comando: ‘Escreva um texto contando como você toma açaí’, que, como as outras consignas anteriores, não aponta o gênero esperado em termos de escrita, portanto cabe a criança decidir se irá escrever um texto informativo, um relato, uma narrativa, já que o conteúdo da consigna é propício a tais textos, ou outro qualquer.

O açaí é um fruto muito consumido em Belém. Escreva um texto contando como você toma açaí. Onde você toma açaí? Quando você toma açaí? Com quem você toma açaí? Como é o açaí? De onde vem o açaí que você toma? Quem é que produz o açaí? Qual é o preço do açaí em seu bairro?

Figura 11 - Consigna-questões à atividade de escrita
Fonte: SEMEC/CFP, 2015

A consiga traz oito questões, sendo uma indireta e sete diretas, sobre o açaí, que é um alimento da culinária paraense, portanto um elemento da cultura das crianças, cujo tema, pressupõe-se, é de seu conhecimento. A escolha do tema ‘açaí’, pelo elaborador da atividade, evidenciou a intenção de propor um tema ligado ao cotidiano da criança que versa sobre a cultura paraense. De modo que a consiga definiu a temática do texto a ser escrito pela criança, pressupondo que toda a criança conhece e costuma tomar açaí. Como também, trouxe perguntas que indicaram as informações a serem abordadas no texto, assim a consiga determinou a temática do texto e direcionou sobre o que a criança deveria escrever.

As questões de certa forma fornecem um ‘molde de texto’ a ser escrito pela criança, caso ela decida produzir um texto apresentando uma a uma as respostas às questões da consiga. No entanto, como sujeito sócio-histórico que é, a criança pode também incluir outros conhecimentos que extrapolem as questões propostas a partir de suas vivências e conhecimentos acerca do açaí. Além disso, pode a criança alterar a ordem das questões, suprimir questões deixando de respondê-las, ou ainda transgredir posicionando-se como alguém que não toma ou não gosta de açaí.

A formulação de uma consigna com base em questões pressupõe uma criança leitora que ao ler as questões possa produzir uma resposta escrita. No processo de interação verbal da atividade de escrita escolar, há troca entre um eu e um tu, neste caso o diálogo se instaura quando o eu do professor remete as questões a um tu que é a criança e o eu da criança, em resposta às questões, escreve para um tu que é o professor. Assim sendo, entendemos que o texto que a criança escreve depende de suas escolhas, como autor, em função de seu interlocutor, que é o professor. É essa atividade de escrita um processo dialógico, uma vez que o diálogo não se restringe apenas à interação face a face, mas, segundo Bakhtin (2009), se estende a toda comunicação verbal.

Entendemos que a escrita de texto a partir de questões possa provocar um trabalho de linguagem ininterrupto que transita da leitura para a escrita em uma sistematização que se faz aberta, pois se constrói no equilíbrio entre exigências opostas, ora tendendo à repetição, ora à diferenciação (GERALDI, 2013). Nossa hipótese é que o texto, produto desta atividade, se encontra marcado pelo molde que as questões direcionam, mas também impregnado de cultura e de subjetividade por isso a criança pode construir uma resposta que se distancia do molde fornecido pela consigna.

De qualquer forma, ao escrever o texto solicitado, a criança deve tanto reunir informações sobre o tema, acessando conhecimentos de sua bagagem cultural, quanto acessar conhecimentos textuais e linguísticos referentes à forma e à linguagem a ser usada no texto. Se a consigna traz perguntas, compete à criança tomar parte do diálogo e em uma atitude responsiva de alguma forma respondê-las, portanto nesta atividade o texto se configura em um texto-resposta, que pode tanto trazer elementos exteriores extraídos da consigna, como do discurso interior da criança.

Para isso, a consigna da atividade fornece elementos que orientam a produção infantil e funcionam como apoio ao trabalho de escrita pela criança. Esse movimento do texto da consigna para o texto da criança configura-se em um movimento dialógico e polifônico de enunciação, tal qual argumentou Bakhtin:

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado de palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o 'fundo perceptivo', é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra (BAKHTIN, 2009, p.153-154).

A atividade foi realizada no dia 18 de novembro de 2015, por uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de escola pública municipal de Belém-PA, como parte da Provinha Belém II – 2015. No mesmo estilo da Provinha Belém I – 2014, incluiu dezessete questões de múltipla-escolha, referentes à leitura, constituída de consigna, texto a ser lido e quatro alternativas, identificadas por (A), (B), (C) e (D), as quais, para responder, as crianças deveriam assinalar um X. Podemos citar como exemplo as consignas da Questão 1: ‘Faça um x onde está escrito o nome da figura.’ e da Questão 3: ‘Faça um x na frase que representa o desenho.’. Da mesma forma que em 2013 e em 2014, as consignas traziam a identificação do número da questão em negrito, o comando em letras maiúsculas, impresso na cor preta, tipo de letra verdana e fonte tamanho 12, com emprego de verbos no imperativo: ‘faça’, ‘leia’, ‘responda’, ‘observe’.

Sobre as questões, duas se referiram à leitura de palavras (questões 1 e 3), uma à leitura de frase (questão 2) e catorze questões abordaram diferentes habilidades da leitura na interpretação de textos curtos (das questões 4 a 17). Nestas, havia uma variedade de gêneros textuais, a saber: cartaz, texto informativo, parlenda, história, tirinha, anúncio, receita.

As questões de escrita foram as seguintes: uma questão de escrita de palavras, com a consigna ‘Observe e escreva o nome das figuras.’, escrita com letra minúscula, abaixo havia duas figuras um sorvete e uma bicicleta, com uma linha curta abaixo da figura para a escrita da palavra; e uma questão de escrita de texto (Figura 11), seguida de uma linha menor centralizada para escrita do título e dezoito linhas para a escrita do texto pela criança, no verso havia a grade de correção, destinada ao uso do(a) professor(a), com os mesmos critérios de avaliação das atividades citadas anteriormente.

Os cinco textos infantis, apresentados no Quadro 9, sendo três meninos e duas meninas, foram escolhidos, segundo critérios descritos na Seção III, dentre trinta textos escritos, em sala de aula, a partir de uma consigna com questões.

Quadro 9: Transcrição dos textos escritos a partir da consigna com questões

Hipertextos					
Hipotexto					
<p>O açai é um fruto muito consumido em Belém. Escreva um texto contando como você toma açai. Onde você toma açai? Quando você toma açai? Com quem você toma açai? Como é o açai? De onde vem o açai que você toma? Quem é que produz o açai? Qual é o preço do açai em seu bairro? (SEMEC/CFP, 2015)</p>	<p>Eu não tomo açai Porque e quosmento mas eu sei que eleé uma frutinha pequena que elvendo açazeiro e tambem vende pertodecasa (Renan)</p>	<p>O açai e muito bom Eu tomo açai com uma colhe eu tomo açai em casa eu tomo açai no almoco e na janta eu tomo açai com a minha mai meu pai minha avó e meu avo o açai e uma delicia o açai veio do açazeiro uma senhora que faz o açai o preço do açai e 5 reais. (Brayan)</p>	<p>O Açai Eu tomo o açai com a minha familia eu tomo o açai no pratinho eu ea minha familia toma o açai de tarde depois de corne. O açai foi produzida de uma arvore de Açai a arvores que produzia o açai é açazeiro. O preso do açai é R\$8,00 dois litros. O açai é gostoso. (Aline)</p>	<p>O Açai O açai e um fruto de uma árvores que secheve açazeiro eu tomo açai em casa o preço custa 15 reais O açai e produzido de uma maquina, quando eu tomo eu gosto muito o açai e uma fruta preta gosto e saborosa eu tomo açai todos dias eu tomo açai com farinha, e o açai e famoso no mundo, todo mundo gosta de açai o açai entra na minha casa todos dias e e fruto gostoso e e uma fruta tipica o açai ele roda pelo mundo inteiro e poriso todo mundo gosta dele ele e saboroso, gostoso, famoso, e todo mundo adora ele poriso todo mudo gosta ele e patido e saboroso, e maravinhoso. (Antônio)</p>	<p>O Açai de Belém Era uma vez o açai, o açai e uma comida que toda pessoa comer, toda milha faminha toma o açai. toda fez que eu como eu como na milha casa a milha mãe costuma compra o açai dia de sábado, o açai eu como com açuca farinha toda milha familia as vezes vai na milha casa para toma açai em familia o açai e bem bonito bem roxinho o açai vem de uma arvore de açai as pesoas sobe nas arvores de açai e begam o açai leva para loja eles lavam o açai e bantam numa maquina de açai, o preço do açai no meu bairro e 4,00 reais e a milha familia gosta muito do açai. O açai de Belém. fim (Carolina)</p>

Quadro 9A Normalização dos textos escritos a partir da consigna com questões

Renan	Brayan	Aline	Antônio	Carolina
<p>Eu não tomo açaí porque é gosmento. Mas, eu sei que ele é uma frutinha pequena que vem do açaizeiro. Ele também vende perto de casa.</p>	<p>O açaí é muito bom. Eu tomo açaí com uma colher. Eu tomo açaí em casa. Eu tomo açaí no almoço e no jantar. Eu tomo açaí com a minha mãe, meu pai, minha avó e meu avô. O açaí é uma delícia. O açaí veio do açaizeiro. Uma senhora que faz o açaí. O preço do açaí é 5 reais.</p>	<p>O açaí. Eu tomo o açaí com a minha família. Eu tomo o açaí no pratinho. Eu e a minha família tomamos o açaí de tarde depois de comer. O açaí foi produzido de uma árvore de açaí. A árvore que produz o açaí é o açaizeiro. O preço do açaí é R\$ 8,00, dois litros. O açaí é gostoso.</p>	<p>O açaí. O açaí é um fruto de uma árvore que se escreve açaizeiro. Eu tomo açaí em casa. O preço custa 15 reais. O açaí é produzido em uma máquina. Quando eu tomo, eu gosto muito. O açaí é uma fruta preta, gostosa e saborosa. Eu tomo açaí todos os dias. Eu tomo açaí com farinha. E o açaí é famoso no mundo. Todo mundo gosta de açaí. O açaí entra na minha casa todos os dias. Ele é um fruto gostoso. O açaí é uma fruta típica. Ele roda pelo mundo inteiro e, por isso, todo mundo gosta dele. Ele é saboroso, gostoso, famoso e todo mundo adora. Todo mundo gosta dele batido. Ele é saboroso e maravilhoso.</p>	<p>O açaí de Belém. Era uma vez o açaí. O açaí é uma comida que toda pessoa come. Toda minha família toma o açaí. Toda vez que eu como, eu como na minha casa. A minha mãe costuma comprar o açaí dia de sábado. O açaí eu como com açúcar e farinha. Toda minha família, as vezes, vai na minha casa para tomar açaí em família. O açaí é bem bonito, bem roxinho. O açaí vem de uma árvore de açaí. As pessoas sobem nas árvores de açaí e pegam o açaí. Dai, elas levam para a loja. Lá, lavam o açaí e batem numa máquina de açaí. O preço do açaí no meu bairro é R\$ 4,00 e a minha família gosta muito do açaí. O açaí de Belém. Fim</p>

Feita a descrição das condições de produção da atividade de escrita, o que dizer acerca destas cinco condições de produção? Primeiramente, essas cinco atividades de escritas se configuram em três condições de produção distintas que mediarão a escrita de um texto escolar, a saber: (1) leitura em voz alta de uma história pela professora, (2) leitura silenciosa de uma tirinha pela criança e (3) leitura de uma consigna a partir de questões.

Na primeira, a recepção da história foi feita pela escuta de uma história lida para um auditório social. A história chega à criança pela voz de um leitor adulto, que empresta sua voz ao autor. A narrativa atravessa o corpo do(a) professor(a) e a criança a recebe através de seu corpo pela audição da leitura em voz alta e pela visão das páginas ilustradas do livro, caracterizando um modo de ler e interpretar a história.

A situação de leitura, que ora descrevemos, não foi documentada para a análise neste trabalho, porém, pelas palavras de Amarilha (2003 p.29), sabemos que “o texto literário apresenta a estrutura de realização que aciona as capacidades emotivas e cognitivas do leitor”. Além disso, a leitura de textos literários possibilita à criança conhecer o imaginário coletivo da literatura como partícipe da comunidade de leitores.

Para Zilberman (2003, p. 16), “a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária”. Para a autora, os eventos em sala de aula podem transformar a literatura infantil em um ponto de partida para o diálogo a ser estabelecido entre a criança e o livro.

A leitura feita pelo(a) professor(a) possibilita à criança compreender que o livro conta uma história completa, de modo coeso e coerente, cuja linguagem apresenta características próprias de um texto escrito, que a história foi escrita por alguém e que ela também pode ser autora de suas próprias histórias. Na escola, participar de atos de leitura leva a criança a compreender que se lê o que está escrito em diferentes esferas da comunicação verbal. Nesse sentido, concebemos o livro como um ato de fala impresso, elemento da comunicação verbal e objeto de discussões, pois

o livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é o objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (BAKHTIN, 2009, p. 127).

Segundo Mesquita (2011, p. 4), o livro infantil proporciona “o ponto de encontro entre duas artes, a da palavra (texto) e a da ilustração”. Esta característica dos livros infantis deve ser explorada na leitura escolar. Ao manipular e ler um livro a criança interage com palavras em um texto impresso e ilustrações a serem igualmente interpretadas. A linguagem icônica da ilustração e a linguagem escrita do texto se integram, encantam e favorecem a compreensão leitora da criança.

Lidar com os signos e seus múltiplos significados, nas atividades de leitura escolar, contribui para a formação de crianças leitoras. Às histórias lidas podem ser atribuídas diferentes significações. Quanto a isso, Amarilha (2003, p.22) destaca “o papel fundamental do leitor no processo de aferição de sentido ao texto”. A forma como o texto literário foi lido e recepcionado repercute na compreensão e na criação manifesta na escrita da criança. Isso porque a significação do texto não está na palavra, no locutor ou no interlocutor, para Bakhtin (2009, p. 137), a significação “é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos”. Como parte de um contínuo,

cada texto, cada obra, se forma em relação com o que já foi dito pelos demais. Os livros infantis convidam a tomar assento nesse foro e a dele participar. Através de sua leitura, as crianças podem entender como funciona esse eco e estabelecer seu próprio diálogo pessoal com a tradição (COLOMER, 2007, p. 62).

Os textos podem ser comunicados a uma pessoa ou a um auditório na modalidade oral, na qual a recepção será auditiva, ou na modalidade escrita ou impressa, na qual a recepção será visual, ou ainda utilizando um meio audiovisual, no qual a recepção será tanto visual quanto auditiva, de modo que o suporte material utilizado influencia na construção de sentido dos textos. Nas condições de produção de leitura visando à escrita da criança, estudadas neste trabalho, os dois primeiros tipos foram contemplados. A esse respeito, destacamos que

os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus sentidos. O ‘mesmo’ texto, fixado em letras, não é o ‘mesmo’ caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação (CHARTIER, 2002, p. 61-62).

Neste sentido, na atividade de leitura em voz alta de uma história que está no livro, quando o texto salta das páginas impressas e ilustradas do livro para a boca do

leitor que o oraliza diante das crianças, o sentido passa a ser outro, considerando a expressividade ou não que se possa atribuir ao texto na voz do leitor em uma leitura em voz alta, devido à entonação e pausa, ao gesto, à emoção, ao tom e ao olhar...

Na recepção de textos lidos em voz alta, há de se considerar as pausas feitas pelo leitor, a posição que ele ocupa em relação ao livro e as emoções que passa aos ouvintes. O modo de se proceder à leitura em voz alta, coletivamente, porque comunica um texto a um auditório que o ouve, interfere na recepção, na interpretação e na construção de sentido de quem o recebe individualmente. Na leitura em voz alta,

a pontuação de oralidade não deixa de influenciar o próprio sentido das obras: ela permite caracterizar diferentemente os personagens; ela cria um tempo para que sejam imaginados os jogos de cena; ela põe em evidência as palavras carregadas de uma significação particular (CHARTIER, 2002, p. 67).

Nesse sentido, o texto que chega à criança, pela voz do (a) professor(a), não é o mesmo que está nas páginas impressas. A recepção auditiva de um texto oralizado na voz do(a) professor(a) é diferente da recepção visual de um texto que a criança lê com os próprios olhos, incluindo gestos e movimentos em um tempo próprio. No entanto, a leitura em voz alta é uma forma coletiva de fazer o texto chegar a uma turma de crianças, em sala de aula, que o recebe e o ressignifica pela palavra do leitor. É esse modo, para a criança, uma forma de ler e de acessar o sentido do livro.

De modo dialógico e significativo, o olhar atribuído pelo leitor ao texto, que valoriza a obra lida, concede um significado à leitura e à escrita como objeto escolar de ensino e aprendizagem. Pois, a recepção de um texto

presume a leitura que, de sua parte, supõe vários procedimentos, correspondendo tanto à decodificação de um produto que se transmite pela linguagem verbal e adota o suporte da escrita quanto aos procedimentos de interpretação, que atribuem um (ou vários) significados(s) àquele material (ZILBERMAN, 2011, p. 159).

Na recepção, mesmo que o texto lido seja o mesmo, a interpretação que cada um atribui ao que ouviu não será a mesma, tampouco serão os textos escritos iguais, cada um deles trará marcas da voz do autor do livro, da interpretação atribuída pelo(a) professor(a) ao fazer a leitura, da interpretação feita pela criança a partir de seu conhecimento linguístico e textual e seu conhecimento cultural, bem como de suas memórias de outros textos conhecidos. Assim, a resposta que a criança dará ao escrever a história ouvida apresentará elementos estáveis, tais como os personagens e os

acontecimentos, e outros elementos novos próprios de seu conhecimento da linguagem escrita e de sua experiência de vida, de leitor e de produtor de textos.

Em relação aos livros escolhidos para a mediação da escrita, a primeira atividade compreendeu uma versão da fábula O leão e o rato, como toda fábula traz complicação e solução em seu enredo, incluindo uma lição de moral. O texto é um clássico da literatura infantil, contado de geração a geração que chega à escola a partir da tradução do italiano, cuja publicação foi feita em 1993. O livro lido pertence ao acervo pessoal da professora que o leu à turma e o cedeu para compor o corpus desta pesquisa.

A segunda atividade teve uma narrativa escrita em versos, com rimas, contando a história de um Peixinho. Trata-se de uma história com características regionais, em sua temática e vocabulário, que, estabelece intertextualidade com duas lendas do repertório paraense, ao se citar boto e Iara, cujas histórias são conhecidas das crianças. Este livro, publicado em 2003, também pertence ao acervo pessoal da professora que o leu à turma e foi cedido para compor o corpus desta pesquisa. Esses dois livros, embora narrem com características distintas em gênero, forma e conteúdo, pela temática abordada, são suscetíveis de provocarem envolvimento e emoção da criança leitora.

A segunda condição de produção de texto escrito pela criança foi leitura silenciosa de uma tirinha, reproduzida como parte da consigna de uma atividade de escrita impressa em preto e branco, em papel A4, portanto uma atividade individual. A primeira tirinha pertence à produção editorial de história em quadrinhos da Turma da Mônica, de Mauricio de Sousa, cujo reconhecimento do impacto cultural no imaginário infantil do público brasileiro é notório.

Amarilha traça uma distinção entre as características dos quadrinhos e os contos de fadas, explicando que

nos quadrinhos da Turma da Mônica, os personagens são criados para se manterem inalteráveis, pois são feitos para se reproduzirem em série. Os personagens são criados para participarem em universo que a repetição dos comportamentos são a garantia de sua continuidade, daí os traços estereotipados que os marcam. Portanto, a longevidade dos personagens das histórias em quadrinhos frente à brevidade dos personagens dos contos de fadas é uma diferença fundamental que singulariza cada um dos gêneros e que mostra as possibilidades do destino humano de acordo com cada um dos gêneros (AMARILHA, 2013a, p.111).

Como parte do resultado de sua pesquisa, com crianças de escolas públicas de Natal – RN, Amarilha (2013a, p. 108) aponta duas constatações: “1. as crianças chegam à escola com o repertório de leitura das histórias em quadrinhos; 2. as crianças

conheciam personagens literários a partir de histórias da Turma da Mônica”. Tais constatações se assemelham as que motivaram os professores na seleção da tirinha do Chico Bento na atividade de escrita. Além disso, a temática de preservação ambiental, a qual o texto remete, é recorrente na escola, portanto, sendo o personagem e o tema já conhecidos da criança, supostamente, teriam elas assunto sobre o que escrever.

O estereotipo do personagem Chico Bento, morador de um sítio em ambiente rural e defensor da natureza, devido à repetição das características do personagem em quadrinhos da Turma da Mônica, teve reconhecimento imediato da criança leitora da tirinha. A recuperação dessas referências na leitura deu à criança possibilidade de reinvenção da história. Além disso, na escrita de um texto, algo mais do que o texto visual mostra, deve ser dito, em relação à constituição da narrativa em sua unidade de sentido para que o leitor compreenda a história. De modo que, os espaços em branco na imagem foram preenchidos na narrativa pela voz que escreve, no caso, a criança-autora.

Diferentemente, da leitura da tirinha, cujo personagem já era conhecido da criança, a tirinha Jogo de futebol, por não pertencer a um contexto social e editorial reconhecido, trouxe personagens crianças, logo genéricos, a quem o autor teve que atribuir identidade. Sua escolha pode remeter a um jogador profissional, reconhecido no universo do futebol, ou tratar-se de uma criança, em um jogo infantil, próprio do contexto de brincadeiras, nos quais ela poderia acessar repertórios conhecidos ou imaginados. A época em que a atividade foi proposta, período que antecede a Copa do Mundo no Brasil, também influenciou na escolha desta tirinha, remetendo a um contexto social, histórico e midiático do qual a criança é partícipe.

Por fim, a terceira condição de produção foi leitura de uma consigna a partir de questões, a qual a criança também teve que realizar uma leitura silenciosa, numa atividade individual, neste caso de texto escrito e não imagético, como a tirinha.

A visão de criança que os elaboradores da questão têm é de um aluno leitor, cujo domínio da leitura possibilita, mediante a compreensão das questões, tomar parte no processo de interação verbal e, de sua posição de enunciativa, dar uma resposta também escrita, caracterizando um texto-resposta, produzido a partir de uma atitude responsiva de quem compreendeu o discurso e tem condições de dar continuidade a ele.

Esse ponto de vista se situa em uma concepção dialógica e discursiva, na qual todo texto dialoga com outros textos que o antecedem e com os que ainda estão em via de serem criados, enquanto um elo da cadeia de interação verbal (BAKHTIN, 2006).

Além disso, a temática proposta ‘consumo do açaí’ dialoga, do ponto de vista temático, com o contexto familiar e cultural da criança em que as questões remetem a informações pertinentes a um relato autobiográfico.

De um modo geral, os textos são destinados a crianças, criativos e provocativos. Sua leitura se constitui em um andaime para a escrita. Eles colocam a criança na posição de leitora e partícipe da cultura, provocam na criança a evocação de temáticas conhecidas do universo infantil e literário para assim terem o que escrever. Diante disso, os textos, escolhidos por um adulto, trazem impregnada a visão que ele tem da infância e da linguagem que a criança é capaz de produzir e daquilo que acredita lhe interessar.

Além disso, os cinco textos são reveladores do repertório de leituras de quem o propôs, principalmente nas duas primeiras atividades, em que a escolha do livro a ser lido foi feita livremente pelo(a) professor(a) que orientou a atividade de escrita, usando seu acervo pessoal de obras infantis.

Amarilha (2010, p.87) define “o repertório como o estoque de histórias e poemas que permite ao professor relacionar, adaptar, desenvolver situações didáticas em benefício do ensino e da aprendizagem de questões específicas”. Tal repertório possibilita, quando necessário, de maneira imprevisível, ao professor abordar temas que não estejam previstos no programa escolar para ampliar, culturalmente, a visão do aluno sobre o assunto. Quanto a isso, a autora ressalta que

a experiência de usar seu estoque de histórias para fecundar os estudos com seus alunos recoloca o professor no papel daquele que tem autonomia para desenvolver situações didáticas que julgar pertinentes e que colaboram para a inserção social do seu aluno na cultura mais ampla de sua coletividade (AMARILHA, 2010, p.88).

As atividades de escrita propostas não foram de mera cópia, foram de leitura como atividade de mediação de uma escrita autônoma, portanto, a visão de criança subjacente é de alguém capaz de escrever textos e não só de copiá-los, ou escrever apenas letras e palavras. Assim, a criança é vista como alguém capaz de se apropriar da cultura escrita para relativamente proferir a sua palavra, ainda que estivesse contingenciada por uma situação de prova.

2 A constituição da narrativa em textos infantis

Ouvir e contar histórias e relatar fatos ligados às atividades e interações do cotidiano, oralmente, são atividades realizadas pelas crianças antes de aprenderem a ler

e a escrever. Os estudos de Bruner (1997) registraram narrativas orais, produzidas em contexto familiar, por crianças até cinco anos, cujos solilóquios apresentavam unidade de sentido, com descrições narrativas autobiográficas sobre o que elas tinham feito ou pensavam em fazer no dia seguinte.

Suas pesquisas revelaram que a experiência humana se expressa mediante a participação nos sistemas simbólicos da cultura, tornando, assim, a vida compreensível a partir desses sistemas de interpretação da realidade, quais sejam: as modalidades de linguagem e de discurso, das formas explicativas e narrativas, das interações entre as pessoas e dos padrões de vida estabelecidos na família e na sociedade. Daí advém o interesse do autor pelo estudo da narrativa, como uma forma de linguagem predominante nos discursos orais.

O nosso interesse pelo estudo da narrativa adveio do olhar atribuído ao corpus de textos escritos por crianças de oito anos do 3º ano do Ensino Fundamental, cujos textos, produzidos em contexto escolar, foram predominantemente narrativos seja na escrita de histórias conhecidas ou imaginadas, seja no relato e na criação de fatos ligados a atividades infantis cotidianas.

O acesso à cultura escrita possibilita à criança se deparar com uma diversidade de textos literários que contribuem na sua formação e socialização com as formas e as atividades humanas de linguagem utilizadas por gerações anteriores e contemporâneas (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005; AMARILHA, 1997, 2010; COLOMER, 2003, 2007; ZILBERMAN, 2011). Os textos literários, dada a sua diversidade, oferecem à criança a possibilidade de conhecer e interpretar a diversidade social e cultural produzida historicamente. Assim, ao colocar à disposição da criança conhecimentos da cultura escrita, os livros infantis cumprem um papel essencial na educação da criança.

Quanto à leitura, para Colello (2011, p. 57), “cada leitura é única para o leitor em sua relação com o texto”, do mesmo modo, as respostas que cada criança pode dar ao escrever o texto a partir da leitura também podem ser únicas. Sabendo que às crianças foram dadas condições de produção a partir de atividades de leitura diferentes, antes de escreverem seus próprios textos as questões que nos colocamos foram: Que elementos estáveis da narrativa são predominantes nos textos que as crianças escreveram? Que elementos novos e criativos são evidenciados nos textos infantis?

Nos textos do corpus, a intenção discursiva da criança foi atender à solicitação do (a) professor(a), expressa na consigna, de escrita de um texto, logo, trata-se de um

texto escrito que nem é oral e nem é desenho, então, deve a criança usar letras, por se tratar de escrita. E, ainda, devido à situação concreta da comunicação discursiva, descrita nas condições de produção, no início desta seção, de modo geral, entendemos que o gênero discursivo, aqui analisado, trata-se de um gênero tipicamente escolar, cujo interlocutor/locutor, em uma troca de papéis, foi a criança que escreve, seus colegas participantes da situação e o (a) professor(a).

Em nenhuma das cinco atividades de escrita, aqui estudadas, foi explicitado à criança o gênero que deveria ser usado, em todos os vinte cinco textos coube à criança definir o gênero de sua escrita. Seu texto assume, portanto, a configuração do que é esperado de uma criança de seu lugar social de aluno, a partir das condições de produção proporcionadas a ela naquele determinado momento da atividade de escrita. Quanto às formas estáveis de gênero do enunciado, ressaltamos que

a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2003, p.282).

Na literatura escolar, a narrativa apresenta elementos estáveis, tais como: personagens, enredo, tempo, espaço e narrador. São os personagens que vivenciam os acontecimentos do enredo, no tempo e espaço, cuja história é contada por um narrador. Esses elementos foram usados como categorias de análise dos textos infantis.

No Quadro 10, consta a sistematização da análise dos vinte e cinco textos infantis. Os cinco primeiros (João, Maria, Artur, Mariana e Vitória) foram escritos a partir da leitura do livro: O leão e o rato (Quadro 5). Os cinco seguintes (Felipe, Alice, Dimitri, Denise, Marina) se referem ao livro: Peixoto, o peixinho que queria ser boto (Quadro 6). Os textos de Pedro, Mônica Isabela, Carlos e Tiago são da tirinha do Chico Bento: Proibido caçar! (Quadro 7). E os de Fabrício, Rosiane, Bianca, Fábio e Lucas da tirinha: Jogo de futebol (Quadro 8). Os últimos cinco (Renan, Brayan, Aline, Antônio, Carolina) foram escritos a partir da leitura da consigna com questões (Quadro 9).

Quadro 10 - Sistematização dos elementos da narrativa nos textos infantis

Categoria	Narrador	Personagens	Enredo	Espaço	Tempo
Sujeito					
João	3ª pessoa	leão, rato	sim	árvore, armadilha	para sempre
Maria	3ª pessoa	leão, rato/ratinho, caçador	sim	floresta, árvore	Era uma vez
Artur	3ª pessoa	leão, rato, caçadores	sim	rede, árvore	Era uma vez, um dia, de repente, quando
Mariana	3ª pessoa	leão, rato/ratinho, caçadores	sim	rede, árvore	Era uma vez, quando, Nesse momento
Vitória	3ª pessoa	leão, rato/ratinho, caçadores	sim	árvore, rede, floresta	Era uma vez, um dia, de repente, sempre,
Felipe	3ª pessoa	Peixoto/peixe, peixinha	sim	rio	todos os dias
Alice	3ª pessoa	Peixoto/peixinho, Iara, namorada	sim	-	-
Dimitri	3ª pessoa	Peixoto/peixinho, amiga, namorada/Noemia	sim	-	-
Denise	3ª pessoa	Peixoto/peixe, peixinha/Noemia	sim	rio	um dia, para sempre
Marina	3ª pessoa	Peixoto/peixinho, peixinha/Noemia	sim	rio	todos os dias, sempre
Pedro	3ª pessoa	rapaz/caçador, árvores	sim	-	Era uma vez, Um lindo dia
Mônica	3ª pessoa	homem, menino, árvores	sim	-	Era uma vez, Quando,
Isabela	3ª pessoa	Chico Bento/Chico/menino, amiguinho, moço	sim	-	Um dia
Carlos	1ª pessoa	(Chico Bento e lenhador) Não explícitos	-	floresta	-
Tiago	3ª pessoa	Chico Bento, lenhador	sim	casa, sítio, floresta	Era uma vez, quando, no dia seguinte, depois
Fabício	3ª pessoa	menino/garoto/Ben, pai/Caio, goleiro, garoto	sim	Rio de Janeiro, casa	um dia, quando
Rosiane	3ª pessoa	menino/filho, mãe	sim	-	Era uma vez, dia, quando, para sempre.
Bianca	3ª pessoa	Pedro/filho, mãe	sim	-	Era uma vez, certo dia
Fábio	3ª pessoa	Kaká, Neymar, Hulk	sim	-	três minutos
Lucas	3ª pessoa	menino, mãe homem, inimigos, amigos	sim	casa	-
Renan	1ª pessoa	eu	-	perto de casa	-
Brayan	1ª pessoa	eu, mãe, pai, avó, avô	-	casa	no almoço, na janta
Aline	1ª pessoa	eu, minha família	-	-	de tarde, depois
Antônio	1ª pessoa	eu, todo mundo	-	casa	todos os dias
Carolina	1ª pessoa	eu, minha família, mãe, pessoas	-	Belém, minha casa, bairro	dia de sábado

Fonte: Pesquisa documental, 2015.

2.1 Personagens e suas ações

De acordo com Bruner (2014, p.26), toda história “requer um elenco de personagens que sejam agentes livres guiados por suas próprias mentes”. Segundo o autor, os personagens exibem expectativas sobre o mundo, sobre o mundo criado por aquela história, mesmo que estas sejam um tanto enigmáticas.

Os principais elementos constituintes da narrativa são os personagens e a ação. E há uma ligação intrínseca entre eles, conforme Todorov (1970, p.119), “não há personagem fora da ação, nem ação independentemente de personagens”, porém, hierarquicamente, são os personagens mais importantes do que a ação, pois é a pessoa do personagem, com base em seu perfil, que demanda a ação. Além do mais, o personagem se destaca devido à coerência psicológica e à descrição do seu caráter.

Quanto a isso, Todorov (1970) adverte que nem sempre o determinante da ação é a personagem e nem toda narrativa apresenta descrição do caráter da personagem. Portanto, para Todorov (1970, p.123), o que define “a personagem é a história de sua vida. Toda nova personagem significa uma nova intriga. Estamos no reino dos homens-narrativas”. Essa definição destaca a função do personagem na estrutura narrativa.

De acordo com o autor, os personagens podem ser considerados ‘homens-narrativa’, pois quando ingressa um novo personagem na história o curso da história se modifica. De modo que a entrada de um novo personagem na narrativa altera a história, dá sequência ao enredo ou cria uma nova história, isso por que

a aparição de uma nova personagem ocasiona infalivelmente a interrupção da história precedente, para que uma nova história, a que explica o ‘eu estou aqui agora’ da nova personagem, nos seja contada. Uma história segunda é englobada na primeira; esse processo se chama encaixe (TODOROV, 1970, p.123).

Na história do Peixoto, o peixinho que queria ser boto, a aparição da personagem Noemia, peixinha, pela qual Peixoto se apaixonou, transformou o rumo da história e a vida do personagem, pois ao encontrar sua ‘alma gêmea’, ‘se apaixonar’ e ‘se casar’, o peixinho abandonou seu propósito inicial de se tornar um peixe grande como um boto. A transformação da personagem foi percebida pelas cinco crianças que a mencionaram de alguma forma no desfecho da narrativa que escreveram (Quadro 6).

Esse elemento da narrativa em que o personagem é visto como ‘homem-narrativa’, apontado por Todorov (1970), cuja entrada em cena muda o curso da história, pode ser ilustrado com o texto escrito por Isabela (Quadro 7).

No texto infantil, assim como na tirinha lida na atividade, há dois personagens o Chico Bento, também denominado por ‘Chico’ e ‘menino’; e o lenhador, denominado no texto de Isabela por ‘moço’. O elemento surpresa, que não consta na tirinha, mas apareceu no texto foi o ‘amiguinho’, cuja presença transforma a história da cena lida.

Em um processo de ‘encaixe’, conforme identificou Todorov (1970), o texto está estruturado em duas cenas. A primeira cena foi narrada da 1ª a 4ª linhas e a segunda, da 4ª a 6ª linhas, quando a criança se reporta a cena da tirinha lida propriamente, cuja mudança de cena foi provocada pela saída do ‘amiguinho’ e a chegada do ‘moço’, na 4ª linha, como pode ser constatado no texto apresentado a seguir.

Proibido caçar!

1 Um dia Chico Bento penso o que feis o papel o amiguinho dele foi lá com o Chico

2 Chico Por que você ta parado que nem uma estatua Chico respondeu que Nada

3 Eu tava pensando o que feis om papel ora Chico o papel é feito diarvores, uque?

4 Amigo, é chico agora preciso ir embora tá Chico chau! Veio o moço ei moço

5 o qui e menino? Aonde você vai, Chico respondeu vou corta árvori

6 Não vai FiM

(Isabela)

O texto de Isabela foi escrito em terceira pessoa e iniciou com o título ‘Proibido caçar’, que reproduz o texto da placa da tirinha lida (Figura 09). Quanto aos personagens, nesta história, o protagonista foi o Chico Bento, que foi citado uma vez pelo nome próprio completo (1ª. linha), e sete vezes simplesmente como Chico (1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª linhas), de um modo mais informal, próprio do diálogo que travou consigo mesmo (1ª linha) e com um suposto ‘amiguinho’ (da 2ª a 5ª linha), se constituindo na transcrição de um discurso tipicamente oral. O personagem ‘amiguinho’ foi uma criação, pois não constava na cena da tirinha. O lenhador, suposto antagonista, foi citado duas vezes, como ‘moço’ (4ª linha). Neste texto, ‘as árvores’ não se constituíram personagens na narrativa, mas elas foram objeto (assunto) do discurso das personagens (3ª e 5ª linhas).

Os personagens são seres criados pelo autor que participam diretamente, com ações ou falas, nos acontecimentos que compõem o enredo (GANCHO 1998). Em relação ao papel que desempenha no enredo, o personagem pode ser classificado como protagonista, quando atua como personagem principal, e antagonista, quando a ação que desempenha se opõe ao protagonista.

Na narrativa, “o herói – no sentido da personagem central – é precisamente aquele que, movido por um desejo, tem um motivo para agir e um objetivo a atingir” (ADAM; REVAZ, 1997, p.23). Enquanto o protagonista pode ser herói, ao apresentar características superiores em relação aos demais pertencentes a seu grupo, o anti-herói apresenta características inferiores às de seu grupo, assim, o antagonista se apresenta como o vilão da história.

A presença de protagonistas e antagonistas foi evidenciada nos textos escritos a partir da leitura do livro *O leão e o rato* e da tirinha do Chico Bento. Na história do livro, a versão da fábula apresentou como protagonistas o leão e o rato e como antagonista, os caçadores. Nos cinco textos infantis, quatro citaram os protagonistas e os antagonistas (Maria, Artur, Mariana, Vitória) e apenas um omitiu a figura do(s) caçador(es), ou seja, do antagonista, referindo-se apenas aos protagonistas (João).

Nos textos escritos a partir da tirinha do Chico Bento, todos os textos de alguma forma fizeram referência ao protagonista (Chico Bento/menino), tido como herói por tentar salvar a floresta/árvores, e ao antagonista (caçador/lenhador/homem/moço), tido como anti-herói por tentar derrubar a floresta/as árvores.

Aos personagens podem ser atribuídos ou não nomes que os identifiquem. Segundo Adam e Revaz (1997, p.71), “numa narrativa, o ator [personagem] ou é nomeado (...), ou designado mais abstratamente, como Príncipe ou Princesa (...) [por exemplo]. Este ator é geralmente provido de certas características ou propriedades”. De modo que nem sempre serão atribuídos nomes próprios aos personagens das histórias criadas pelas crianças porque eles podem receber denominações genéricas que os liguem a um determinado grupo ou segmento social.

As crianças atribuíram tanto nomes genéricos quanto nomes próprios para identificar os personagens em seus textos, com o predomínio dos primeiros. Dos vinte e cinco textos infantis, uma criança (Fábio) usou somente nomes próprios na identificação de personagens; catorze crianças utilizaram apenas nomes genéricos (João, Maria, Artur, Mariana, Vitória, Pedro, Mônica, Rosiane, Lucas, Renan, Brayan, Aline, Antônio, Carolina); nove crianças atribuíram aos personagens tanto nomes próprios quanto genéricos (Felipe, Alice, Dimitri, Denise, Marina, Isabela, Tiago, Fabrício, Bianca); sendo que um texto os personagens estão implícitos, pois não foram citados.

As condições de produção também influenciaram na atribuição de nomes aos personagens nos textos infantis. No texto escrito a partir da leitura do livro *O leão e o*

rato, cujo título da história destacou nomes genéricos, embora na história fosse dado um nome próprio aos personagens: rato Miguel e leão Poldo, nenhuma das cinco crianças se referiram aos personagens com nomes próprios. O texto escrito a partir do livro Peixoto, o peixinho que queria ser boto traz o nome próprio do protagonista como título. Todas as cinco crianças se referiram ao peixinho como Peixoto, sendo que três textos citaram Noemia e um, Iara, atribuindo nomes próprios a essas personagens.

No texto baseado na tirinha do Chico Bento, o nome próprio do protagonista foi mencionado em dois textos, e os outros três não. No texto da tirinha Jogo de futebol, três crianças atribuíram nomes próprios aos personagens e duas não. O texto sobre o açaí não tinha nenhuma questão que provocasse a identificação nominal de personagens, neste caso, as cinco crianças usaram apenas nomes genéricos em seus textos, como: pai, mãe, avó, avô.

Comumente, em contos infantis há poucos personagens, normalmente de dois a cinco. Nos textos lidos pelas crianças na atividade de escrita também havia poucos personagens: em ‘O leão e o rato’, havia três (rato Miguel, leão Poldo e caçadores); em ‘Peixoto, o peixinho que queria ser boto’, foram cinco (Peixoto, Iara, Noemia, peixinhos, botos); na tirinha ‘Proibido Caçar’ havia três (Chico Bento, lenhador, árvores personificadas); nas cenas da tirinha ‘Jogo de futebol’ havia sete crianças; na consigna com questões tinha uma pergunta que remetia às pessoas/personagens: “com quem você toma açaí?”, cuja resposta quando dada remeteu a pessoas da família. Da mesma forma, os textos das crianças também apresentaram poucos personagens.

Com relação à quantidade de personagens no texto, dos vinte e cinco textos analisados, um texto teve um personagem ‘eu’ (Renan), cuja narrativa é um relato pessoal; onze textos apresentaram dois personagens (João, Felipe, Denise, Marina, Pedro, Tiago, Fabrício, Rosiane, Bianca, Aline e Antônio); nove crianças tiveram três personagens (Maria, Artur, Mariana, Vitória, Alice, Dimitri, Mônica, Isabela, Fábio); dois textos, quatro personagens (Fabrício e Carolina); outros dois, cinco personagens (Lucas e Brayan); destes somente uma criança não citou de modo explícito personagem (Carlos), cujo texto teve características de um monólogo. Neste aspecto, os textos das crianças se assemelham com as histórias e/ou textos lidos.

Além disso, houve nos textos infantis, o uso frequente de formas no diminutivo para nomear personagens, principalmente, em textos escritos por meninas, como o uso de ‘ratinho’ nos textos de: Maria, Mariana, Vitória; e de ‘peixinho’, nos textos de: Alice

e Marina; e de ‘peixinha’, nos textos de Denise e Marina, porém um menino também usou ‘peixinho’ (Dimitri) e outro usou ‘peixinha’ (Felipe); de ‘amiguinho’ no texto de Isabela. Ressalta-se, neste caso, a ocorrência de variação linguística, cuja distinção predominante decorreu do fator gênero feminino/masculino.

Em relação à escolha de nomes a serem dados aos personagens pelas crianças em seus textos, nos chamou a atenção o fato de muitos fazerem referência a pessoas da família, grupo social ao qual a criança se insere e participa, de sua posição social de filho(a) ou neto(a), de atividades juntamente com os sujeitos que a compõe pai/mãe ou avô/avó, por exemplo. Isso se mostrou, provavelmente, devido à temática proposta na atividade, nos textos escritos a partir da tirinha do jogo de futebol e da consigna de questões sobre o açaí.

Dos cinco textos com o tema jogo de futebol, houve quatro textos com referências a membros da família, como personagem coadjuvante. A figura paterna apareceu no texto do Fabrício, no qual o personagem ‘Ben’, na posição de filho, dialoga com outro personagem, seu ‘pai Caio’. A figura materna participa como personagem secundária em três textos (Rosiane, Bianca e Lucas), nos quais o personagem principal, um menino/jogador, conversa com sua mãe, outra personagem.

Nos textos que se constituem em um relato sobre o consumo do açaí, em virtude de seu caráter autobiográfico, houve três referências à família. Brayan cita ‘mãe’, ‘pai’, ‘avó’ e ‘avó’, como as pessoas com as quais costuma tomar açaí. Aline relata que toma açaí com ‘minha família’. Carolina menciona a ‘mãe’ e ‘minha família’ em seu texto.

2.2 Elementos constitutivos do enredo e do relato

Segundo Adam e Revaz (1997, p.18), “a narrativa é, em primeiro lugar, representação de ações”. Nesse sentido, o texto narrativo deve ser visto como a materialidade linguística da atividade criativa de transpor as ações humanas da realidade para a narrativa. A ação humana se distingue do acontecimento que advém sob o efeito de causas ocorridas sem a intervenção direta de um agente. Para esses autores (1997, p.23), “a ação caracteriza-se pelo fato de esta implicar uma razão de agir, um móbil, relativamente àquele que age, o que leva, além disso, à responsabilidade do agente quanto às consequências dos seus atos”. Assim, personagens e ações estão imbricados na constituição da narrativa.

Sabemos que “a narrativa é o relato de fatos reais ou imaginários” (ADAM; REVAZ, 1997, p.18). Em relatos imaginários, o enredo é constituído pelo conjunto das ações dos personagens e dos acontecimentos de uma narrativa, que pode ser “conhecido por muitos nomes: fábula, intriga, ação, trama, história” (GANCHO, 1998, p. 8). A fábula é uma narrativa fictícia de cunho moral constituída de personagens animais com características humanas. Na intriga, segundo Adam e Revaz (1997), o par nó e desenlace constitui o elemento da construção da intriga; Todorov (1970, p.88) apresenta a intriga como “a passagem de um equilíbrio a outro”.

De acordo com Bruner (2014, p. 26), “uma história deve começar com uma ruptura na ordem esperada das coisas”. No início do enredo, algo errado deve acontecer para que se tenha algo a contar na história, que é a intriga, o problema. De modo, que a história abrange o empreendimento de lidar com essa ruptura (intriga ou problema) e com as suas consequências para que ao final seja apresentado o desfecho, com algum tipo de solução. E é essa sequência que concede a unidade de sentido na narrativa.

A ação caracteriza-se pela presença de um agente ou personagem que provoca mudança ou tenta impedi-la. A trama pode decorrer de uma situação de equilíbrio para uma situação de tensão a se desenrolar ou pode partir de uma situação problemática, cuja solução requer uma transformação, nos dois casos a trama se desenvolve no processo. A história, contada a partir de fatos reais ou imaginados, envolve pessoas/personagens e uma sequência de fatos/ações. Dadas as suas especificidades, cada uma delas pode apresentar uma forma de enredo.

De modo geral, o enredo é a organização lógica dos fatos, acontecimentos ou ações ocorridos na narrativa, em que, por exemplo, cada fato (causa) tem uma motivação da qual decorrem novos fatos (consequências). Essa organização consiste na unidade de sentido atribuída à narrativa, que constitui a construção da coerência do texto. E, é justamente ela que dá credibilidade ao enredo, tornando a narrativa verossímil.

Para Gancho (1998, p. 10), “a verossimilhança é verificável na relação causal do enredo, isto é, cada fato tem uma causa e desencadeia uma consequência”. No entanto, convém destacar que nas histórias é o conflito o elemento que estrutura o enredo, pois possibilita ao leitor e ao ouvinte criar expectativas diante dos fatos narrados. Ao tratar sobre isso, o autor esclarece que “o conflito é qualquer componente da história (personagens, fatos, ambiente, ideias, emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão

que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor” (GANCHO, 1998, p. 11). Esse elemento da narrativa se refere ao que Bruner (1997) apontou como laços entre o excepcional e o vulgar.

Sobre as partes do enredo de uma história, Gancho (1998) destaca a exposição ou introdução, complicação ou desenvolvimento, clímax e desfecho ou conclusão. Na exposição ou introdução, que se refere ao início da história, são apresentados personagens, acontecimentos introdutórios, tempo e espaço da narrativa. Na complicação ou desenvolvimento, que corresponde à segunda parte do enredo, se desenvolve um ou mais conflito(s). O clímax, que é a terceira parte do enredo, compreende o momento culminante da história, em que o conflito é mostrado de maneira explícita. No desfecho ou conclusão, que corresponde ao final da história, é apresentada a solução para o conflito, podendo ser surpreendente ou esperado, cômico ou trágico, feliz ou não.

Dos vinte e cinco textos que compõem o corpus deste estudo, dezenove textos infantis apresentaram uma história com certo tipo de enredo, conforme o descrito por Gancho (1998) mantendo uma unidade temática e sequencial com introdução, desenvolvimento e conclusão. Sendo que em alguns textos houve um detalhamento maior dos acontecimentos da narrativa e em outros os fatos foram apresentados resumidamente, alguns se mantiveram mais ligados ao hipotexto, outros trouxeram elementos que não estavam expressos no texto lido.

As partes do enredo, conforme descritas por Gancho (1998), predominaram nos textos que apresentam narrativa de ficção, como a referente à versão da fábula O leão e o rato, ou imaginada, como foi o caso dos textos escritos a partir da tirinha do Chico Bento. Isso pode ser ilustrado com o texto da Isabela, transcrito anteriormente, em 2.1.

Em um texto de seis linhas e um título, Isabela iniciou seu texto com a expressão temporal ‘Um dia’ (1ª linha) e na sequência descreveu três cenas. Na primeira cena, enquanto ‘exposição ou introdução’ do enredo, Chico Bento ficou pensando consigo mesmo ‘do que é feito o papel?’ (1ª linha), se constituindo em um discurso interior da personagem. Na segunda cena, na ‘complicação ou desenvolvimento’, o narrador anuncia a chegada do ‘amiguinho’ (1ª linha) com quem o personagem Chico Bento conversou (2ª a 3ª linhas), obtendo do ‘amigo’ a resposta a seus questionamentos (3ª linha). Com a despedida e saída do ‘amigo’ (4ª linha), a terceira cena, se configurou ‘o clímax ou conflito’ da narrativa, foi marcada pela chegada do ‘moço’, que é o lenhador

(4ª linha), com quem Chico Bento dialoga (4ª e 5ª linhas) e, ao final, no ‘desfecho ou conclusão’, proíbe o lenhador de cortar árvores (6ª. linha).

O fato de organizar a história em três cenas remete ao formato das histórias em quadrinhos, nas quais as mudanças de cena costumam ser acompanhadas da entrada e saída de personagens. Essa característica observada neste texto, particularmente, parece resultante de atividades de leitura da criança em seu cotidiano com esse gênero, seja no contexto da escola ou fora dela.

Quanto ao enredo, dispomos de uma heterogeneidade de textos. Isso porque na passagem de um discurso, que foi o ‘hipotexto’, a outro, que foram os ‘hipertextos’, os textos das crianças foram marcados por regularidades, individualidades, subjetividades e mudanças. Além de apresentarem uma narrativa com características de histórias, cuja constituição do enredo já foi analisada, há também textos nos quais predominaram características de relato pessoal ou autobiográfico, portanto, estes apresentam outro tipo de sequência constitutiva (LABOV, 1972 *apud* SPINILLO, 2010).

Considerando que o texto narrativo apresenta-se na forma de história, relato de experiência pessoal e casos (PERRONI, 1992; SPINILLO, 2010), a estrutura de uma narrativa não se restringe às partes do enredo de uma história (GANCHO, 1998). Diferentemente das histórias de ficção, os relatos se referem a fatos reais e são compreendidos também como texto narrativo, porque apresentam uma sequência de experiências pessoais vividas pelo narrador. Conforme mencionou Bruner (1997), é a sequencialidade uma propriedade da narrativa, neste ponto que ambos – história e relato – se identificam como narrativas. Narrativas orais deste tipo foram estudadas por Bruner (1997), Perroni (1992) e Labov (1972). Assim sendo, destacamos que a estrutura narrativa pode apresentar características de relatos e não somente de histórias.

Os elementos constitutivos do texto narrativo, descritos por Spinillo (2010), são: resumo, fatos, resolução e fechamento, avaliação. No resumo, de caráter introdutório e sumário, é apresentado o assunto, cujo objetivo é destacar o tema principal da narrativa. A parte seguinte – fatos – é componente obrigatório da narrativa, pois descreve o cenário onde aconteceu o fato, menciona as pessoas envolvidas e descreve o que e quando aconteceram os fatos. Na resolução/fechamento, é exposta a solução e a conclusão dos eventos ocorridos após a narração dos fatos. Por fim, a avaliação apresenta um comentário, julgamento e/ou opinião acerca dos fatos narrados.

Os cinco textos escritos a partir da leitura de uma consigna com questões (Quadro 9) apresentaram características de relato de experiência pessoal, com caráter autobiográfico, inclusive, todos eles foram escritos em primeira pessoa, portanto, fizeram uso do pronome pessoal ‘eu’.

Segundo Bruner (2014, p.94), “narrar a si mesmo (...) é algo que acontece tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora”. O uso de primeira pessoa foi direcionado pela própria consigna, algo que veio de fora, cujo comando dirigido à criança apresentou uma frase imperativa: ‘Escreva um texto contando como você toma açaí’, logo o ‘você’ ao qual o discurso se dirigiu foi ao ‘tu-criança leitora’. Assim, a sequência de questões da consigna direcionou as crianças para a escrita de um texto em que predominasse o relato pessoal.

Escolhemos o texto de Antônio para analisar e apontar os elementos constitutivos do texto narrativo com características de relato pessoal e autobiográfico.

O Açaí

1 O açaí e um fruto de uma árvores que secheve açaizeiro
2 eu tomo açaí em casa o preço custa 15 reais
3 O açaí e produzido de uma maquina, quando eu tomo eu gosto muito
4 o açaí e uma fruta preta gosto e saborosa eu tomo açaí todos dias eu tomo açaí com farinha,
5 e o açaí e famoso no mundo, todo mundo gosta de açaí o açaí entra na minha casa todos dias
6 e e fruto gostoso e e uma fruta tipica o açaí ele roda pelo mundo inteiro e poriso todo mundo
7 gosta dele ele e saboroso, gostoso, famoso, e todo mundo adora ele poriso todo mudo gosta
8 ele e patido e saboroso, e maravinhoso.
(Antônio)

Quanto aos elementos sequenciais constitutivos do relato, o ‘resumo’ consta na 1ª linha, quando Antônio apresenta o tema central de seu texto (o açaí), atendendo à orientação da consigna. Da 2ª a 4ª linhas são apresentados os ‘fatos’, nesta parte, Antônio diz o lugar onde ele toma o açaí (em casa), quanto custa o açaí, como ele é produzido e o que ele faz com o produto. Na 5ª linha começa o ‘resolução e fechamento’ e prossegue até a 6ª linha, aí Antônio apresenta uma conclusão, se o açaí é tão gostoso e saboroso ‘todo mundo gosta’, o ‘fruto é famoso’ e ‘roda o mundo inteiro’. Nesta mesma linha, marcada pela expressão ‘por isso’, inicia a ‘avaliação’ que se estende até a 8ª linha, esta avaliação com a opinião do autor, expressa no uso de adjetivos positivos atribuídos ao açaí: ‘saboroso’, ‘gostoso’, ‘famoso’, ‘maravilhoso’. Como se vê, a estrutura da narrativa ‘relato’ é diferente da narrativa ‘história’.

2.3 Tempo da narrativa

As relações temporais e espaciais em textos literários foram abordadas por Bakhtin (1993), de modo interligado e indissociável, na categoria da forma e do conteúdo, denominada de cronotopo. Este conceito, criado no contexto do texto literário, tratou o tempo e o espaço como conceitos distintos, embora um não possa substituir o outro, pois formam um todo e se entrelaçam na criação literária. Segundo o autor,

no cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico (BAKHTIN, 1993, p.211).

Para Bakhtin (1993, p.212), na narrativa literária, “o princípio condutor do cronotopo é o tempo”. O autor articula o conceito de tempo à concepção de homem, ao situar a vida humana histórica e espacialmente, a qual se transforma a cada temporalidade. Uma vez que “os visíveis indícios complexos do tempo histórico, na verdadeira acepção do sentido, são vestígios visíveis da criação do homem, vestígios de suas mãos e de sua inteligência: cidades, ruas, casas, obras de arte, técnicas, organizações sociais, etc” (BAKHTIN, 2003, p.225). Assim, com base nesses elementos, as intenções do autor, historicamente situadas, na produção das narrativas, se apresentam ao leitor das histórias.

A capacidade de *ver o tempo*, de *ler o tempo* no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas mas como um todo em formação, como acontecimento: é a capacidade de ler *os indícios do curso do tempo* em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos) (BAKHTIN, 2003, p.225).

Neste sentido, o tempo concede ao enredo das histórias, na sequência dos acontecimentos narrados e nas modificações das paisagens, a dimensão de movimento, de transformação, de mudança, próprios da dinâmica da natureza, do trabalho, da criação, da vida humana. Enfim, “o curso do tempo assinala não só o crescimento quantitativo, mas também o qualitativo: a floração, a maturação. (...) O tempo produtivo

é prenhe dos frutos que carrega, os frutos que nascem e recomeça uma nova gestação” (BAKHTIN, 1993, p.318).

Na produção narrativa, a própria dinâmica e organização do enredo, da sequência das ações, dos acontecimentos, da entrada de personagens na história, do emprego de determinadas formas verbais e advérbios... concede ao texto uma dimensão temporal. Além disso,

o tempo se revela acima de tudo na natureza: o movimento do sol, das estrelas, o canto dos galos, os objetos sensoriais, visíveis das estações do ano; tudo isso, em uma relação indissolúvel com os respectivos momentos da vida humana, dos costumes, da atividade (do trabalho), constitui o tempo cíclico em um grau variado de intensidade (BAKHTIN, 2003, p.225).

Em relação ao tempo, para Ricoeur (1994), ainda que o tempo seja um não ser, com tamanha imprecisão, porque nos escapa, uma vez que o presente em um instante não é mais, o passado já se foi e o futuro ainda está por vir, no uso da linguagem, “falamos do tempo como tendo ser” (RICOEUR, 1994, p. 22).

A respeito do tempo na narrativa, o autor argumenta que “a linguagem é um guia relativamente seguro: dizemos um tempo longo e um tempo curto, de um certo modo, observamos a extensão e fazemos medições” (RICOEUR, 1994, p. 23), porém isso é possível, pelo uso da linguagem, apesar da fluidez do tempo.

No que se refere ao tempo como elemento organizador da narrativa da experiência humana, Ricoeur (1986) citado por Adam e Revaz (1997, p.53) ressalta que

o caráter comum da experiência humana, que é marcado, articulado, clarificado pelo ato de narrar sob todas as suas formas, é temporal. Tudo o que se narra acontece no tempo, ocupa tempo, desenrola-se temporalmente; e o que se desenrola no tempo pode ser narrado.

Considerando que toda narrativa pressupõe um transcurso temporal, conforme afirmam esses autores, espera-se que no decorrer de uma narrativa, em algumas mais em outras menos, sejam utilizadas palavras e expressões com referências temporais, tais como verbos, advérbios e locuções que as incluam. Sobre isso, Bruner (1998, p. 108) afirma que “a referência depende do contexto (como em palavras como aqui e agora). De fato, a referência pode ser mais ou menos vaga, mais ou menos dependente da natureza do discurso no qual está inserida”.

Quanto a isso, Adam e Revaz (1997, p.58) dividem os organizadores temporais em referência temporal absoluta e referência temporal relativa. A referência temporal absoluta pode ser histórica, quando se refere precisamente a uma data, ano ou dia (30 de

setembro, em 2016, quarta-feira à tarde, no dia do natal); ou vaga, quando apresenta um tempo impreciso, com expressões tais como: uma vez, certo dia, no futuro. Já a referência temporal relativa pode estar no cotexto (enunciado): nessa manhã, na véspera, imediatamente, enquanto, durante, depois...; ou o contexto (situação): ontem, ao fim da tarde, esta manhã.

O tempo da narrativa, segundo Gancho (1998), pode ser cronológico, quando transcorre do início ao fim na ordem natural de um enredo linear que transcorre em horas, dias, meses ou anos; ou pode ser psicológico, quando o tempo transcorre em uma ordem definida pela imaginação do personagem ou narrador, na qual a ordem cronológica dos fatos é alterada. Além disso, o tempo da narrativa pode ser variável. Ele pode se dar em um período curto, como um instante, algumas horas, um dia ou uma semana; ou pode ser longo, quando se passa ao longo dos meses, dos anos ou séculos.

Referindo-se ao conceito de tempo de Bakhtin, Amorim afirma que

o conceito de cronotopo trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem. Está ligado aos gêneros e a sua trajetória. Os gêneros são formas coletivas típicas, que encerram temporalidades típicas e assim, conseqüentemente, visões do homem (AMORIM, 2012, p.105).

Dentre os gêneros do tipo narrativo, o conto e a fábula apresentam uma duração curta e o romance, por exemplo, apresenta uma duração maior. O enfoque temporal pode ser presente e imediato, remoto ou passado, e até futuro, expressando a projeção de algo que ainda realizar-se-á. De modo geral, os cinco textos lidos nas atividades de escrita apresentaram e remetiam a uma narrativa de curta duração. Como se vê, o tempo encontra-se engendrado na produção narrativa ligado à escolha do gênero.

De acordo com Adam e Revaz (1997, p.53), “se qualquer narrativa é constituída por uma sucessão de ações/acontecimentos, esta leva tempo e desenrola-se no tempo”. No entanto, ainda que o tempo seja um elemento essencial para a narrativa, não é o tempo que define por si só o tipo textual narrativo, outros textos que não são narrativos, tais como receitas e manuais de instrução, que são predominantemente injuntivos, também trazem referências temporais. A esse respeito Adam e Revaz (1997, p.54) declaram que “o tempo é um constituinte necessário, mas não suficiente, para definir um texto (ou uma sequência) como uma narrativa”.

Segundo esses autores, há uma dupla temporalidade na narrativa. Há vários níveis temporais que se cruzam em qualquer narração. Em primeiro lugar, existe uma

temporalidade externa ao texto, que é a data da produção da narrativa, data da publicação do texto, momento da recepção pelo ouvinte/leitor. Em segundo lugar, há uma temporalidade interna, que é o tempo da história narrada e o tempo ligado à sequencialidade e à linearidade do enunciado. É da análise deste segundo tipo temporal que nos ocupamos neste estudo, ainda que a outra temporalidade já tenha sido apresentada nas condições de produção.

Nos vinte e cinco textos analisados, vinte apresentaram referências temporais, relacionadas ao contexto da história que estava sendo narrada, compreendendo uma diversidade de expressões. Tais expressões se reportaram ao sentido do tempo em que as ações foram passadas (era uma vez, um dia...), futuras (para sempre, sempre, no dia seguinte...) e presentes (de repente, quando, nesse momento...), conforme se vê na última coluna do Quadro 10.

A referência temporal mais utilizada pelas crianças foi “Era uma vez”, para marcar o início da narrativa, como normalmente ocorre em contos infantis. Essa expressão temporal apareceu em nove textos (Maria, Artur, Mariana, Vitória, Pedro, Mônica, Tiago, Rosiane, Bianca). Trata-se de um tempo ficcional que não marca propriamente um tempo cronológico, mas uma temporalidade ficcional.

Quanto às condições de produção, das cinco crianças que escreveram o texto a partir da versão da fábula O leão e o rato, quatro começaram a narrativa com ‘era uma vez’, embora essa expressão não tivesse sido empregada na fábula lida em voz alta pela professora à turma. Três crianças, que escreveram o texto a partir da tirinha do Chico Bento, iniciaram a história com ‘era uma vez’ e duas que escreveram o texto a partir da tirinha Jogo de futebol, também.

No entanto, nos textos escritos a partir do livro do Peixoto e das questões sobre o açaí não houve uso dessa expressão. Isso se deu provavelmente devido as suas respectivas características formais, o primeiro com versos com rima e o segundo com questões norteadoras da escrita de relato pessoal.

Em cinco textos não houve emprego de palavras e expressões temporais (Alice, Dimitri, Carlos, Lucas e Brayan). Isso por que nem sempre as crianças fazem referências temporais explícitas em seus textos. Nesse caso, faz-se necessária a mediação pedagógica para que as crianças comecem a perceber e a enunciar palavras de tempo em suas narrativas, no sentido de que as crianças possam produzir textos cada vez mais completos.

2.4 Espaço da narrativa

Segundo Matos (2002, p. 143), “a palavra espaço tem sua origem no latim *spatium*, que significa área ou extensão. Seu sentido inicial é quantitativo, estando ligada diretamente a qualquer ato de mensuração tridimensional, ou seja, que tenta medir volumes ou distâncias”. No entanto, de acordo com Bakhtin, “cada imagem está plena de potencial histórico e, portanto, está propensa a participar com todo o seu ser do acontecimento histórico no cronotopo histórico-temporal” (BAKHTIN, 1993, p.273).

O cenário da narrativa “é o palco de um acontecimento histórico, é a fronteira solidamente traçada do curso espacial por onde correrá o fluxo do tempo histórico” (BAKHTIN, 2003, p.239). Bakhtin emprega o conceito de exotopia para designar uma posição no tempo em textos literários, científicos e em atividades criadoras em geral (AMORIM, 2012). Para o autor, a concepção de espaço se associa a de tempo e não se limita ao ambiente geográfico, no qual, por vezes, o autor congela a imagem do ambiente configurando a imobilidade.

De modo geral, o espaço se constitui no lugar ou na composição do cenário onde transcorrem os fatos, as ações ou os acontecimentos na narrativa. Em um texto,

o espaço é a dimensão que permite fixar, inscrever o movimento ou, dito de outra forma, a dimensão em que o movimento pode se escrever e deixar suas marcas. A fixação é o resultado de todo trabalho de objetivação, seja científico ou artístico, pois esse trabalho distingue dois sujeitos e duplica seus respectivos lugares: o daquele que vive no instante e no puro devir e o daquele que lhe empresta um suplemento de visão por estar justamente de fora (AMORIM, 2012, p.100-101).

Este modo de ver o espaço está fundamentado no conceito bakhtiniano de exotopia que “designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro” (AMORIM, 2012, p.101).

A autora sugere que há dois espaços, o espaço em que está o autor no momento da produção textual e o espaço que ele representa em seu texto. Como o primeiro espaço já foi descrito nas condições de produção das atividades de escrita, nos deteremos nesta seção na análise do espaço fixado e representado no texto escolar.

O espaço é o lugar onde transitam os personagens e ocorrem as ações e os acontecimentos da narrativa. Para Gancho (1998, p.23), o espaço tem a função principal de “situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma interação, quer

influenciando suas atitudes, pensamentos ou emoções, quer sofrendo eventuais transformações provocadas pelos personagens”.

O cenário, geralmente, é apresentado na introdução e figura no enredo como uma informação complementar. No texto, as referências espaciais podem aparecer integradas aos fatos narrados ou serem descritas de modo detalhado, se constituindo na descrição do cenário da narrativa, como fizeram Felipe, Denise, Marina (Quadro 6).

Isso pode ser ilustrado pelo texto da Marina, cujo texto foi escrito a partir do livro: Peixoto, o peixinho que queria ser boto. Logo em seguida da introdução da história, na primeira linha, foram introduzidas as referências temporais (todos os dias) e espaciais (no rio), na segunda linha, integradas aos fatos narrados (ele ficava).

O Peixinho

1 Um dia um peixinho chamado Peixoto queria
2 ser Boto, todos os dias ele ficava no rio
3 olhado os botos pois ele queria ser um deles
4 ate que esti peixinho encmtrou uma peixinha
5 chamada neomea namorava muito idepoi
6 is casou é foram felizes para sepre.
(Marina)

O espaço do enredo, que é o lugar físico dos acontecimentos, pode ser aberto ou fechado, urbano ou rural, na floresta ou na rua de uma cidade, dentro de uma casa ou ao ar livre. De qualquer forma, o tipo de lugar onde ocorre a narrativa influencia a construção da história. No entanto, nem sempre as crianças utilizaram referências espaciais em seus textos.

Dos vinte e cinco textos infantis, nove não apresentaram nenhuma referência que indicasse o espaço ou o lugar da narrativa (Alice, Dimitri, Pedro, Mônica, Isabela, Rosiane, Bianca, Fábio e Aline). Nos demais, em um total de dezesseis, as crianças fizeram uso de palavras para indicar o espaço da narrativa, ainda que por vezes de modo restrito e/ou parcial.

Na escrita de textos a partir do livro O leão e o rato, cuja leitura da história foi feita pela professora em voz alta, apresentando às crianças a ilustração das cenas narradas, página a página, com um livro de tamanho grande de fácil visualização pela turma, no qual as imagens eram ilustrativas do espaço, todas as cinco crianças mencionaram mais de um espaço da narrativa (árvore/floresta, rede/armadilha), pressupondo o deslocamento dos personagens no processo/sequência da narrativa, de

modo integrado aos fatos narrados. Isso nos possibilita afirmar que as condições de produção criadas favoreceram a inclusão do elemento da narrativa – espaço –, que normalmente é omitido pela criança.

Da mesma forma, nos textos escritos a partir da consigna com questões, na qual havia duas perguntas que remetiam a referências espaciais: “onde você toma açaí?” e “de onde vem o açaí que você toma?”, dos cinco textos infantis, quatro trouxeram referências espaciais (perto de casa, casa, Belém/minha casa/meu bairro).

De modo que, a ausência deste elemento da narrativa, bem como das referências temporais, em parte dos textos infantis, aponta para a necessidade da mediação docente, com atividades e condições de produção, a fim de favorecer às crianças a inclusão de referências ao espaço da narrativa em seus textos.

2.5 Narrador, a voz da narrativa

O narrador é uma criação do autor para estruturar e dar voz à narrativa. Para Bakhtin (2009, p.157), “o contexto narrativo começa a ser percebido – e mesmo a reconhecer-se – como subjetivo, como fala de ‘outra pessoa’”. Segundo o autor, em obras literárias, “isso é composicionalmente expresso pelo aparecimento de um narrador que substitui o autor propriamente dito” (BAKHTIN, 2009, p.157), porém convém salientar que o narrador não é o autor, mas uma criação sua, criado o narrador e definido seu ponto de vista diante dos acontecimentos da narrativa, este que dará voz e conduzirá a história de modo que o autor permanecerá imperceptível ao receptor, seja leitor ou ouvinte. Em relação ao ato de criação do autor, Bakhtin (2009, p.157) esclarece que

o discurso do narrador é tão individualizado, tão ‘colorido’ e tão desprovido de autoritarismo ideológico como o discurso das personagens. A posição do narrador é fluida, e na maioria dos casos ele usa a linguagem das personagens representadas na obra.

Isso se manifesta, principalmente, no discurso indireto, no qual o narrador incorpora ao seu discurso a fala dos personagens apresentando-a de modo não marcado, com ausência de pontuação e verbos *dicendi*. Bechara (2002) diz que esse tipo de verbos é usado na composição de diálogos no discurso direto, por exemplo, os verbos *dicendi*: disse, respondeu, perguntou, retrucou ou sinônimos.

De acordo com Gancho (1998), quando a história é narrada em primeira pessoa, o narrador, chamado narrador- personagem, participa do enredo, nesse caso sua visão

sobre os fatos fica limitada ao envolvimento do personagem no enredo. Assim, temos o narrador-protagonista, como personagem principal da narrativa, e o narrador-testemunha, que narra acontecimentos dos quais participou sem se colocar como protagonista da narrativa.

O texto narrativo do ponto de vista da primeira pessoa pode ser do tipo relato, em que o narrador conta um caso do qual participou diretamente, ou tipo história, na qual o narrador participa ou testemunha uma história imaginada. Segundo Bruner (2014, p.27), “uma história expressa o ponto de vista de um narrador, ou sua perspectiva, ou seu conhecimento de mundo, ou, efetivamente, a verdade, a objetividade, ou até mesmo a integridade, que pode ser difícil de se determinar”.

Ainda sobre os tipos de narrador, Gancho (1998) esclarece que, quando a história é narrada em terceira pessoa, o narrador atua como se fosse um observador dos fatos. Pode o observador ter uma visão completa da história, demonstrando tudo saber sobre os acontecimentos, daí estamos diante de um narrador-onisciente, e pode o narrador estar presente em todos os lugares onde ocorrem os fatos, então temos um narrador-onipresente. Quando o narrador dirige a palavra ao leitor ou tece algum comentário acerca do comportamento do personagem, é chamado de intruso. E quando o narrador, ao se identificar com o personagem, permite que um personagem tenha mais espaço, colocando-o em destaque na história, podemos chamá-lo narrador parcial.

É o narrador que, ao dar voz à história, organiza os outros elementos da narrativa, atuando como se fosse um “intermediário entre o narrado (a história) e o autor, entre o narrador e o leitor” (GANCHO, 1998, p. 9). Ao se analisar a narrativa, observa-se a posição do narrador diante dos acontecimentos, vista pelo uso de pronome pessoal, pois a narrativa pode ser escrita em primeira ou em terceira pessoa.

Sobre o ponto de vista da narrativa, do conjunto dos textos analisados, dezenove crianças escreveram seus textos em terceira pessoa e seis optaram por escrever um texto em primeira pessoa. O formato do texto usado pela criança definiu o ponto de vista da narrativa ou vice-versa, porque o ponto de vista do narrador determinou o gênero predominante no texto.

As crianças que escreveram histórias com características semelhantes à versão de uma fábula (Quadro 5) e as crianças que escreveram um texto contando a história do Peixoto (Quadro 6) optaram pelo ponto de vista narrativo em terceira pessoa, no qual essas dez crianças contaram uma história que não era sua, era a história da vida dos

personagens, enquanto um não-eu do narrador/autor, em que o distanciamento da cena da história, manifesto na redação em terceira pessoa, parece necessário.

Das seis crianças que optaram por escrever o texto em primeira pessoa, cinco foram as que escreveram o relato pessoal sobre o açaí (Quadro 9), utilizando o pronome pessoal ‘eu’. Nas condições de produção da escrita, embora a consigna não tenha indicado o gênero textual esperado na escrita do texto, foram as questões da consigna que forneceram o molde do formato de texto a ser usado pela criança na atividade, incluindo o uso do ponto de vista narrativo em primeira pessoa com caráter autobiográfico. O texto de Brayan (Quadro 9) ilustra nossa análise.

O açaí é muito bom

1 Eu tomo açaí com uma colher.

2 Eu tomo açaí em casa. Eu tomo açaí no almoço e no jantar.

3 Eu tomo açaí com a minha mãe, meu pai, minha avó e meu avô.

4 O açaí é uma delícia.

5 O açaí veio do açazeiro.

6 Uma senhora que faz o açaí.

7 O preço do açaí é 5 reais.

(Brayan)

Brayan escreveu um texto, em sete linhas e um título, sobre o tema solicitado: o açaí. De modo geral, as crianças responderam parte das questões. Mas, o menino respondeu no texto as oito questões da consigna, como se vê no Quadro 11.

Quadro 11 - Análise do texto-resposta às questões da consigna

Questão da consigna	Texto-resposta do Brayan
(1) Como você toma açaí?	‘Eu tomo açaí com uma colher.’ (l. 1)
(2) Onde você toma açaí?	‘Eu tomo açaí em casa.’ (l. 2)
(3) Quando você toma açaí?	‘Eu tomo açaí no almoço e no jantar.’ (l. 2)
(4) Com quem você toma açaí?	‘Eu tomo açaí com minha mãe, meu pai, minha avó e meu avô.’ (l. 3)
(5) Como é o açaí?	‘O açaí é muito bom.’ (título) ‘O açaí é uma delícia.’ (l. 4)
(6) De onde vem o açaí?	‘O açaí vem do açazeiro.’ (l.5)
(7) Quem é que produz o açaí?	‘Uma senhora que faz o açaí.’ (l. 6)
(8) Qual é o preço do açaí?	‘O preço do açaí é 5 reais.’ (l. 7)

Fonte: Pesquisa documental, 2015.

Lendo o texto de Brayan, podemos verificar que ele interagiu com o escrito, compreendeu o que leu e respondeu às questões atendendo ao solicitado, observando

inclusive a ordem das questões da consigna na escrita de seu texto. Por isso, podemos afirmar que ele estabeleceu diálogo com as questões da consigna e as respondeu sem acréscimo de elementos que a extrapolassem.

Este texto se apresenta como um ‘complemento às questões’, pois as informações seguem a mesma ordem das questões da consigna, constituindo-se em um ‘rótulo’, cuja leitura parece não se desprender da consigna. Em virtude disso, o denominamos texto-resposta.

Neste texto narrativo tipo relato pessoal predomina a primeira pessoa, as quatro primeiras frases iniciam com o pronome ‘eu’, sendo também empregados os pronomes possessivos ‘meu’ e ‘minha’. Trata-se, portanto, de um narrador em primeira pessoa.

De modo geral, o texto que a criança leu forneceu elementos acerca da temática do texto, da escolha de personagens, da sequência das ações que realizam, do espaço e do tempo da narrativa. Assim, quando são solicitadas a escrever a partir de uma experiência de leitura que antecedeu a escrita, as condições de produção interferem, de certo modo, na forma como a criança produz o seu texto. Nesse movimento da leitura para a escrita, a criança traz para o texto que escreve elementos extraídos do texto lido.

3 A construção de diálogos no texto da criança

Em relação à presença de diálogos em textos infantis, deve-se salientar que a concepção interacional e dialógica de linguagem pressupõe o reconhecimento da reciprocidade entre o eu e o outro, presente em cada enunciado, numa alternância de vozes. Quanto a isso Bakhtin afirma que

o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2009, p. 127).

O diálogo não ocorre apenas na conversa face a face, entre duas ou mais pessoas, em sentido restrito, pode ocorrer também no discurso escrito, em sentido mais amplo, próprio da condição dialógica da linguagem, concebida por Bakhtin (2009). E é justamente o discurso escrito da criança que se pretende analisar nesta pesquisa. Tal estudo se faz relevante, pois, segundo pesquisas de Smolka, na escola “espera-se que as crianças se tornem leitoras e escritoras como resultado do seu ensino. No entanto, a

própria prática escolar é a negação da leitura e da escritura como prática dialógica, discursiva e significativa” (SMOLKA, 1993, p. 93).

Pesquisas realizadas pela autora apontaram que “a escola não tem considerado a alfabetização como um processo de construção de conhecimento nem como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico” (SMOLKA, 1993, p. 76). No entanto, mesmo bloqueando a fala e limitando as possibilidades de leitura e de escrita, “a escola não consegue bloquear o discurso interior” da criança (idem).

Embora seja mais difícil ter acesso ao discurso interior do que ao discurso que é verbalizado, para Bakhtin (2009, p. 62), “o discurso interior pode, igualmente, ser exteriorizado”. Segundo ele, as formas do discurso interior se assemelham às réplicas de um diálogo, e “não existem entre elas, assim como entre as réplicas de um diálogo, laços gramaticais; são laços de outra ordem que as regem” (BAKHTIN, 2009, p. 64).

Para Bakhtin (2009, p. 95), “a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos”. Entende-se, então, que a compreensão das formas normativas resulta de uma reflexão sobre a língua ainda a ser trabalhada na escola, pelo professor, no entanto o seu desconhecimento, por parte da criança, não inviabiliza que se solicitem às crianças que produzam textos, na alfabetização, uma vez que podem mostrar o que já sabem sobre a língua que usam em situações concretas do dia a dia, e podem também as crianças na situação de escrita serem levadas pelos outros – colegas ou professor(a) – a refletirem sobre aspectos referentes à escrita de texto.

A respeito da criação literária infantil, Vigotsky (2009, p. 66) esclarece que seu desenvolvimento “torna-se de imediato bem mais fácil e bem-sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, o mais importante, que a incentive a expressar em palavras seu mundo interior”.

Entende-se que, na sala de aula, quando se cria uma atividade de interação verbal, o discurso interior pode ser externado, entremeado aos textos orais e escritos produzidos pelas crianças, e que, em textos escritos, que é o foco deste estudo, o discurso interior pode se manifestar na construção de diálogos na forma de textos escritos, quando o autor se coloca no texto, extrapolando os elementos dos textos que motivaram a atividade de escrita.

Na escrita de textos narrativos, o autor pode optar por três tipos de discurso: o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre. Estes três tipos de discursos não estão necessariamente separados, eles podem coexistir em um mesmo texto. Isso porque em um mesmo texto pode haver partes em que o narrador conta a história, em discurso indireto, como se estivesse observando a certa distância os acontecimentos. Em outras partes, o autor dá voz aos personagens, em discurso direto, deixando que expressem a sua própria fala, constituindo assim legitimamente um diálogo.

3.1 Tipos de discurso direto, indireto e indireto livre

Como em uma encenação teatral, para Bakhtin (2009, p. 201), “o discurso direto é entrecortado por observações do autor que valem como réplicas, ou então se matizes muito fortes do contexto narrativo apreciativo a ele acrescentam, já não é mais possível a encenação total”. Tal explicação mostra que o discurso direto reproduz fielmente, palavra por palavra, a fala dos personagens e desse modo se presta ao teatro, por exemplo. Já o discurso indireto, com seus comentários, interrompe o fluxo da fala e réplica, presentes no discurso direto.

Neste caso, pode haver textos em que predomina o discurso direto, quando a palavra expressa, diretamente, a fala dos personagens; e em que predomina o discurso indireto, quando a história é dita pelo narrador; bem como textos em que coexistem esses dois tipos de discurso.

Dentre as características formais do discurso direto, além da reprodução literal das palavras ditas, está o emprego de verbos que introduzem a fala dos personagens da narrativa. Segundo Bechara (2002, p. 481), “no discurso direto reproduzimos ou supomos reproduzir fiel e textualmente as nossas palavras e as do nosso interlocutor, em diálogo, (...) com a ajuda explícita ou não de verbos como disse, respondeu, perguntou, retrucou ou sinônimos (os chamados verbos *dicendi*)”.

Do ponto de vista formal, outro aspecto observado no discurso direto é o uso da pontuação, “no diálogo a sucessão da fala dos personagens é indicada por travessão” (BECHARA, 2002, p. 482). A pontuação distingue o discurso do narrador da fala do personagem. Embora, a criança escreva a fala dos personagens que cria em seu texto, nem sempre a criança observa a pontuação.

O uso de discurso indireto e direto nem sempre marcado, em diálogos, como é o caso da maioria dos textos analisados, com ausência de pontuação e por vezes omissão de verbo para introduzir a fala da personagem, nos remete à análise que Bakhtin (2009) fez do francês antigo, chamando atenção para o fato de que as estruturas psicológicas não se distinguem das estruturas gramaticais. Para Bakhtin (2009, p 192),

a pontuação estava ainda em esboço. Por isso não havia ainda fronteiras rígidas entre os discursos direto e indireto. O narrador não sabe ainda separar as representações de sua imaginação do seu “eu” pessoal. Ele participa por dentro dos atos e das palavras dos seus heróis, coloca-se como seu intercessor e defensor. Ainda não aprendeu a transmitir o discurso de outrem na sua forma exterior e palavra por palavra, abstendo-se de qualquer intervenção pessoal.

O que tratou Bakhtin (2009) sobre o discurso do francês antigo, numa perspectiva histórica, parece também ocorrer na construção de diálogos em textos escritos por crianças na alfabetização, de certa forma isso também pode se mostrar nos textos analisados, uma vez que há ausência de pontuação muitas vezes no texto infantil. No entanto, isso não inviabiliza a interlocução com os textos das crianças.

Segundo Bakhtin (2009), são duas as variantes de análise do discurso indireto, do ponto de vista do “analisador do conteúdo”, em que se coloca a temática em destaque, e do ponto de vista do “analisador da expressão”, em que as “palavras e maneiras de dizer são introduzidas de tal forma que sua especificidade, sua subjetividade, seu caráter típico são claramente percebidos” (BAKHTIN, 2009, p. 168).

De acordo com Bakhtin (2009, p. 165), “o discurso indireto ouve de forma diferente o discurso de outrem; ele integra ativamente e concretiza na sua transmissão outros elementos e matizes que os outros esquemas deixam de lado”. Assim, no discurso indireto, o autor inclui seu modo de ver a situação, apresenta elementos do contexto, tempo e lugar, e de suas impressões, sentimentos e apreciação. Para o autor,

a tendência analítica do discurso indireto manifesta-se principalmente pelo fato de que os elementos emocionais e afetivos do discurso não são literalmente transpostos ao discurso indireto, na medida em que não são expressos no conteúdo mas nas formas de enunciação (BAKHTIN, 2009, p. 165).

Considerando os aspectos formais do discurso, Bechara (2002, p. 482) diz que “no discurso indireto os verbos *dicendi* se inserem na oração principal de uma oração completa tendo por subordinada as porções do enunciado que reproduzem as palavras próprias ou do nosso interlocutor”. De acordo com Bechara (2002, p. 482), “o discurso indireto livre consiste, em conservando os enunciados próprios do nosso interlocutor,

não fazer-lhe referência direta”, reproduzindo a fala dos personagens sem empregar os verbos *dicendi*.

De acordo com Mattoso Câmara, citado por Bechara (2002, p. 483), o discurso indireto livre “estabelece um elo psíquico entre o narrador e o personagem que fala (...) o narrador associa-se ao seu personagem, transpõe-se para junto dele e fala em uníssono com ele”. No que se refere ao discurso indireto livre, Bakhtin (2009, p. 198) explica que

no fenômeno linguístico objetivo do discurso indireto livre, temos uma combinação, não de empatia e distanciamento dentro dos limites da alma individual, mas das entoações da personagem (empatia) e das entoações do autor (distanciamento) dentro dos limites de uma mesma e única construção linguística.

O discurso indireto livre, nos textos infantis, ocorre quando a palavra do narrador se une à fala do personagem e o apagamento dos verbos que introduzem o discurso e os sinais de pontuação, próprios do discurso indireto livre. Isso também ocorre, provavelmente, em parte por desconhecimento da criança dos aspectos formais da língua, tal como o uso de verbos *dicendi* e da pontuação, principalmente do uso de travessão, para marcar a fala de cada personagem no discurso direto.

Bakhtin (2009, p. 202) ressalta que “o aparecimento e desenvolvimento do discurso indireto livre devem ser estudados em estreita ligação com o desenvolvimento das outras variantes expressivas dos discursos direto e indireto”. Este foi o caminho escolhido na análise da construção de diálogos em textos infantis que se propôs a realizar neste estudo, ou seja, aqui se buscou observar a presença dos três tipos de discurso: direto, indireto e indireto livre, na construção de diálogos em textos infantis.

Para dar visibilidade ao discurso da criança, quanto à presença de diálogos, optou-se por apresentar os textos em uma versão normalizada (Quadros 5A, 6A, 7A, 8A, 9A), observando regras gramaticais e ortográficas da língua portuguesa, segundo procedimentos usados por Riolfi (2008).

Observou-se o uso da pontuação e de verbos *dicendi*, nos textos que compõem o corpus desta pesquisa, bem como ausência destes (Quadro 12). Quando o enunciador usa a língua em situações enunciativas concretas, ele lança mão de recursos linguísticos para o alcance de seus propósitos de enunciação, segundo Bakhtin (2009, p. 97), “trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto”. De modo que é a enunciação que orienta as escolhas linguísticas e não ao contrário.

Observamos nos textos infantis a construção de diálogos, até por que a criança utiliza o diálogo em situações comunicativas face a face. Outro aspecto observado foi o tipo de discurso que a criança usa no texto escrito, já que os diálogos podem se manifestar diferentemente, no uso de discursos direto, indireto e indireto livre. Além disso, destacamos na análise se as crianças inserem no texto vozes do discurso interior e se empregaram verbos *dicendi* e sinais gráficos de pontuação (Quadro 12).

Numa perspectiva bakhtiniana, o texto é constitutivamente dialógico em duas direções, o texto se constitui tanto no diálogo entre interlocutores quanto no diálogo entre textos. Sobre os textos infantis, entendemos que o texto escrito tanto se constitui em uma resposta dada a consigna, ou aos interlocutores da atividade que foi o(a) professor(a), quanto o texto infantil se constitui no diálogo estabelecido com o texto que recebeu pela atividade de leitura, seu texto foi tecido num entrecruzamento de vozes, portanto é o texto da criança dialógico nas duas direções bakhtinianas.

No Quadro 12, consta a sistematização dos aspectos observados na construção de diálogos nos vinte e cinco textos infantis, a saber: tipos de discurso direto, indireto e indireto livre, discurso interior, verbos *dicendi*, diálogos e sinais de pontuação. A escolha de tais categorias foi feita com base no que foi observado nas características dos textos infantis que compõem o corpus deste estudo.

Na análise dos textos infantis, observamos a presença de diálogos entre os personagens da narrativa e entre a criança e a consigna de questões, a partir da qual a criança produziu um texto-resposta. O discurso indireto predominou nos textos infantis, com vinte e quatro ocorrências, destas doze fazem uso de discurso indireto, e em doze, as crianças fizeram uso de discurso direto e indireto; e, ainda, houve duas crianças que escreveram texto com características de discurso indireto livre (Carlos, Fábio).

Quadro 12 – Sistematização da construção de diálogos nos textos infantis

Categorias Sujeitos	Tipos de discurso			Discurso interior	Verbos <i>dicendi</i>	Diálogo	Sinais de pontuação
	Direto	Indireto	Indireto livre				
João		x		x			Ponto final
Maria	x	x		x	x	x	Ponto final
Artur	x	x		x	x	x	Ponto final
Mariana	x	x		x	x	x	Ponto final
Vitória	x	x		x	x	x	Ponto final
Felipe		x		x			Ponto final
Alice		x		x			Ponto final
Dimitri	x	x		x	x	x	Ponto final
Denise		x		x			Ponto final
Marina		x		x			Ponto final
Pedro	x	x		x	x	x	
Mônica	x	x		x	x	x	Ponto final
Isabela	x	x		x	x	x	Exclamação
Carlos			x	x			Ponto final
Tiago		x		x			Ponto final
Fabício		x		x			Ponto final
Rosiane	x	x		x	x	x	Dois pontos Travessão Ponto final
Bianca	x	x		x	x	x	Travessão
Fábio	x	x	x	x			Ponto final
Lucas	x	x		x	x	x	Vírgula Dois pontos Interrogação Ponto final
Renan		x		x			
Brayan		x					Ponto final
Aline		x					Ponto final
Antônio		x		x			Vírgula Ponto final
Carolina		x		x			Vírgula Ponto final
Frequência	12	24	2	23	11	11	23

Fonte: Pesquisa documental, 2015.

3.2 A caracterização dos diálogos nos textos infantis

Quanto às condições de produção, o discurso indireto, predominou, principalmente, nos textos escritos a partir da história lida nas atividades de escrita com o livro O leão e o rato (Quadro 5A) e Peixoto, o peixinho que queria ser boto (Quadro 6A), ora usando apenas o discurso indireto, como foi o caso do João e ora misturando discurso indireto com o direto como foi o caso da Maria. Isso pode ser constatado nos dois textos de João e Maria.

O leão e o rato

1 O leão estava dormindo e o rato pulou em cima dele. E [o rato] começou a fazer cosquinha [no leão]

2 e o leão pendurou o rato na árvore, [depois] o leão o tirou [de lá].

3 O leão foi passear e caiu numa armadilha e o rato foi e salvou o leão [que] ficou muito alegre.

4 [Eles] ficaram como amigo para sempre.
(João)

João iniciou o texto em discurso indireto e permaneceu assim até o final. O autor narrou a história com certo distanciamento, como se observasse e analisasse a situação para descrevê-la tal qual ocorreu, atuando como se fosse um analista dos fatos. Sem emprego de discurso direto, esta narrativa foi baseada na sequência de acontecimentos e não no diálogo estabelecido entre os personagens, pois não houve no texto nenhuma transcrição da fala dos personagens.

Não há no texto evidência de diálogo explícito entre os personagens, leão e rato. Também não há uso de verbo *dicendi*. Em seu texto, João utilizou apenas um sinal gráfico de pontuação, que foi o ponto final (4ª linha), para anunciar o término de sua narrativa. Neste texto, o discurso tratou, principalmente, sobre ações, já que no texto há presença de dez verbos (dormir, pular, começar, pendurar, tirar, passear, cair, ir, salvar, ficar), constituindo-se numa narrativa sobre o tema da fábula.

Em relação ao discurso interior, este pouco se manifestou a não ser quanto ao reforço da ideia já presente no texto original, que é o fato do leão ser mais forte que o rato, mesmo assim o mais fraco o salvou e ficaram amigos, a amizade entre eles, que foi destacada como a moral da história, foi enfatizada pela criança ao final da história, ao que pareceu que ela incorporou como seu o discurso do outro, a partir da versão da fábula lida antes da escrita do texto.

No texto de Maria, o narrador iniciou em discurso indireto (1ª e 2ª linhas). Em seguida, ela fez uso de discurso direto (3ª linha). E depois o narrador voltou ao discurso

indireto (4ª, 5ª, 6ª e 7ª linhas), e discurso direto, ao final (8ª linha). Há dois personagens, leão e rato, sendo que o discurso direto expressou primeiro a voz do rato, cuja palavra foi dirigida ao leão, que respondeu ao rato, para expressar-lhe gratidão (8ª linha).

Neste trecho, há uma evidência do discurso interior, pois no texto original não houve esse tipo de agradecimento. Esse sentimento de gratidão por parte do personagem reforça a ideia de que em fábulas personagens animais, geralmente, assumem características humanas, fato que a criança incorporou ao seu texto.

O leão e o rato

1 Era uma vez um leão [que] estava dormindo. Aí veio o rato [e] fez cosquinha na costa do leão.

2 E o leão acordou e segurou o rato. O leão segurou no rabo do rato. O rato falou:

3 - Se você me largar, eu protejo você e não deixo acontecer nada com você.

4 [Então o leão] largou o rato e o rato foi embora.

5 O leão ficou passeando na floresta. E veio o caçador e prendeu o leão [que] ficou preso na árvore.

6 O ratinho salvou o leão.

7 E o leão falou:

8 - Muito obrigado.

(Maria)

Sobre o texto de Maria, assim como doze crianças o fizeram, houve dois tipos de discurso, o indireto e o direto. Nas narrativas das crianças, o discurso indireto, embora predominante, por vezes, interrompe o fluxo da fala e réplica, anunciando e entrecortando com o discurso direto, quando a história é narrada, principalmente, pelo narrador, esse dois tipos de discurso coexistem.

Como no texto anterior de João, o texto de Maria tratou, principalmente, sobre ações, sendo que no texto foram mencionados treze verbos (dormir, vir, fazer, acordar, segurar, falar, largar, proteger, deixar, ir, ficar, prender, salvar), constituindo-se em uma narrativa pautada na temática da fábula, que é marcada pela sequência de acontecimentos. Além disso, a criança fez uso do verbo *dicendi*: 'falou', duas vezes no texto para introduzir a fala dos personagens (2ª e 7ª linhas).

Quanto ao emprego de sinais de pontuação, Maria não utilizou nenhum sinal gráfico de pontuação, para demarcar a fala dos personagens com o uso de dois pontos, travessão, por exemplo, tal como afirmou Vieira (2012), ao dizer que as crianças ao escrever se detêm mais no tema do discurso do que em aspectos gramaticais, que ainda precisam aprender na escola, já que a criança usou apenas o ponto final (8ª linha), para anunciar o término de seu texto.

O discurso interior se manifestou de diferentes modos, seja pelo discurso do personagem, como no texto de Maria, ou do narrador, como no texto do João. Estes, no entanto, se constituem, provavelmente, como manifestação do discurso interior do autor, que usa a linguagem da narrativa para expressar apreciações, sentimentos, emoções, posições e opiniões.

Nos textos escritos a partir da leitura da tirinha do Chico Bento (Quadro 7A), três crianças fizeram uso de diálogo em seus textos (Pedro, Monica, Isabela), incluindo o uso dos discursos direto e indireto, discurso interior e verbos *dicendi*.

A caça da árvore

1 Era uma vez um rapaz que ia cortar árvore. Aí um lindo dia, ele viu que
2 as árvores estavam com medo.
3 Aí o caçador disse:
4 - Não tenham medo, eu não vou mais caçar vocês.
(Pedro)

Pedro escreveu um texto em quatro linhas. Seu texto apresenta título, cuja ideia parece ter sido extraída da placa, sem percepção da ironia (caçar animais/cortar árvores), pois tal ideia se repete no início do texto, quando mencionado ‘cortar árvore’ (1ª linha) e ao final em “caçar vocês” (4ª linha). O narrador inicia em discurso indireto (1ª, 2ª e 3ª linhas), e finaliza com discurso direto (4ª linha).

Na narrativa há dois personagens, as árvores e o caçador, sendo que o discurso direto expressa a voz do caçador, cuja palavra dirige-se às árvores, no sentido de que não precisam ter medo dele porque ele não irá cortá-las, ou melhor, ‘caçar vocês’ (4ª linha). Seu discurso trata sobre sentimentos (medo) e ações (cortar), além de indicar uma ideia de defesa da coletividade “as árvores”.

O Chico Bento, que está na cena do quadrinho, não apareceu explicitamente na história escrita. Ainda que não faça uso da pontuação, com emprego de dois pontos e travessão, para marcar a presença do diálogo entre os personagens, neste texto, há construção de diálogo, com uso de discursos direto e indireto. Sendo que o autor empregou (3ª linha) um verbo *dicendi* (disse) na introdução do discurso direto.

O cortador de árvores

1 Era uma vez um homem que estava indo corta as árvores. Quando ele viu um menino
2 apontando para a placa e nela estava escrito Proibido caçar.
3 As árvores estavam com medo e uma dela falou:
4 - Eu estou com medo.
5 - Acalma! Ele não vai nos cortar.
(Monica)

Mônica escreveu um texto em cinco linhas. Este texto inicia com título que faz referência ao personagem lenhador, denominado 'O cortador de árvore'. O lenhador aparece logo no início do texto e se depara com o menino (Chico Bento) que aponta para a placa, o diálogo entre ambos foi com ausência de palavras faladas, o diálogo foi mediado pelo texto escrito na placa. Conclui-se, então, que os personagens sabem ler. Esta parte do texto foi escrita em discurso indireto.

No texto, o narrador, do mesmo modo que no texto de Pedro, inicia em discurso indireto (1ª, 2ª, 3ª linhas) e finaliza com discurso direto (4ª e 5ª linhas). O discurso direto foi introduzido por verbo *dicendi* (falou) (3ª linha), no entanto a fala da outra árvore aparece logo na sequência (5ª linha) e não foi anunciada por esse tipo de verbo. O texto traz três personagens: um homem, um menino e as árvores, como na cena que motivou a escrita do texto. O discurso indireto registra o diálogo gestual, mediado pela escrita, entre o homem (lenhador) e o menino (Chico Bento) que apontou 'para a placa'.

O discurso direto expressa o diálogo ocorrido entre as árvores sobre o medo. É o sentimento o tema do diálogo, sendo que a primeira fala foi anunciada, a segunda não, ambas foram apresentadas na mesma linha, sem uso de pontuação, o que não nos impede de verificar, pelo sentido, que houve troca de personagem. Nos textos de Pedro e Mônica houve construção de diálogo, com uso de discursos direto e indireto.

Quanto ao uso de verbos *dicendi*, dos vinte e cinco textos analisados, em onze textos as crianças fizeram uso desse tipo de verbos com a finalidade de introduzir a fala da personagem, sendo que dentre os que utilizaram discurso direto, que foram doze, apenas um não empregou verbo *dicendi* (Tiago). De modo que se pode afirmar que quando escreveram texto narrativo em discurso direto, no geral, as crianças fazem uso desse tipo de verbo. Para dar continuidade a nossa análise trouxemos o texto de Tiago:

Turma do Chico Bento em Proibido Caçar

1 Era uma vez um lenhador que ficava derrubando árvores.

2 Perto da casa dele, as árvores acabaram.

3 Então, ele foi ao sítio do Chico Bento,

4 quando ele chegou lá no sítio, ele foi até a

5 floresta procurar árvores. O lenhador cortou algumas árvores.

6 No dia seguinte, quando o Chico Bento acordou,

7 ele viu que as árvores tinham sumido.

8 Chico Bento foi ver o que tinha acontecido com as árvores.

9 Então, Chico Bento botou uma placa, nela estava escrito: Proibido caçar!

10 Quando o lenhador viu a placa, ele foi encontrar outro lugar.

11 Depois que o lenhador foi embora, o Chico Bento ficou feliz.

(Tiago)

Tiago escreveu um texto em onze linhas. Seu texto inicia com um título. Parte do título remete ao modo como Maurício de Souza inicia as histórias em quadrinhos, decorrente, provavelmente, da evocação de memórias de sua experiência de leitor, e parte retoma uma expressão presente no quadrinho da atividade (“Proibido caçar”). A narrativa foi contada do início ao fim em terceira pessoa, há presença de um narrador e às personagens foi dada voz na forma do discurso indireto.

Diferente dos textos de Pedro e Mônica, neste texto não há presença de discurso direto, pois foi escrito em discurso indireto (1ª a 11ª linhas). O autor faz uso de marcas linguísticas para indicar deslocamento no tempo ‘quando’ (4ª e 6ª linhas), ‘no dia seguinte’ (6ª linha), e no espaço ‘perto da casa dele’ (2ª linha), ‘lá’, ‘sítio’, ‘floresta’ (4ª e 5ª linhas), ‘outro lugar’ (10ª linha).

No texto, o diálogo entre o Chico Bento e o lenhador também foi estabelecido por escrito, quando este viu a placa e foi embora (8ª, 9ª, 10ª linhas). A mensagem do texto ‘Proibido caçar’ ganhou sentido de propriedade privada, de uso individual e não coletivo do espaço, pois é o discurso também ideológico. A atitude da personagem Chico Bento, de apontar para a placa, provocou o ato de ir embora, da personagem do lenhador, ou seja, houve diálogo na medida em que um, por meio da palavra escrita, agiu sobre o outro. Já ao final do texto, foi resolvido o conflito da narrativa, gerado pela presença do lenhador no sítio (11ª linha). Além de ser o texto mais extenso, dentre os cinco escritos a partir da tirinha do Chico Bento, Tiago foi o único que fez uso exclusivo de discurso indireto, no qual o autor se distancia da situação que motiva a produção e a análise.

Outro aspecto observado é o fato de no texto de Tiago, assim como os textos de Pedro e Mônica, começa com a expressão ‘Era uma vez’, típica do início dos contos de fadas, e de narrativas lidas e contadas às crianças que vão internalizando e, quando solicitadas a escrever, reproduzem essa expressão no começo de seus textos, evidência do diálogo estabelecido com outros textos, mediante a atividade de leitura.

Em relação à construção de diálogos, verificou-se a presença de diálogos em onze textos, com a fala dos personagens explícita em discurso direto, com troca de turnos entre eles em sua maioria, ainda que houvesse casos em que a personagem a quem foi dirigida à palavra não tenha respondido, silenciando, ainda assim considerou-se que houve diálogo devido à presença de um interlocutor personagem da narrativa.

Nas narrativas infantis, constatou-se o uso frequente de verbos para expressar a sequência de ações na narrativa, o que ocorreu com os textos escritos, aqui analisados, se assemelha com o que se constatou em pesquisas realizadas com crianças sobre a produção de narrativas orais, cujos dados demonstraram que “as ações são as mais frequentes, seguidas pelos objetos e, por último, as menos frequentes são as características do que está sendo descrito” (VIGOSTKY, 2009, p. 87).

A respeito do discurso indireto livre, buscamos o texto de Carlos (Quadro 7A) para mostrar a ocorrência de texto que não foi escrito em terceira pessoa, como a maioria dos textos infantis aqui analisados.

Não machuca!

- 1 - Pare! Você não vai machucar essas lindas árvores.
 - 2 Você não está vendo que essas árvores estão
 - 3 com medo de você? Largue já esse machado!
 - 4 Essas árvores são dependentes dessa floresta.
 - 5 Você não sabe que, se você destruir uma dessas árvores,
 - 6 você está fazendo mal para as árvores?
 - 7 Só isso que eu tenho que fala, agora vaza!
- (Carlos)

Este texto foi escrito na atividade a partir da leitura da tirinha do Chico Bento, em que em seu texto a criança assume a postura de herói do Chico Bento e dirige a palavra a uma segunda pessoa do discurso, provavelmente, o lenhador que também está na cena do quadrinho. O enunciador produz um texto em tom imperativo, parecendo uma ‘bronca’, na forma de um monólogo.

O texto de Carlos, escrito em sete linhas, iniciou com o título ‘Não machuca!’, com o verbo no imperativo, em um discurso autoritário de mando, provavelmente, se trata da voz do Chico Bento, que está no centro da tirinha lida, com dedo em riste, ou seja, em postura autoritária, cuja palavra, em um uníssono, é dirigida ao ‘lenhador’, que está ao lado esquerdo da cena. O título dá o tom do discurso do texto, uma vez que logo na primeira linha a primeira palavra foi ‘Pare’, outro verbo no imperativo, proferido por Chico Bento, cujo nome não aparece no texto, mas pode-se inferir com base na tirinha.

De certa forma, os personagens do quadrinho estão presentes no texto e o diálogo foi construído em forma de monólogo, porque há interlocução na medida em que o silêncio também comunica, pois do modo como foi escrito, produz efeito de sentido, com forte apelo emocional e persuasivo. De acordo com Barros (2011, p.34),

“nos discursos autoritários abafam-se as vozes, escondem-se os diálogos e o discurso se faz discurso de verdade única, absoluta e incontestável”.

Embora não tenham sido citados explicitamente, no texto, há dois personagens, um o Chico Bento que discursa e outro a quem ele dirige a palavra, desprovido de voz, só escuta, no texto aparece como ‘você’, citado seis vezes, (1^a, 2^a, 3^a, 5^a e 6^a linhas), pelo conteúdo do discurso do personagem-herói (Chico Bento), infere-se que se trata do lenhador que é a outra pessoa da cena, no caso o anti-herói.

No texto, há mais dois verbos no imperativo: ‘largue’ (3^a linha) e ‘vaza’ (7^a linha), também inseridos na fala do Chico Bento, de modo que o texto não se caracteriza como uma narrativa, nem como um relato, como os demais analisados, mas apresenta-se na forma de um monólogo, mais precisamente de ‘uma bronca’, por seu tom de repressão áspera, com forte conteúdo ideológico de proteção da floresta e defesa das árvores para que não sejam cortadas pelo lenhador e de propriedade da floresta, que o personagem-herói a toma como sua e a defende. Tal discurso em tom autoritário, de acordo com as estratégias usadas, não é um texto polifônico, mas monofônico.

É um texto escrito, mas com características de texto oral, em voz única, da personagem Chico Bento, sem mencionar nomes, em um fôlego só, dirigido ao caçador. Este aparece apenas implicitamente, como mero ouvinte, desprovido de voz, já que as perguntas a ele feitas (2^a e 3^a linhas; 5^a e 6^a linhas) funcionam mais pelo seu caráter retórico do que questões que demandem respostas. O texto é relativamente curto, com características próprias da linguagem oral.

Quanto aos personagens, embora nenhuma referência explícita tenha sido feita a eles no texto, ambos podem ser recuperados da cena que motivou a atividade. O monólogo do texto corresponde à fala do Chico Bento (uma criança), e tem um interlocutor definido, o caçador (um adulto). Apesar disso, parece haver uma inversão de papéis, já que é a criança que ‘passa um sermão’ no adulto.

No que diz respeito ao conteúdo do texto, a fala do personagem expressa uma ‘consciência ecológica’, pois manifesta uma preocupação com a conservação da floresta; inclusive a palavra ‘floresta’ foi mencionada explicitamente ao final da quarta linha. Convém destacar que, no texto, a fala atribuída pela criança, provavelmente, ao personagem Chico Bento tem uma tonalidade bastante ‘adulta’ e se caracteriza como uma bronca. Nota-se isso no uso de verbos no imperativo (1^a, 3^a, 4^a, 5^a, 6^a linhas). Esse

tom só é quebrado de fato ao fim do texto, que se encerra com uma expressão mais próxima da linguagem infantil: ‘agora vasa’ (7ª linha).

Considerando os aspectos mencionados, este texto apresenta características distintas dos analisados anteriormente, por isso não foi possível descrever a estrutura da narrativa, no que se refere ao enredo, nem quanto à constituição do relato, aqui não há um narrador em terceira pessoa, nem em primeira. O personagem é o narrador, em um discurso autoritário, com conteúdo ideológico, na relação que o locutor estabelece com o seu interlocutor, mas nem por isso pode-se ignorar a construção textual que se configurou, um monólogo.

Para Bakhtin (2009, p. 64), “as formas mínimas do discurso interior são constituídas por monólogos completos, análogos a parágrafos. Mas eles se assemelham ainda mais a réplicas de diálogos”, como é o caso do texto escrito por Carlos. Quanto à tipologia, o texto de Carlos pode ser classificado como injunção (MARCUSCHI, 2016), usado para “descrever ações” para passar instruções visando a “regulação mútua de comportamentos” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 51-52).

Trata-se de um texto escrito em voz única, a fala do Chico Bento, que se constitui como o porta-voz do autor, foi dirigida ao lenhador, sem mencionar nomes, no qual o discurso do narrador se integrou ao discurso do personagem, formando um uníssono, o que o caracteriza como discurso indireto livre, conforme explicou Mattoso Câmara, citado por Bechara (2002). Dentre os textos analisados nesta pesquisa, este foi o único com tais características, também não apresentou verbos *dicendi*, pois como não houve trocas de turno não foi necessário tal anúncio.

De acordo com Bakhtin (2009, p. 192), “o discurso indireto livre dá à sensibilidade sua expressão mais adequada”. No texto de Carlos, pode-se dizer que o autor se envolveu com o problema abordado da ‘preservação das árvores’ e assumiu, junto com a personagem, o que foi dito, encaminhando as palavras do personagem como se fossem suas. Isso nos leva a crer que se trata de um discurso indireto livre.

Em suma, nos textos infantis que compõem o corpus deste estudo, o discurso direto apareceu quando a voz é dada aos personagens da narrativa, no entanto o uso de verbos *dicendi* e o emprego de sinais de pontuação como o travessão nem sempre são empregados pelas crianças em seus textos. Já o discurso indireto se manifestou quando o autor narrou o que estava acontecendo em terceira pessoa, como alguém que se

distancia dos personagens e dos acontecimentos narrados, modo de escrita pertinente ao texto narrativo.

No corpus analisado, em sua maioria, a construção de diálogos em textos infantis é desprovida de marcas gramaticais, tais como o emprego de pontuação e de verbos que introduzem a fala dos personagens no discurso direto, por exemplo, no entanto esse aspecto não impede a interlocução com o texto que a criança produziu.

Quanto aos sinais de pontuação, ainda que se observassem vinte e três ocorrências, destas dezessete ocorrências referem-se apenas ao emprego de ponto final, assim as crianças parecem ainda não demonstrar domínio em relação a este aspecto da linguagem. Diante deste quantitativo, que a primeira vista pode parecer expressivo, não significa que as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental fizeram uso pleno dos sinais de pontuação, trata-se de um uso restrito e parcial.

Convém destacar que é o ‘ponto final’, um dos critérios que constam na grade de correção da escrita de texto, conforme mencionado na descrição das condições de produção e avaliação dos testes de escrita de texto, de modo que tal grade parece criar uma contingência que influencia o ensino e a percepção deste aspecto gramatical às crianças que o utilizaram.

Na escrita de duas crianças, analisadas por Calil (2009), a palavra ‘fim’, em seu estatuto de unidade de sentido, surgia, invariavelmente, no final da maioria das histórias escritas pelas meninas. Em nosso corpus, o uso de ‘fim’ no final da narrativa ocorreu em seis textos, porém de modos distintos. Quatro crianças (Felipe, Pedro, Isabela e Bianca) empregaram o fim como substituto do ponto final, com a finalidade de comunicar ao leitor o término do texto. Nestes textos, não apresentaram esse tipo de ponto no final do texto, então, a palavra ‘fim’ assume uma função de sinal de pontuação. Nos textos do Tiago e da Carolina, a palavra ‘fim’ foi empregada após o ponto final, ao término da narrativa, portanto pode ter função de reforço da ideia indicativa do ‘ponto final’, informando a conclusão do texto, com o estatuto de ‘unidade de sentido’, atribuído por Calil (2009).

Além disso, observamos uma provável influência do texto lido na atividade, ou seja, das condições de produção, pois dos seis usos da palavra ‘fim’ ao final da narrativa, quatro foram escritas a partir da leitura de uma tirinha e sabe-se que ‘fim’ é usado, comumente, ao final de histórias em quadrinhos, podendo, então, ser o uso no texto infantil devido à experiência de leitor da criança com este gênero.

Em relação à pontuação, a criança quando escreve não está diretamente sintonizada em aspectos gramaticais, tais como os sinais de pontuação. Do modo como usa a linguagem na narrativa, ela parece se mostrar “mais sensível aos aspectos discursivos do texto, do que propriamente à sua organização sintática (embora o esforço de delimitar o texto de forma coerente também reflita uma motivação dessa ordem)” (VIEIRA, 2012, p. 22).

A análise dos textos infantis, de modo geral, nos põe a pensar sobre o que se faz necessário para a qualificação das práticas educativas de alfabetização a partir do olhar dado aos enunciados das crianças, apontando para aquilo que ainda precisam aprender acerca da língua escrita, sendo que um dos aspectos observados nos textos infantis foi ausência de pontuação.

De acordo com Vieira (2012), em textos infantis, a junção dos diálogos no corpo da narrativa, com ausência de pontuação, aparece no texto de forma estruturalmente dependente do discurso narrativo. A esse respeito Vieira (2012, p. 21) esclarece que “a pontuação foi uma lenta conquista na história da escrita, do mesmo modo que na escrita infantil ela só surge quando a criança já compreendeu sua natureza alfabética e passa a focalizar os problemas ortográficos”. A compreensão de aspectos gramaticais e ortográficos requer uma reflexão sobre a língua que a criança ainda está elaborando e a ela tais conhecimentos devem ser ensinados na escola.

4 As atividades reprodutiva e criadora

De acordo com Vigotsky (2009), tudo que está ao nosso redor que se refere à cultura advém da imaginação e da criação humana. O autor identifica como função criadora ou combinatória todo produto da atividade humana de criação de novas imagens e ações que não se limite à reprodução de impressões da realidade (VIGOTSKY, 2009b). Para Vigotsky, citado por Smolka (2009a, p. 10), “é na trama social, com base no trabalho e nas ideias dos outros, nomeados ou anônimos, que se pode criar e produzir o novo”.

No que diz respeito à linguagem, as palavras, como meio de comunicação com o outro, nas interações sociais, e como forma de generalização da experiência, na expressão humana, desempenham um papel central no desenvolvimento infantil (SMOLKA, 2009a). Para ressaltar a conversão das interações sociais em funções

mentais, Vigotsky (1994) encontrou na atividade de criação humana e no uso de signos um caminho para explicar o funcionamento mental da criança.

Segundo Vigotsky (2009a, p.91), “a criação literária infantil pode ser estimulada e direcionada externamente e deve ser avaliada do ponto de vista do significado objetivo que tem para o desenvolvimento e a educação da criança”. Nesse sentido, a atividade de criação na infância tem, um caráter didático, devido a preocupação do autor em apontar a “importância do trabalho pedagógico na criação de condições e na abertura de novas formas de participação das crianças na cultura” (SMOLKA, 2009a).

Sobre o ensino da escrita, Vigotsky (1994) propõe que a atividade de escrita escolar deve ser significativa para a criança, enquanto atividade social e cultural, portanto deve partir de suas necessidades externas, passar por uma elaboração interna do sujeito, por meio da mediação do outro, nas interações sociais, e pela criação de condições de uso da linguagem. A esse respeito, o autor esclarece que,

para se criar com a palavra algo próprio, de maneira nova (a partir de um ponto de vista peculiar), que encare e combine os fatos reais da vida, é necessária uma reserva suficiente de vivências pessoais, é preciso a própria experiência de vida, a habilidade de analisar as relações entre as pessoas, em diferentes ambientes. No início da idade escolar, a criança ainda não é capaz de fazer isso e, assim, sua criação tem um caráter condicional e, em um certo sentido, ingênuo (VIGOTSKY, 2009a, p.62).

Quando as crianças leem um texto para depois escrever a partir dele, a passagem de um discurso a outro é acompanhado de regularidades, transgressões e mudanças. As regularidades ou repetições do discurso do outro, que foi o autor do texto lido, quando presentes no texto da criança, podem ser compreendidas como resultante de uma atividade reprodutiva.

Já as transgressões e mudanças, explícitas no texto da criança em relação ao texto que ela leu ou à consigna da atividade, podem ser compreendidas como resultantes de uma atividade criativa. No texto da criança é possível verificar convergências, divergências, transgressões e elementos omissos dos hipertextos (textos das crianças) em relação ao hipotexto (texto original) que ora foram reproduzidos, acrescentados e/ou rejeitados na atividade de escrita.

Para ilustrar as atividades reprodutiva e criadora nos textos infantis, trouxemos três textos escritos (Fabrício, Bianca e Fábio) a partir da tirinha Jogo de futebol. Convém ressaltar que essa escrita partiu da leitura de uma tirinha somente com imagens,

sem escrita, requerendo a leitura da sequência das três cenas que compunha a tirinha (Figura 10).

Para Santaella (2012, p. 12), “a alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem”. A leitura de quadrinhos requer da criança muito mais uma leitura textual, constituída na busca de construção de sentidos para os signos visuais, do que apoiada em signos verbais, tal como a palavra escrita.

Do ponto de vista linguístico-textual, há, na leitura de histórias em quadrinhos, “a presença de diferentes signos (verbais e visuais) no mecanismo que leva o leitor a produzir coerência dentro de um processo sociocognitivo interacional” (RAMOS, 2012, p. 14). Normalmente, a história em quadrinhos apresenta tanto linguagem verbal quanto visual, porém a tirinha que a criança leu nesta atividade priorizou a leitura visual, sem legenda, balões ou quaisquer palavras escritas, a não ser a consigna: ‘observe os quadrinhos e escreva um texto’, cujo sentido será construído pela criança ao interagir com as imagens das três cenas, uma vez que “as imagens, assim como as histórias, nos informam” (MANGUEL, 2001, p. 21).

Como um texto narrativo, a tirinha apresenta personagens, que são meninos jogando bola; enredo, que são as ações dos personagens em cada cena, visíveis pelo movimento e pela postura corporal; tempo que se manifesta na mudança de cena, de um quadrinho para o outro com novos elementos, tais mudanças denotam o transcurso do tempo; espaço, uma vez que a história se passa em um campo de futebol. Além disso, entre uma cena e outra há espaços vazios, cujos sentidos a criança deve construir.

A temática ‘jogo de futebol’ está ligada tanto à atividade esportiva que as crianças, comumente, realizam, como também ao período que antecedia à copa do mundo realizada no Brasil à época, cuja expectativa das crianças em relação à participação da seleção brasileira na copa poderia ser ativada para motivar a escrita. Com relação a isso, “toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o ‘fundo perceptivo’, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra” (BAKHTIN, 2009, p. 157).

Neste estudo, a criança é vista não apenas como reprodutora daquilo que ouve ou lê, mas também como produtora de cultura, capaz de evocar singularidades e elementos criativos em sua escrita “na sua condição de sujeito histórico que verte e

subverte a ordem e a vida social” (KRAMER, 1996, p.14). Duas questões norteiam a análise desses três textos: (1) Que imagens verbais as crianças expressam em suas narrativas? (2) Tais imagens reproduzem elementos identificáveis na tirinha lida pela criança ou se reportam a elementos extratexto?

Um menino que sonhava ser um jogador de futebol

1 No Rio de Janeiro tinha um garoto chamado Ben. Ele tinha um sonho
2 de ser um jogador de futebol famoso. Um dia, o pai dele, chamado Caio,
3 colocou o Ben num jogo de futebol que era Brasil e Palmeiras.
4 Quando foi no dia do campeonato, o goleiro que era um trapaceiro
5 jogou um óleo que todos escorregavam. O placar estava 1 a 1.
6 Quando o tempo estava acabando, o Ben estava vindo com a bola,
7 quando ele escorregou no óleo, o garoto do Palmeiras fez um gol.
8 E o Ben pegou a bola dessa vez, ele fez dois [gols],
9 fez o gol, ganhou o campeonato e levou o troféu para casa.
(Fabrício)

Fabrício iniciou o texto com uma expressão espacial ‘No Rio de Janeiro’ (1ª linha), ainda que seja o espaço um dos elementos da narrativa, somente este texto, dentre os três analisados, trouxe essa referência, resultante provavelmente do imaginário social da criança acerca do local onde aconteceria um possível jogo de futebol entre ‘Brasil e Palmeiras’ (3ª linha). Ao menino sonhador e protagonista foi dado o nome de um personagem de desenhos animados ‘Ben’⁵, sendo que a criança buscou em outro texto (Ben 10) o nome a ser dado ao personagem principal de sua história, fazendo um movimento de intertextualidade, que compreende a interação entre textos.

O campeonato

1 Era uma vez um campeonato de futebol. Tinha o time azul e o vermelho.
2 O time azul tinha o melhor jogador: o Pedro.
3 Ele era ótimo, sempre fazia gol, nunca errava. Ele era muito feliz.
4 Ele adorava futebol. Ele nunca cansava.
5 Certo dia teve o Campeonato Junior, era o time azul e o vermelho.
6 O time vermelho treinou tanto para o jogo e o Pedro treinou o mês inteiro para o jogo.
7 Ele treinou tanto que acabou se cansando, mas não desistiu
8 e foi para o jogo. Mas antes de sair sua mãe disse para ele:
9 - Tome cuidado filho!
10 - Tá bom mãe!
11 Então, ele foi para o jogo e ganhou. Fim.
(Bianca)

Com características distintas do texto anterior, Bianca iniciou o texto: O campeonato com a expressão ‘Era uma vez’ (1ª linha), com a repetição de uma forma

⁵ Refere-se ao personagem do Universo Ben 10. Benjamin Kirby Tennyson. Disponível em: http://pt-br.ben10.wikia.com/wiki/Ben_Tennyson. Acesso em 20 ago. 2015.

perpetuada culturalmente, decorrente da memória discursiva infantil, marca de intertextualidade. Ao jogador, protagonista do campeonato dos times ‘azul e vermelho’, a autora chamou de Pedro, que segundo a narrativa apresenta perfil infantil, como a imagem da tirinha, considerando o modo como dialoga com a mãe. A narrativa traz uma história de superação.

Em seu texto: Joga bola, Fabio iniciou com uma expressão temporal ‘E hoje’ (1ª linha). Para nomear os personagens, ele usou nomes de jogadores de futebol da seleção brasileira: ‘Kaká, Neymar e Hulk’. Isso remete a um conhecimento social que extrapola o texto da tirinha, cujos personagens representam crianças e não adultos, como os jogadores do jogo entre Brasil e Argentina citados, constituindo um excedente de visão.

Joga bola

- 1 E hoje vai rolar jogo de Brasil e Argentina.
 - 2 E o jogo já vai começar. Faltam três minutos para começar.
 - 3 Faltam três, dois, um e começa.
 - 4 O jogo começa. Todo mundo está em campo. E Kaká chutou no
 - 5 - Goooooooool do Brasil.
 - 6 Está um a zero. Kaká toca para Neymar e Neymar chutou no gol.
 - 7 - Heeeeeeeee! Gooooooooool do Neymar.
 - 8 Está dois a zero para a Argentina. Hulk vai chutar no gol.
 - 9 - Heeee! É goooooooooool!
 - 10 E Neymar vai chutar e não vai. E os [jogadores do] time da Argentina...
 - 11 Hulk vai chutar no gol e não deu. Hulk vai tentar de novo. Hulk chutou no...
 - 12 - Gooooool.
 - 13 Eles ganharam a Taça Libertadores do Brasil.
- (Fábio)

O texto, com marcas orais, se assemelha à narração de um jogo de futebol como narrado pelo rádio ou pela televisão. Quando escrevem as crianças não apenas reproduzem o que leram, em um texto feito decalque, elas suprimem, reinventam e introduzem elementos novos. Para tanto, as crianças devem ser provocadas a narrar e a escrever histórias conhecidas, enquanto atividade de imaginação, pois ao escrever podem as crianças imaginar novas histórias e/ou modificá-las, criando mundos possíveis (BRUNER, 1998).

De acordo com Bakhtin (2006, p.340), “todo criador recria a lógica do próprio objeto, mas não a cria nem a viola. Até uma criança que brinca recria a lógica daquilo de que brinca”. Nesse sentido, a criança que escreve também recria a lógica do seu texto. Para evidenciar a atividade criativa nos três textos, destacamos a forma como a criança iniciou a história e os nomes atribuídos aos personagens, já que nas imagens da tirinha eles eram imagens de crianças.

Em relação à criação e à imaginação infantil, concordamos com Bruner, quando ele afirma que

a aplicação imaginativa do modo narrativo leva, na verdade, a histórias boas, dramas envolventes, relatos históricos críveis (embora não necessariamente ‘verdadeiros’). Ele trata de ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e consequências que marcam seu curso. Ele se esforça para colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias e localizar a experiência no tempo e no espaço (BRUNER, 1998, p. 14).

Os três textos apresentaram uma narrativa e se mantiveram coerentes à temática da tirinha. Como se vê, os textos ora reproduzem e omitem elementos do hipertexto ora acrescentam elementos novos na narrativa, sendo que cada criança construiu um texto distinto, com elementos discursivos singulares e criativos trazidos pelo sujeito-autor.

De modo geral, constatou-se que as imagens verbais nos textos infantis mantêm seu caráter de duplo (SANTAELLA, 2012), pois ora reproduzem características reconhecíveis do texto lido, ora trazem imagens novas criadas a partir da imaginação. Em seus estudos, Bruner (1998) destaca que a imaginação parece ligada à formação de imagens mentais e a criação de mundos possíveis.

Da análise dos textos das crianças, foram extraídas seis categorias, enquanto elementos estáveis da narrativa, para serem ressaltadas ao final desta seção, a saber: título, era uma vez..., nomes próprios e genéricos, pronomes pessoais, dado novo e estar na história ou fora dela. Esses elementos analíticos foram sistematizados no Quadro 13.

Quadro 13 – Sistematização da atividade reprodutiva e criadora

Categorias	Título	Era uma vez	Nome próprio	Pronome pessoal	Dado novo no texto	Fora da narrativa
Sujeitos						
João	x			(elipse)	x	x
Maria	x	x		x	x	x
Artur	x	x		x	x	x
Mariana	x	x		x	x	x
Vitória	x	x		x	x	x
Felipe	x		x	x	x	x
Alice	x	x	x	x	x	x
Dimitri	x	x	x	x		x
Denise	x	x	x	x		x
Marina	x		x	x		x
Pedro	x	x		x		x
Mônica	x	x		x		x
Isabela	x		x	x	x	x
Carlos	x			x		
Tiago	x	x	x	x	x	x
Fabício	x		x	x	x	x
Rosiane	x	x		x	x	x
Bianca	x	x	x	x	x	x
Fábio	x		x	x	x	x
Lucas	x			x	x	x
Renan				x	x	
Brayan	x			x		
Aline	x			x		
Antônio	x			x	x	
Carolina	x	x		x	x	
Frequência	24	12	10	19	14	19

Fonte: Pesquisa documental, 2015.

4.1 O título

Referindo-se à atribuição de título por crianças na escrita de histórias, Calil (2009) diz que “a tentativa de ‘nomear’ a história traz uma forma de ‘resumo’ daquilo que ela é”. Interessante destacar como as crianças reconhecem o título como parte constitutiva de um texto escrito em seu estatuto de unidade de sentido, pois em todos os casos o título se reportou coerentemente à temática abordada ou ao personagem da narrativa. Dos vinte e cinco textos analisados, neste estudo, vinte e quatro iniciaram o

texto com o título, com exceção de Renan (Quadro 9A) que foi um transgressor da consigna, a esse respeito iremos tratar mais adiante.

Cabe pontuar que, assim como o ‘ponto final’, o ‘uso de título’ também é um dos critérios que consta na grade de avaliação da escrita de texto, proposta no programa de formação de professores, conforme a descrição das condições de produção, assim os critérios de correção que são estudados pelos professores parecem criar uma contingência que reflete nas práticas de sala de aula e, conseqüentemente, nos textos das crianças, já que elas em sua maioria utilizam ponto final e colocam título no texto.

Com relação à escolha dos títulos, nos cinco textos escritos a partir da versão da fábula O leão e o rato, as crianças mantiveram essa referência em seus textos, numa atividade de reprodução atribuíram o mesmo título do livro ao seu texto (Quadro 5A). As cinco crianças, que escreveram o texto com base na leitura do livro Peixoto: o peixinho que queria ser boto (Quadro 6A), também, se basearam no título do livro para dar título ao texto, porém com supressão; três textos tiveram como título ‘Peixoto’, que é o nome do protagonista da história (Alice, Dimitri e Denise); um texto teve como título ‘o peixinho’, palavra que também identifica o protagonista e consta no título do livro; um texto teve por título ‘peixe que queria ser boto’, ideia também expressa no título.

Podemos ver que as crianças que escreveram o texto a partir da escuta de uma história, numa atividade de reprodução ou supressão, fizeram referências, ainda que parciais, no título de seus textos ao título da obra, destacando o personagem principal da história.

Os textos escritos a partir da tirinha do Chico Bento (Quadro 7A) apresentaram uma diversificação de títulos, uma vez que não havia na consigna algum título já anunciado, mesmo assim as crianças extraíram da cena elementos para atribuírem título a seus textos. Numa atividade de reprodução do conteúdo da placa (Figura 09) que havia na cena da tirinha, Isabela colocou como título de seu texto ‘Proibido caçar!’. Tiago usou o título ‘Turma do Chico Bento em Proibido caçar’, no qual ele reproduz o texto da placa da tirinha lida, mas acrescenta no início ‘Turma do Chico Bento em’, como se tivesse apresentando a história, tal qual ocorre em história em quadrinhos, uma atividade criadora, resultante de uma ação combinatória (VIGOTSKY, 2009).

Em uma atividade criadora, Pedro empregou o título ‘A caça da árvore’, referindo-se à problemática da história, de certa forma é um alerta quanto à temática de

‘preservação da floresta’. Da mesma forma, Mônica ressaltou a problemática da história, quanto ao suposto corte de árvores, no título ‘O cortador de árvore’, fazendo referência à ação de um dos personagens (lenhador), que motivou o aborrecimento de Chico Bento e o medo das árvores, na cena da tirinha. Carlos pôs o título ‘Não machuca!’, numa frase imperativa negativa, que deu no início do texto o tom autoritário que se manteve coerentemente até o seu final.

Nos textos da tirinha Jogo de futebol (Quadro 8A), na qual não havia nenhuma indicação de título, observou-se que as crianças criaram títulos para o texto com foco na temática da tirinha. Rosiane usou o título ‘o futebol’, delimitando o tema abordado. A palavra futebol apareceu no título de Fabrício ‘Um menino que sonhava se um jogador de futebol’, no entanto, ele deu destaque no título ao desejo do personagem principal de sua história. Destacando o protagonista da história, Lucas colocou em seu texto o título ‘O menino fez o gol’. Já Bianca usou ‘O campeonato’ como título do texto. Com enfoques diferentes, todos eles se mantiveram coerentes ao tema proposto pela tirinha.

Se nos textos escritos, a partir das histórias ouvidas, as crianças tenderam a reproduzir os títulos dos livros em seus textos, quando a leitura foi de uma tirinha sem título anunciado, as crianças tiveram que apontá-lo por si mesmas, oportunizando, portanto, uma atividade criadora.

Dos cinco textos escritos a partir da consigna com questões sobre o tema ‘açai’ (Quadro 9A), claramente expresso na consigna da atividade, as quatro crianças que atribuíram título ao texto usaram essa palavra. Brayan escreveu o título ‘O açai é muito bom’, emitindo uma opinião própria sobre a fruta. Aline e Antônio usaram o mesmo título ‘O açai’, apontando para a temática proposta na consigna. Já Carolina escreveu como título em seu texto ‘O açai de Belém’, destacando a procedência do produto, cujo nome da cidade foi resgatado da primeira frase da consigna. Houve, em todos os casos, uma atividade criadora a partir do que leram na consigna da atividade.

Somente Renan que não atribuiu um título ao texto, então, trouxemos seu texto para análise devido a essa ausência, estamos diante de um texto sem título, uma singularidade já que as outras crianças colocaram título em seus textos.

1 Eu não tomo açai porque é gosmento.

2 Mas, eu sei que ele é uma frutinha pequena

3 que vem do açazeiro. Ele também vende

4 perto de casa.

(Renan)

Diferentemente de seu colega Brayan, cujo texto respondeu a todas as questões da consigna, numa atividade reprodutiva, conforme mostrado anteriormente, Renan escreveu um texto, em quatro linhas e sem título, sobre o tema solicitado na atividade. Das oito questões da consigna, a criança respondeu apenas duas: ‘Como é o açaí?’, cujo texto-resposta traz: ‘Ele é uma frutinha pequena’ (2ª linha) e ‘De onde vem o açaí?’, para a qual escreveu: ‘ele vem do açaizeiro e também vende perto de casa’ (3ª e 4ª linhas), configurando uma repetição. Pode-se, então, dizer que tratou a temática proposta na consigna.

No entanto, Renan ousou à diferenciação, ao escrever: ‘Eu não tomo açaí porque é gosmento’ (1ª linha). Ele posicionou-se contrário à suposta ideia, apontada pela consigna da questão, de que ‘todo paraense gosta de açaí’, podemos verificar que ao escrever seu texto, ele transgrediu a resposta esperada por seus interlocutores, na atividade, constituindo-se, em uma escrita autônoma e transgressora, devido à posição assumida diante da consigna, portanto em uma atividade criadora.

4.2 Era uma vez...

O texto da fábula, O leão e o rato, lido em voz alta pela professora à turma, iniciava com a expressão “Certo dia”. Os cinco alunos omitiram essa expressão, pois quatro crianças (Maria, Artur, Mariana e Vitória) optaram por iniciar a sua história com a expressão ‘Era uma vez’, provavelmente, advinda de sua experiência cultural como leitor de contos infantis, que, normalmente, iniciam com esta expressão. Uma criança, João, iniciou o texto com uma frase declarativa, ‘O leão está dormindo’.

Da mesma forma a história do livro ‘Peixoto, o peixinho que queria ser boto’, lido pela professora à turma, começou assim: “Peixoto era um desses peixinhos de igarapé”, mas ao iniciar seu texto, três crianças (Alice, Dimitri e Denise) começaram com a expressão ‘Era uma vez’, provavelmente, pelas mesmas razões já mencionadas anteriormente. Marina começou com a expressão temporal ‘Um dia’ e Felipe com uma frase declarativa: ‘Peixoto era um peixinho que queria ser boto’.

Dentre os cinco textos escritos a partir da tirinha do Chico Bento, três (Pedro, Mônica e Tiago) iniciaram com a expressão ‘Era uma vez’. Carlos começou com um verbo no imperativo ‘Pare’ e Isabela com a expressão temporal ‘Um dia’, como fez Marina. Dos cinco textos escritos a partir da tirinha Jogo de futebol, dois (Rosiane e

Bianca) iniciaram com a expressão ‘Era uma vez’. Lucas iniciou com uma frase declarativa ‘O menino estava jogando bola’, assim como João e Artur. Fábio iniciou o texto com uma referência temporal indicativa do presente ‘E hoje’ e Fabrício com uma expressão com referência ao lugar da história ‘No Rio de Janeiro’. Nos textos escritos com base nas questões da consigna, apenas uma criança (Carolina) começou seu texto com a expressão temporal ‘era uma vez’.

Dos vinte e cinco textos, em doze as crianças começaram com ‘Era uma vez’, forma clássica de se iniciar uma narrativa. Mas o que se verificou foi uma variedade de formas, as quais as crianças recorreram para o início da narrativa, além do uso da expressão ‘Era uma vez’, houve outras referências temporais, como “Um dia”, bem como do uso de frases declarativas para introduzir personagens e acontecimentos.

A expressão ‘Era uma vez’, usada para começar a contar uma história, é uma forma perpetuada culturalmente. No entanto, mais do que uma repetição, tal uso pode ser considerado um processo de criação da criança, mediado pela experiência da criança como leitora de contos infantis ou até mesmo de escutar histórias narradas por outras pessoas. Esse uso torna cada texto singular, no aspecto que o difere tanto do texto original, porque nenhuma criança reproduziu o início que a história lhe ofereceu, quanto do texto de outra criança, uma vez que cada uma apresenta uma forma distinta e iniciar a história em relação às demais.

4.3 Nomes próprios e genéricos

Ao se referir aos personagens em seus textos, as crianças fazem uso tanto de nomes genéricos quanto de nomes próprios. Dos vinte e cinco textos infantis, dez crianças fizeram uso de nomes próprios para se referir ao personagem, principalmente ao protagonista da história, e quinze utilizaram nomes genéricos ou pronomes, tal qual ocorre, normalmente, em histórias infantis. De modo geral, pode-se dizer que há omissão parcial dos nomes próprios dos personagens, porque a maior parte das crianças usa somente nomes genéricos.

Na versão da fábula O leão e rato, cuja leitura foi feita em voz alta às crianças, o personagem rato era chamado de Miguel e o leão de Poldo, porém, nos textos das crianças, seus nomes próprios foram omitidos, uma vez que as cinco crianças referiram-se aos personagens com os nomes genéricos (Quadro 5A).

Na história do Peixoto, cujo nome próprio do peixinho constava no título e foi repetido a cada página do livro, por seis vezes no decorrer da história, as cinco crianças escreveram o nome próprio do personagem em seus textos, ainda que em três textos o nome próprio do protagonista tenha sido mencionado apenas no título (Quadro 6A).

Dentre os cinco textos escritos a partir da tirinha do Chico Bento, apenas duas crianças atribuíram nome próprio ao protagonista, inclusive o chamaram de Chico Bento, provavelmente, porque, como leitoras de histórias em quadrinhos, reconheceram o personagem no quadrinho. Em três textos foram usados apenas nomes genéricos, como menino, rapaz, homem, moço, caçador (Quadro 7A).

Nos textos escritos com base na tirinha Jogo de Futebol (Quadro 8A), ainda que os personagens fossem apenas crianças, a quem poderia ser atribuído qualquer nome, três crianças deram nome aos personagens, sendo que Bianca chamou o jogador de Pedro; Fabrício deu ao protagonista o nome de um personagem de desenhos animados (Ben); Fábio usou nomes de jogadores de futebol da seleção brasileira (Kaká, Neymar e Hulk).

Esses dois meninos buscaram, em seu repertório cultural, os nomes a serem dados aos personagens em seus textos narrativos, seja em desenho animado ou jogo de futebol que assistiram na televisão, ambos extraídos da experiência com esse tipo de programação. Esse processo de criação, apoiado em informações disponíveis nos meios de comunicação, tornam estes dois textos singulares, porque trazem elementos do repertório cultural que outras crianças não fizeram.

Nos textos escritos a partir da consigna com questões, as crianças não fizeram uso de nomes próprios, apenas do pronome pessoal ‘eu’, para se referir a si mesmo, no relato sobre o consumo de açaí, e de nomes genéricos, como pai, mãe, avó e avó, para se referir a pessoas da família, com as quais compartilha a atividade cotidiana (Quadro 9A).

4.4 Pronomes pessoais

De acordo com Vigotsky (2009, p.84), em narrativas orais, “crianças menores utilizam frequentemente e em grande quantidade os pronomes pessoais”, com expressiva ocorrência do uso do pronome pessoal em 1ª pessoa (eu) em relação aos de segunda (tu) e terceira pessoa (ele/ela). No entanto, em idade escolar, aos oito anos, quando estão escrevendo textos narrativos, normalmente o fazem em terceira pessoa.

Na análise dos textos infantis, verificou-se, em catorze dos vinte e cinco textos, o uso de pronome pessoal, em 3ª pessoa, em sua forma masculina (ele), e o uso de sua forma feminina (ela) em apenas um texto (Mônica). Três crianças utilizaram o pronome pessoal ‘ele’ em sua forma flexionada no plural (eles). Observou-se também em um texto (João), que não fez uso explícito de pronomes pessoais, o uso de pronome pessoal mediante elipse, em ‘[Eles] ficaram’. O emprego de pronomes em terceira pessoa nos textos se deu, principalmente, quando a criança fez uso de discurso indireto.

Em segundo lugar, registrou-se em sete textos o uso do pronome de tratamento ‘você’, para se referir a uma segunda pessoa do discurso, comumente, empregado pelas crianças na construção de diálogos, nos quais um personagem dirigia a palavra a outro. Esse uso ocorreu, principalmente, quando a criança fez uso de discurso direto. Não houve nenhum registro do uso de 1ª pessoa no plural (Nós) e nem da 2ª pessoa (tu/vós).

O emprego do pronome pessoal em 1ª pessoa (eu) ocorreu em onze textos, principalmente nos que tinham características de relato autobiográfico. As cinco crianças que escreveram um relato sobre o açaí usaram o pronome ‘eu’. Esse uso se deu também quando um dos personagens dirigiu à palavra a outro, em diálogos. Neste caso, o uso do pronome de tratamento ‘você’ e de 1ª pessoa no singular ‘eu’ ocorreu, principalmente, quando a criança fez uso de discurso direto.

Conclui-se, portanto, que a leitura e a escrita de texto narrativo podem provocar mudanças no desenvolvimento da linguagem da criança, que quando pequena usa mais o pronome pessoal (eu) em 1ª pessoa (VIGOTSKY, 2009a) e quando, em idade escolar, com oito anos, na linguagem escrita, conforme ocorrências nos textos analisados, neste estudo, a criança passa a usar mais o pronome pessoal (ele) em 3ª pessoa.

Assim, a atividade de escrita de texto, proporcionada pela escola, mediada pela leitura de textos literários, provoca deslocamentos para novos usos, contribuindo assim para o desenvolvimento da linguagem infantil.

4.5 Elementos novos na narrativa

Para Vigotsky (2009, p.74), “quando a criança tem sobre o que escrever, escreve com toda a seriedade”. Ler à criança uma história ou deixar que leia por si mesma, para depois solicitar que escreva um texto, é fornecer à criança algo a partir do qual tenha o que escrever. Isso por que “a capacidade imaginativa da criança, capaz de dar vida aos

objetos por meio da fantasia, é legitimada na literatura contemporânea” (OLIVEIRA, 2008, p. 135).

Interessante observar que nos cinco textos escritos pelas crianças a partir da fábula O leão e o rato, as crianças fizeram referência, na introdução, a uma experiência sensorial no corpo da personagem aos escrever que ‘o rato fez cosquinha no leão’, porém no texto original, em linguagem verbal, consta que “o rato Miguel apontou a zarabatana na direção do leão e soprou com força” (p.3) e, em linguagem visual, a ilustração mostra que algo lançado tocou no olho do leão que dormia e ele, conforme narrado e mostrado na página seguinte, “acordou sobressaltado e furioso” (p.4).

Fato narrado que provavelmente tenha sido interpretado pelas crianças como uma *cosquinha*, ou ainda pode ter sido uma alteração feita pela professora ao ler em voz alta a história às crianças, já que todos utilizaram a palavra *cosquinha*, de modo que se foi uma interpretação das crianças representa uma atividade de criação, mas se foi a reprodução da forma como a professora leu trata-se de uma atividade reprodutiva.

No desenvolvimento da história, João modificou o enredo, talvez por analogia ao o que o caçador fez com o rato, pois escreveu que ‘o leão pendurou o rato na árvore’, fato que nem foi narrado verbalmente, como também não é mostrado na ilustração. Já Maria escreveu ‘o leão segurou no rabo do rato’, isso não foi lido literalmente no texto, mas mostrado na ilustração, daí, provavelmente se apoiou na imagem para escrever no seu texto, como uma atividade reprodutiva, mas baseada na ilustração.

Como uma atividade criadora, Artur fez uso de metáfora ao escrever que o rato saiu ‘correndo como um foguete’, no texto lido às crianças não há essa comparação, apenas diz que o rato “sentiu uma grande pena” (p. 12), sentimento que as cinco crianças omitiram em seus textos. Mariana e Vitória fizeram referência ao ‘carro’ dos caçadores, não houve no texto menção a veículo nem verbal, no texto, nem visual, na ilustração, sendo, portanto, uma informação nova que as crianças trouxeram para o seu texto.

Nos cinco textos escritos pelas crianças a partir do livro do Peixoto, Felipe trouxe um elemento novo no início do texto que foi o fato do peixinho ‘olhava para si’, a consciência da existência corporal por parte do personagem, da forma como a criança escreveu não foi mencionada no texto, apenas tratou do ‘sonho de ser boto’, como também a parte em que a criança escreveu ‘passou direto’, em uma atitude de timidez do peixinho diante de sua futura namorada, tratando-se estas construções verbais de

certa interpretação própria da criança que as outras não o fizeram, portanto pode-se dizer que representam traços de singularidade, neste texto. Da mesma forma, Alice caracterizou o personagem com a expressão ‘ficou triste’, ainda que na história não houvesse tal comentário. Porém a descrição dos botos “bonitos e grandões” (p. 4) as crianças omitiram, pois sua narrativa focalizou o protagonista e os adjetivos, quando usados, se referiam ao peixinho.

Segundo Manguel (2001, p. 24), “formalmente, as narrativas existem no tempo, e as imagens, no espaço”. No entanto, considerando as condições de produção, dos dez textos escritos a partir da narrativa lida pela professora, em oito os alunos fizeram referências espaciais e dos dez textos escritos a partir da tirinha lida pela criança, portanto a partir da leitura de uma imagem, apenas quatro fizeram menção a referências espaciais no texto narrativo, de modo que seis crianças pareceram ignorar o local da história, pois omitiram o espaço da narrativa em seu texto, cuja imagem mostrava, seja a floresta ou sítio, seja o campo de futebol.

De fato, quando escrevem as crianças voltam sua atenção mais para os personagens e para os acontecimentos (BRUNER, 1998; COLOMER, 2007), do que para referências espaciais e temporais, uma vez que estas em alguns textos estão ausentes.

A leitura do texto verbal e do texto visual difere, porque a expressão linguística e a visual apresentam modos distintos de representar e significar a realidade. Por isso, “a alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem” (SANTAELLA, 2012, p. 12). A leitura de texto com imagem também deve ser trabalhada com crianças na alfabetização para que aprimorem a observação e passem a reconhecer elementos da imagem que ora parecem ignorar.

No entanto, o que se viu na análise foi o acréscimo de elementos que não estavam na tirinha, enquanto produto da memória e da imaginação da criança, que podem ser atribuídas à atividade criadora, como no texto de Isabela, a partir da tirinha do Chico Bento, que trouxe para seu texto um personagem que não estava na imagem, o amiguinho. O mesmo ocorreu nos textos, a partir da tirinha jogo de futebol, quando Fabrício incluiu o personagem pai; já Rosiane, Bianca e Lucas, acrescentaram ao enredo ações e diálogos com a personagem. Como tais personagens não contavam na tirinha trata-se de uma atividade criadora, ligada a suas vivências familiares.

Tratando-se de uma atividade escolar, o olhar atribuído ao texto da criança, evidenciando as características de reprodução e de criação nos remete ao reconhecimento da atividade de leitura de texto imagético como mediadora da escrita de textos próprios pela criança já que as narrativas infantis, materializadas no texto escrito de próprio punho, trazem imagens verbais criativas e singulares.

4.6 Estar na história ou fora dela

Na análise dos textos infantis, o que predominou foi o discurso em terceira pessoa, em discurso indireto, que colocou o narrador como observador da cena narrada, tal distanciamento coloca o autor como alguém que está fora da história, diferente do relato e da narrativa em 1ª pessoa, na qual o narrador participa do fato ou da história, logo é alguém que está na história.

Bruner (1990, p. 53), referindo-se às ideias de Ricoeur, mencionou “o parentesco entre ‘estar *na* história’ e ‘falar *sobre* ela’, advertindo que ambos têm uma ‘presença mútua’”, de modo que a forma de vida no discurso narrativo expressa na história a condição da vida humana (BRUNER, 1990). Isso pode ser visto no texto de Carolina.

O açaí de Belém

1 Era uma vez o açaí. O açaí é uma comida
2 que toda pessoa come. Toda minha família toma
3 o açaí. Toda vez que eu como, eu como na minha
4 casa. A minha mãe costuma comprar o açaí dia
5 de sábado. O açaí eu como com açúcar e farinha.
6 Toda minha família, as vezes, vai na
7 minha casa para tomar açaí em família.
8 O açaí é bem bonito, bem roxinho. O açaí vem
9 de uma árvore de açaí. As pessoas sobem nas
10 árvores de açaí e pegam o açaí. Daí, elas levam para
11 loja. Lá, lavam o açaí e batem numa
12 máquina de açaí. O preço do açaí no meu
13 bairro é R\$ 4,00 e a minha família
14 gosta muito do açaí.
15 O açaí de Belém.
Fim
(Carolina)

De modo geral, as crianças falaram sobre a história e não participaram dela explicitamente, com exceção dos cinco relatos sobre o açaí, nos quais as crianças se colocaram na narrativa, pois escreveram sobre si mesmas, como exemplo, trouxemos

para análise o texto de Carolina, que inclusive foi apresentado no início da Seção I (Figura 1).

O ‘estar na história’ também ocorreu no monólogo de Carlos, no qual o autor/narrador do discurso se assumiu como personagem-herói (Chico Bento) e escreveu “eu tenho que falar”, a presença do ‘eu’. Esse texto teve um diferencial em relação aos demais, tratando-se de uma atividade criadora.

Segundo Bakhtin (2006, p.299), “o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor”.

Em um texto com catorze linhas, na introdução, Carolina escreveu: ‘Era uma vez o açaí. O açaí é uma comida que toda pessoa come’. Até aqui (1ª e 2ª linhas), o texto narrativo inicia em terceira pessoa, a narradora se coloca distante, apresentando o tema, sem participar da história. Mas logo em seguida, ainda na 2ª linha, Carolina escreve ‘Toda a minha família toma o açaí’, com o emprego do pronome possessivo ‘minha’, ela se insere no relato, como pessoa que direciona do discurso até a 7ª linha. Quando Carolina retoma o discurso em 3ª pessoa (8ª a 15 linhas), e fica fora do relato, focando novamente no referente ‘açaí’. Carolina ora está no relato e ora fora dele.

Em uma abordagem bakhtiniana, o homem é um ser de linguagem que se constrói e se desenvolve a partir dos signos sociais, nas relações sociointeracionais, agindo internamente sob a lógica destas relações, das quais emergem gestos singulares (FARACO, 2007), tal qual se mostrou no texto de Carolina. O início de seu texto não se deteve no que solicitavam as questões da consigna, a menina trouxe elementos novos (1ª linha), evidência de sua subjetividade. Segundo Bakhtin (2006), a imagem do narrador na narração na pessoa do ‘eu’ é mensurada e determinada por sua relação com o autor-homem, como objeto específico de representação. Assim, o ‘eu’ narrado é a imagem representada que tem o autor, que é o portador do princípio representativo.

Carolina iniciou seu texto, instaurando um tom narrativo ao texto informativo, com a expressão ‘Era uma vez’, que é usada por crianças no início de narrativas em alusão aos contos de fadas. E, no final do texto, ela retomou uma ideia já trabalhada por ela no texto ‘A minha família gosta muito de açaí’ (13ª e 14ª linhas), num movimento de construção de sentido, contribuindo para a coerência textual. De acordo com Bakhtin

(2006, p. 315), “expressar a si mesmo significa fazer de si mesmo objeto para o outro e para si mesmo (a realidade da consciência)”.

Quadro 14 - Análise do texto-resposta às questões da consigna

Questão	Texto-resposta da Carolina
(1) Como você toma açaí?	‘O açaí eu tomo com açúcar e farinha’ (l. 5)
(2) Onde você toma açaí?	‘Toda vez que eu tomo eu tomo na minha casa’ (l. 3 e 4)
(3) Quando você toma açaí?	‘A minha mãe costuma comprar o açaí dia de sábado’ (l. 4 e 5)
(4) Com quem você toma açaí?	‘Toda a minha família, às vezes, vai na minha casa para tomar açaí em família’ (l. 6 e 7)
(5) Como é o açaí?	‘O açaí é bem bonito, bem roxinho’ (l. 8)
(6) De onde vem o açaí que você toma?	‘O açaí vem de uma árvore de açaí’ (l. 8 e 9)
(7) Quem é que produz o açaí?	‘As pessoas sobem nas árvores de açaí e pegam o açaí, levam para loja. Eles lavam o açaí e batem numa máquina de açaí’ (l. 9 e 12)
(8) Qual é o preço do açaí?	‘O preço do açaí no meu bairro é 4,00 reais’ (l. 12 e 13)

Fonte: Pesquisa documental, 2015.

Tanto o início quanto o final do texto apresentaram modos de diferenciação, configurando uma atividade criadora, própria de quem está se apropriando da cultura escrita. Além disso, Carolina, assumindo uma posição responsiva diante da consigna, respondeu a todas as questões da consigna (Quadro 14). No entanto, ela não seguiu no texto a mesma ordem das questões da consigna, Carolina modificou a ordem das informações no texto que produziu. Isso também indica uma transgressão própria de uma escrita autoral.

Carolina escreveu sobre a temática proposta, porém trouxe para o texto as informações indicadas pelas questões e também elementos novos, próprios de suas vivências, da bagagem cultural e dos conhecimentos que vem construindo sobre a escrita e os textos, para além do que indicou a consigna. Evidenciamos, com o estudo, que o discurso do outro, presente na consigna, mediou e constitui o discurso da criança em seu texto, ora apresentando-se como ‘molde’, na atividade de reprodução, e ora servindo de apoio na atividade criadora. Em uma abordagem polifônica, podemos afirmar que há um entrecruzamento de vozes neste texto.

Por fim, ao estudar os textos infantis, pode-se verificar que dispomos de uma heterogeneidade textual, isso porque na passagem de um discurso, que foi o hipotexto, a outro, que foram os hipertextos, os textos das crianças foram marcados por

regularidades, singularidades, transgressões e mudanças. Diante do exposto, convém destacar que em uma mesma atividade, muitas respostas, na forma de produção de textos, são possíveis de serem dadas pelas crianças e igualmente válidas, do ponto de vista discursivo, e suscetíveis de provocarem, por parte do professor e do pesquisador, uma resposta necessária no contexto das práticas de alfabetização.

Feita a análise dos vinte e cinco textos escritos por crianças do 3º ano do ensino fundamental, o que dizer acerca da escrita infantil? Em primeiro lugar, os textos infantis não são simples e repetitivos, mas complexos e diversificados, pois apresentam uma heterogeneidade enunciativa. De modo geral, as crianças escrevem textos marcados pela polifonia e pela intertextualidade.

Com base nos pressupostos de Bakhtin, Authier-Revuz (2004) fundamentou sua teoria sobre as heterogeneidades enunciativas a fim de compreender de que maneira o discurso do outro faz parte e determina a produção de outros discursos. De acordo com a autora, “o sentido de um texto não está, pois, jamais pronto, uma vez que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis: pensa-se, evidentemente, na leitura plural” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 26).

Ao chegar à escola, a criança é portadora de um repertório de relatos ligados às interações e experiências cotidianas, como nos textos sobre o açaí, e de um conjunto de histórias ouvidas ou inventadas em situações de brincadeira, conforme mostrado nos textos sobre o jogo de bola, cujo envolvimento emocional aparece nos textos das crianças sobre a temática. Assim sendo, os textos infantis desenvolvem tanto a narrativa de histórias quanto a de relatos.

As experiências com os textos narrativos, advindas de práticas de oralidade como relato, lenda, conto, fábula, parábola, caso, história real ou fictícia, proporcionam à criança a compreensão de elementos textuais da narrativa. Quando é solicitada a escrever um texto, na escola, tais elementos aparecem na ‘voz que escreve’. Isso pode ser visto nos textos escritos a partir da escuta da leitura do livro ‘Peixoto, o peixinho que queria ser boto’, cuja unidade de sentido foi mantida em um texto resumido que manteve, na constituição da narrativa, a sequência original da história ouvida.

Os textos infantis apresentam tanto a polifonia quanto a monofonia. O modo polifônico na constituição discursiva ocorre quando há, no texto, um entrecruzamento e uma multiplicidade de vozes. No modo monofônico, predomina um discurso autoritário

que se sobrepõe e silencia a voz do outro. Esses dois tipos de discurso podem ser exemplificados pelos textos escritos a partir da tirinha: Proibido caçar!, do Chico Bento.

Embora os textos infantis, evidenciem uma heterogeneidade enunciativa, pois cada um apresenta particularidades e singularidades que lhes são próprias, com elementos novos e criativos, enquanto características que os distingue dos demais, podemos apontar os elementos da narrativa e suas formas estáveis como predominantes nos vinte e cinco textos analisados, obviamente que isso não apaga a individualidade e a singularidade manifesta nos textos das crianças.

Nesse sentido, o trabalho de análise de textos infantis implica em compreender que, no texto, “o sujeito pode assumir diferentes estatutos no interior do discurso porque não é marcado pela unidade, mas pela dispersão” (BRANDÃO, 2005, p. 267-268). Diante da tal dispersão, buscamos levantar e quantificar dados dos elementos estáveis nos textos infantis, que nos permitiu uma incursão na constituição da narrativa, evidenciando seus elementos.

O estudo dos textos de crianças, considerando que houve condições de produção distintas, seja pelo tipo de leitura realizada (em voz alta ou silenciosa) e pelas características do gênero textual utilizado na atividade (fábula, história infantil, tirinha, consigna com questões), nos possibilita afirmar que as condições de produção interferem na produção escrita da criança. Quanto a isso, nos reportamos ao o que afirmou Bakhtin (2006, p.313) ao dizer que “o enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro”. De modo que o discurso da criança, manifestado em seu texto escrito, foi constitutivamente marcado, em sua forma e em seu conteúdo, pelo discurso do outro que a atividade de escrita lhe possibilitou dialogar.

Quando o sujeito assume uma posição de narrador da palavra do outro, que pode ser a do autor da história ouvida, o texto apresenta uma história narrada em terceira pessoa, com a presença de personagens e uma sequência de ações, constitutivas do enredo, no qual as referências espaciais e temporais nem sempre estão explícitas. Isso pode ser observado, principalmente, nos textos escritos a partir da leitura em voz alta da versão da fábula O leão e o rato e do livro Peixoto, o peixinho que queria ser boto.

Quando o sujeito toma a palavra para si, escrevendo um texto autobiográfico, a partir do ‘eu’, no qual o autor assume a posição de objeto a ser representado, ocupando

a dupla função de narrador e protagonista do relato, o texto apresenta um relato autobiográfico em primeira pessoa, constituindo-se em relato de experiências pessoais que remete a situações remotas, reais e cotidianas vividas pelo narrador. A escrita de relatos predominou nos textos escritos a partir da consigna de questões sobre o açai.

Isso nos permite evidenciar que a sequencialidade é uma marca dos textos narrativos escritos por crianças em contexto escolar tanto em histórias quanto em relatos. Reiterando o que apresentou Bruner (1997), para o qual a sequencialidade é uma propriedade da narrativa, com a ressalva de que Bruner (1997) se referia à produção de textos orais por crianças até cinco anos, em casa, numa situação familiar, e nosso trabalho analisa textos escritos por crianças de oito anos, na sala de aula, em situação escolar.

Em relação à posição de autor do texto e a interferência de elementos extralinguísticos no texto infantil, a criança assume em seu texto tanto o discurso do outro que escreveu o texto lido e os aspectos linguísticos e textuais usados nesses textos quanto traz para seu texto outras vozes de interlocuções e experiências anteriores que registrou em sua memória, uma vez que narrar é remexer passados,

narrar acontecimentos já ocorridos implica ancorar o discurso em algum momento do passado, anterior ao da enunciação. Constantemente efetuada pelo falante, esta atividade é complexa do ponto de vista cognitivo, pois, para realizá-la, o locutor necessita rememorar fatos, apresentar personagens, localizar no tempo e no espaço pessoas, animais e objetos (BRUM-DE-PAULA *et al.*, 2013, p. 259).

A esse respeito, Bruner (1998) esclarece que a atividade mental humana, como a envolvida na produção de narrativa, depende, para sua expressão, de estar ligada a um conjunto de ferramentas culturais que funcionam como um dispositivo protético, portanto, ao se estudar a atividade mental, temos que levar em conta os instrumentos utilizados naquela atividade específica.

Essa ideia está implicada com o conceito de zona de desenvolvimento imediato de Vigotsky (2001, p. 509), para o qual não adianta propor atividades muito fáceis ou difíceis demais às crianças, mas as “ótimas”, ou seja, aquelas atividades que elas possam realizar com a ajuda de alguém, assim, o aprendiz alcança patamares mais elevados de desenvolvimento. De modo que a atividade de leitura, pela mediação docente e pelo instrumento usado, no caso, um gênero textual, um livro... cria uma condição favorável, no ensino, para que a criança possa escrever texto próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese, intitulada ‘Infância, linguagem e educação: o texto escrito por crianças no 3º ano do ensino fundamental’, foi assim denominada porque nosso estudo se situa na interface entre:

- os estudos da infância, nos quais a criança é vista como um sujeito social, histórico, dialógico e construtor de significados;

- os estudos da linguagem, em que o texto é um discurso ou enunciado que se constrói na interação sujeito e interlocutor(es), nos quais a leitura é vista como atividade interativa de produção de sentidos e a escrita como atividade sociointerativa de enunciação, com ênfase no diálogo e na construção de significados;

- os estudos da educação, porque tomamos como objeto de análise o texto escolar, produzido em sala de aula, pela mediação de um(a) professor(a), no contexto da avaliação da aprendizagem.

Estudar os textos infantis, evidenciando a posição de sujeito social e dialógico da criança construtora de significados, através da análise de documentos extraídos do contexto das práticas de formação de professores, em Belém, no período de 2010 a 2015, no qual a criança escreveu um texto, provocado por determinadas condições de produção, em sua condição social de aluno, numa atividade de avaliação da aprendizagem na escola, implica dizer, em primeiro lugar, que é possível tomar o texto escrito pela criança como objeto de pesquisa e com ele dialogar, numa atitude de escuta de quem deseja aprender com a ‘voz-escrevente’ e, numa atitude responsiva, dizer algo a respeito dela.

No decorrer da pesquisa, foram estudadas abordagens teórico-metodológicas para fundamentar a análise de textos infantis, principalmente, os pressupostos de Bruner, Vigotsky e Bakhtin e feita revisão de literatura acerca dos estudos do texto, da infância, da linguagem e da alfabetização escolar. Com base nos pressupostos teóricos, deu-se início ao estudo dos textos escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, evidenciando a constituição da narrativa e a construção de diálogos, além disso, buscou-se investigar nos textos infantis elementos reprodutivos e criativos.

Retomando o objetivo geral da pesquisa de estudar textos escritos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, em atividades de escrita mediadas pela recepção oral, recepção visual e leitura de questões, a fim de investigar a condição de produção que possibilita a escrita de textos mais criativos do que reprodutivos, podemos dizer que, as

três atividades de escrita supracitadas, embora distintas, têm em comum o fato de tomarem a leitura como uma condição de produção da escrita de texto por crianças no 3º ano do ensino fundamental. De fato, tem a leitura de textos, seja em uma atividade coletiva ou individual, com linguagem verbal ou não verbal, um papel relevante a desempenhar enquanto impulsionadora e mediadora da produção de texto pela criança na sala de aula. De modo que a leitura funciona como uma prática de andaimagem para a escrita de texto por crianças no 3º ano do ensino fundamental.

A respeito da questão norteadora da pesquisa: ‘Que atividade de escrita de texto escolar, dentre as mediadas pela recepção de texto oral, de texto visual e leitura de questões, possibilita à criança do 3º ano do Ensino Fundamental produzir textos com elementos mais criativos do que reprodutivos?’, constatamos que:

- Quando a criança escreve o texto, a partir de uma história ouvida, personagens e enredo da história original tendem a ser mantidos, observando os elementos estáveis da narrativa, configurando, então, uma atividade mais reprodutiva do que criativa;
- Quando a criança produz o texto, com base na leitura individual e silenciosa de uma tirinha, personagens e acontecimentos do texto original tendem a ser reinventados no enredo da narrativa, configurando, assim, uma atividade mais criadora do que reprodutiva;
- Quando a criança escreve o texto, mediado pela leitura de questões da consigna, foi observado que, nessas condições, predomina a escrita de textos narrativos de relato pessoal com caráter autobiográfico, e não com características de narrativas do tipo história, nos quais a criança assumiu duplo papel o de narradora e o de objeto da narração, configurando, portanto, ora reprodução ora criação e/ou transgressão.

Em nossa pesquisa, verificamos nos textos infantis uma heterogeneidade enunciativa, cujo discurso apresenta mais uma dispersão do que uma unidade. Quando as crianças escreveram textos a partir da leitura da história em voz alta, o texto infantil foi constituído a partir dos personagens e da sequência de ações e acontecimentos do enredo, no qual predominou a reprodução de elementos narrativos do hipertexto. Neste caso, os textos infantis tenderam mais à reprodução do que à criação de elementos novos na narrativa. Nesta condição de produção, as crianças assumiram uma posição de

narradora em terceira pessoa e incluíram tanto o discurso indireto quanto o discurso direto na construção de diálogos entre os personagens.

Quando a atividade de escrita partiu da leitura silenciosa de uma tirinha, os textos apresentaram formas de diferenciação, quanto à escolha de personagens e constituição do enredo, nos quais a criança teve que, em uma atividade de retextualização, de uma linguagem visual das cenas da tirinha, para a escrita de texto narrativo, preencher lacunas e acrescentar elementos para dar unidade e sentido na constituição da narrativa, predominando, assim, a produção de textos mais criativos, na medida em que se desprenderam, parcialmente, do texto lido.

Na escrita de texto, a partir da leitura de uma consigna de questões, esta forneceu um molde de texto, porém ora a criança tendeu a repetição, produzindo um texto-resposta, ora trouxe para o texto elementos novos ou agiu de forma transgressora, afastando-se, assim, do proposto na consigna, em uma atividade mais criadora do que reprodutiva. Diferentemente, dos textos que contam uma história, na qual o narrador-autor, geralmente, está fora da narrativa, neste caso, os textos trazem um relato pessoal e autobiográfico, no qual o relator-autor está na narrativa e participa diretamente do fato narrado.

Sobre as condições de produção, foram identificadas três condições distintas na atividade de escrita, a saber: (1) leitura em voz alta de uma história pela professora, (2) leitura silenciosa de uma tirinha pela criança e (3) leitura de uma consigna a partir de questões. Nossa hipótese inicial, de que os textos escritos a partir da leitura da história em voz alta tenderiam a reproduzir elementos estáveis da narrativa; e que os textos escritos a partir da leitura silenciosa apresentariam elementos novos e tenderiam a ser mais criativos se confirmou. Assim como, na escrita de texto a partir da leitura de questões, verificou-se que as questões fornecem um tipo de molde para a escrita do texto, resultando em um texto-resposta, mesmo assim, a criança pode alterar, transgredir e incluir elementos novos, distanciando-se da consigna, em uma atividade criadora.

Em suma, o estudo dos textos das crianças apontou que a condição de produção influencia na escrita de texto pela criança: o texto escrito a partir de uma história ouvida tende a ser mais reprodutivo, evidenciando os elementos da narrativa; o texto escrito a partir da leitura de uma tirinha tende a incluir diálogos entre personagens e elementos novos que não constavam na tirinha; no texto escrito a partir da leitura de questões predominam as respostas às questões que parecem funcionar como um molde ao texto-

resposta. Nas duas primeiras condições de produção, as crianças tendem a assumir uma posição de narrador-observador, produzindo um texto em terceira pessoa, do tipo história; na última, o tipo de pergunta da consigna, dirigida ao leitor, dá um caráter mais pessoal ao texto, neste caso as crianças tendem a assumir uma posição de narrador-protagonista, produzindo um texto em primeira pessoa, do tipo relato autobiográfico.

Diante do exposto, convém destacar que a escrita da criança se deu na relação sujeito/sentido em determinadas condições de produção, proporcionadas pelas atividades de escrita, assim entendemos que a criança se torna autora do texto na interação verbal e na mediação pedagógica, mesmo que esse seja produzido em situação escolar, essa abordagem é diferente do sentido dado ao estudo da escrita infantil em outras pesquisas que investigaram, por exemplo, os erros cometidos pelas crianças em redação escolar (FRANCHI, 2008), a evolução da aquisição pela criança de organizadores textuais (WEISZ, 19998) e a formação da criança produtora de texto, mediante a padronização de interações (CALKINS, 2008) e de projetos em sala de aula (JOLIBERT, 2008). Portanto, com esta pesquisa, pretendemos contribuir com os estudos, as discussões e as práticas de ensino da escrita de texto escolar por crianças em processo de alfabetização.

Para além de uma contribuição às discussões teóricas e metodológicas da escrita de texto escolar por crianças na alfabetização, a presente tese pode provocar a realização de novas pesquisas, nos programas de Programa de Pós-graduação em Educação, articulando estudos sobre infância, linguagem e educação. Como também, o estudo que ora realizamos pode subsidiar e fundamentar a elaboração e a revisão de propostas didáticas por professores no contexto da sala de aula, de propostas de formação de alfabetizadores e de avaliação da aprendizagem escolar. Por fim, os resultados da pesquisa podem retornar ao seu *locus*, no âmbito das políticas educacionais do município de Belém, para contribuir com a melhoria das práticas de ensino da escrita de texto na alfabetização de crianças.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S. E MAYRINK-SABINSON, M.L.T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- ADAM, J-M; REVAZ, F. *A análise da narrativa*. Tradução Maria Adelaide Coelho e Silva e Maria de Fátima Aguiar. Lisboa: Gradiva, 1997.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Tradução Ernani Rosa. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ALVES, L. M. S. A. *A Constituição do Discurso Narrativo Polifônico da Criança em Bakhtin: dos contos de fadas a lendas da Amazônia*. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2003.
- ALVES, M. *Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo*. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- AMARILHA, M. *Estão mortas as fadas?: literatura infantil e prática pedagógica*. 7. ed. Petrópolis: Vozes. 1997.
- _____. Leitura do professor: o valor do riso. In: AMARILHA, M. (org.). *Educação e leitura: trajetórias de sentidos*. João Pessoa: Editora UFPb, 2003. p. 23-39.
- _____. Repertório de leitura: autoridade para transgredir na formação do leitor. In: AMARILHA, M. (org.). *Educação e leitura: Redes de sentidos*. Brasília: Liber Livro, 2010.
- _____. *Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.
- _____. História em quadrinhos e literatura na formação do leitor de ficção. In: AMARILHA, M. (org.). *Educação e leitura: novas linguagens e novos leitores*. Campinas: Mercado de Letras, 2013a. p. 107-118.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin outros conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012, p.95-114.
- ANDRADE, C.C.S. A apropriação enunciativa no processo de aquisição da linguagem escrita. In: GOULART, C. M. A; WILSON, V. (Orgs.). *Aprender a escrita, aprender com a escrita*. São Paulo: Summus, 2013. p. 43-68.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Tradução Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BAJARD, E. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 3.ed. Tradução Aurora Fornoni Bernardi et al. São Paulo: Editora UNESP, 1993.
- _____. *Estética da criação verbal*. 4.ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13.ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In:

FARACO, C. A.; TEZZA, C. CASTRO, G. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. 4.ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 21-38.

BATISTA, A. A. G. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. *Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares*. Revista Contemporânea de Educação, nº 12, ago./dez. 2011. p. 9-35.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BERNARDI, R-M. Uma leitura bakhtiniana de Vastas emoções e pensamentos imperfeitos, de Rubem Fonseca. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C. CASTRO, G. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. 4.ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 39-59.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2.ed. Campinas: Editora Unicamp, 2013.

BRANDÃO, H. H. N. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 265-273.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA*. Coletânea de textos. 2. ed. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-letramento: Programa de formação continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC*. Brasília, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014. Volume 1: da concepção à Realização*. Brasília: Inep, 2015.

BRONCKART, J.P; MACHADO, A.R.; MATENCIO, M.L.M. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRUM-DE-PAULA, M. R.; CASERO, K. T. B.; DIAS-CAVALHEIRO, B. S. A referência ao tempo em textos narrativos de crianças e adolescentes aprendizes do português brasileiro. *Revista Prolíngua*. v. 8, n. 2, jul/dez 2013. p. 258-270.

BRUNER, J. Introdução. In: VIGOTSKY, L.. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. VII-XI.

_____. *Actos de significado: para uma psicologia cultural*. Tradução de Vanda Prazeres. Lisboa: Edições 70, 1997.

_____. *Realidade mental, mundos possíveis*. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Fabricando histórias: direito, literatura, vida*. Tradução Fernando Cássio. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CALIL, E. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. 2.ed. Londrina: Eduel, 2009.

- CALKINS; L., HARTMAN, A.; WHITE, Z. *Crianças produtoras de texto: a arte de interagir em sala de aula*. Tradução Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CÂMARA JR., J.M. *Manual de expressão oral e escrita*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1981.
- CHARMEUX, E. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- CHARTIER, A.; CLESSE, C. HÉBRARD, J. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Tradução de Carla Valduga. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- CHARTIER, R.. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- _____. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- _____. *A força das representações: história e ficção*. Chapecó: Argus, 2013.
- CHONG, K. M. O que é letramento? In: SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 41.
- COLELLO, S. M. G. (Org.). *Textos em contextos: reflexões sobre o ensino da língua escrita*. 2.ed. São Paulo: Summus, 2011;
- COLOMER, T. et al. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- _____. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- DAHLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2.ed. Campinas: Editora Unicamp, 2013. p. 55-84.
- DIJK, T. A. V. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.
- FARACO, C. A.; TEZZA, C. CASTRO, G. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. 4.ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.
- FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FRANCHI, E. *E as crianças eram difíceis... a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FREITAS, M. T. A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus, 1994.
- GANCHÓ, C. V. *Como analisar narrativas*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 17-24.
- _____. *Portos de passagem*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução Federico Carotti. 4. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2001
- GOMES-SANTOS, S. N. *Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e*

- produção da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GOULART, C. M. A; WILSON, V. (Orgs.). *Aprender a escrita, aprender com a escrita*. São Paulo: Summus, 2013.
- GOULART, C. M. A; GONÇALVES, A.V. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. In: GOULART, C. M. A; WILSON, V. (Orgs.). *Aprender a escrita, aprender com a escrita*. São Paulo: Summus, 2013.
- GOUVEA, M.C.S. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 97-118.
- FERREIRA, M.M.M. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 143-162.
- HILÁRIO; R.N.; PAULA, L.; BUENO, R. G. Relações entre Bakhtin e Bruner nos estudos em aquisição. In: RÉ, A. D.; PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (orgs.). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 31-47.
- HOUAISS, A. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados finais ANA/2014*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana/resultados>. Acesso em 10 set. 2015.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1992.
- KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- _____. *As tramas do texto*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2014b.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- KOCH, I. G. V.; BENTES, A.C.; CAVALCANTE, M.M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.
- KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. F. P. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996. p.13-38.
- KRAMER, S. e LEITE, M. I. F. P. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996. p.13-38.
- JOBIM E SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 1994.
- JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de textos*. Tradução Walkiria M. F. Settineri; Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LEAL, T.F. *Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos por*

- crianças*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Pós-Graduação em Psicologia. Recife/UFPE, 2004.
- LEMOS, C. T. G.. *Sobre a aquisição da escrita: algumas questões*. In: ROJO, R. (org.) *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. 3. reimp. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- LISPECTOR, C. *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUFT, C. P. *Minidicionário Luft*. 22 ed. São Paulo: Ática, 2009.
- LUNA, M. J. M.; SPINILLO, A. G.; RODRIGUES, S. G. *Leitura e produção de texto*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2010.
- MAGALHÃES, L. M. *et al.* Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC*. Ano 1. Unidade 2. Brasília, 2012. p. 6-16
- MAINGUENEAU, D. *Genre, hypergenre, dialogue*. *Calidoscópico*. v. 3, n. 2. São Leopoldo: Unisinos, maio/ago 2005, p. 131-137.
- MANGUEL, A. *Lendo imagens*. Tradução Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Disponível em: https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf. Acesso em: 22 out. 2016. p. 1-16.
- MARTINCOWSKI, T. M.. *A constituição temática de textos infantis: examinando aspectos da relação escritor/leitor*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas/Unicamp, 1995.
- MASSINI-CAGLIARI, G. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- MATOS, R. H. Espaço. In: FAZENDA, I. (org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.143-145.
- MELO, F. D. *Peixoto, o peixinho que queria ser boto*. Belém: Paka-tatu, 2003.
- MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 21-36.
- MENEGASSI, R. J. *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Assis-SP, 1998. 263p.

- MESQUITA, A. A leitura: um passaporte para a vida. *Álabe*, 3, jun. 2011. Disponível em: <http://www.ual.es/alabe>. Acesso em: 10 maio 2014. p. 2-9.
- MORAIS, A. G. de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MOROZ, M. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- OLIVEIRA, M. A. *A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos do ensino*. São Paulo: Paulinas, 2008.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana*. Tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2011.
- _____. *No círculo com Mikhail Bakhtin*. Tradução Valdemir Miotello et al. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2013.
- PRADO, E. M. A importância das fontes documentais para a pesquisa em História da Educação. *Intermeio*. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação. Campo Grande, MS, volume. 16, n. 31, p. 124-133, jan./jun. 2010.
- RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. Tira ou tirinha? Um gênero com nome relativamente instável. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. 42, v. 3, p. 1267-1277, set/dez 2013.
- RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994.
- RIOLFI, C. R. et al. *Ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Thomson Learning, 2008.
- ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 7-16.
- SAMANIEGO, F. M. *O leão e o rato*. Tradução Olga Cafalchio. São Paulo: Matense, 1993.
- SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SANTOS, M. W. Crianças no tempo presente: a sociologia da infância no Brasil. *Proposições*, vol. 23, n. 2, Campinas, Maio/Ago. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000200017>. Acesso em: 05 ago. 2016.
- SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SARMENTO, M. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 29.ed. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.11, p.5-16,

Maio/Jun./Jul./Ago. 1999.

_____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SEMEC/CFP. Prefeitura Municipal de Belém. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Formação de Professores. *Proposta de Avaliação nas Escolas da Rede Municipal de Belém – 2010*. 29 p. Belém, 2010.

_____. Prefeitura Municipal de Belém. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Formação de Professores. *Proposta de Avaliação nas Escolas da Rede Municipal de Belém – 2011*. 29 p. Belém, 2011.

_____. Prefeitura Municipal de Belém. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Formação de Professores. *Provinha Belém: teste leitura e escrita 2013/1*. SEMEC: Belém, ago. 2013.

_____. Prefeitura Municipal de Belém. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Formação de Professores. *1ª Provinha Belém de 2013 - Orientações à Aplicação*. 2 p. Belém, 2013.

_____. Prefeitura Municipal de Belém. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Formação de Professores. *Provinha Belém I 2014 - Orientações à Aplicação*. 2 p. Belém, 2014.

_____. Prefeitura Municipal de Belém. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Formação de Professores. *Provinha Belém: teste leitura e escrita 2014/1*. SEMEC: Belém, abr. 2014.

SMOLKA, A. L. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. A atividade criadora do homem: a trama e o drama. In: VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática, 2009a. p. 8-10.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. *A reinvenção da alfabetização*. Revista Presença Pedagógica, v.9, n.52, jul./ago. 2003.

_____. *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

SPINILLO, A. G.; SILVA, A.P. M. O. Coesão e estrutura textual: uma relação investigada a partir da escrita de textos narrativos e argumentativos. In: LUNA, M. J. M.; SPINILLO, A.G.; RODRIGUES, S. G. (orgs.). *Leitura e produção de texto*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p.101-136.

STREET, B.V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1970

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- TRESCASTRO, L. B. *A avaliação nas práticas de alfabetização: um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em classes de ciclo básico I*. 248 p. Dissertação de Mestrado Belém, Universidade Federal do Pará, Belém, 2001.
- _____. *Seis olhares teórico-metodológicos sobre alfabetização*. Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, Brasil, São Paulo: FEd/USP, volume 1, nº. 12, p. 85 – 107, Mar. 2012. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>.
- WEISZ, T. *Relações entre aspectos gráficos e textuais: a maiúscula e a segmentação do texto na escrita de narrativas infantis*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. São Paulo/USP, 1998.
- VAL, M. G. C. *Redação e textualidade*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIEIRA, I. L. Aquisição da escrita: o que as crianças sabem sobre a pontuação que usam. *Revista de Letras*, Fortaleza, v.1/2, n. 31, p. 17-24, jan./dez. 2012.
- VIGOTSKY, L.. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- _____. *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- _____. *A imaginação e a arte na infância*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio d'Água, 2009a.
- VOTRE, S. J. Um léxico para cartilha. In: TASCÁ, M.; POERSCH, J.M. *Suportes linguísticos para a alfabetização*. Porto Alegre: Sagra, 1988, p.93-107.
- ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada responsável:

Sou discente do Curso de Doutorado em Letras, na área de Estudos Linguísticos, do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de línguas e culturas: modelos e ações. Estou realizando uma pesquisa sob a orientação da professora Profa. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves (UFPA) e coorientação da Profa. Dra. Marly Amarilha (UFRN), cujo objetivo é analisar a escrita de textos por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental a fim de identificar práticas de andaimagem que possam favorecer a escrita de textos singulares e autorais.

Sua participação envolve autorizar o acesso aos arquivos do Centro de Formação de Professores para que seja realizada uma pesquisa documental que consiste na seleção e coleta do corpus da pesquisa, que são textos escritos por crianças das escolas públicas municipais de Belém, nos anos de 2010 a 2014, a se realizar de 04 de agosto a 04 de dezembro de 2014, perfazendo aproximadamente 20 horas.

Na publicação dos resultados da pesquisa, sua identidade e a identidade da criança que escreveu o texto será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-la, para tanto os textos serão transcritos e não reproduzidos do original, preservando a imagem da caligrafia da criança.

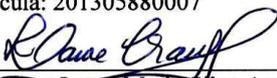
Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora por telefone (91) 98887-1671.

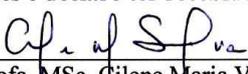
Atenciosamente,

Belém, 20 de junho de 2014.


Discente: Lorena Bischoff Trescastro
Matrícula: 201305880007


Profa. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves (UFPA)
Matrícula: 

Consinto a realização da pesquisa documental no Centro de Formação de Professores e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento.


Profa. MSc. Cilene Maria Valente da Silva
Coordenadora do Centro de Formação de Professores
Coordenadora
Centro de Formação Professores