



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RENATA REZENDE GONDIM

ESCRITA INFANTIL: ENTRE PALAVRAS, GESTOS E RESPOSTAS

RIO DE JANEIRO
2016

RENATA REZENDE GONDIM

ESCRITA INFANTIL: ENTRE PALAVRAS, GESTOS E RESPOSTAS

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade.

**Rio de Janeiro
2016**

ESCRITA INFANTIL: entre palavras, gestos e
respostas / Renata Rezende Gondim. Rio de Janeiro:
UFRJ: 2016.162 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2016.

Orientador: Ludmila Thomé de Andrade.

1. Linguagem. 2. Ensino e Aprendizagem da língua escrita. 3. Discurso docente e discente. 4. Ensino Fundamental. I. Andrade, Ludmila Thomé de (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “**ESCRITA INFANTIL: ENTRE PALAVRAS, GESTOS E RESPOSTAS**”.

Mestrando(a): **Renata Rezende Gondim**.

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade**.

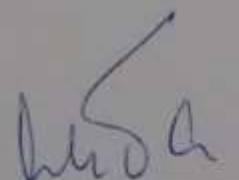
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

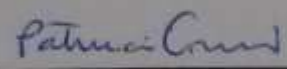
Rio de Janeiro, 21 de março de 2016.

Banca Examinadora:

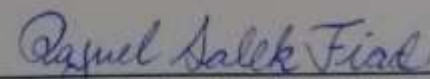
Presidente:



Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade



Profa. Dra. Patrícia Corsino



Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

Dedico essa dissertação às crianças,
que têm me ensinado muitas coisas sobre a
vida!

AGRADECIMENTOS

À minha família de muitas vidas, que vibrando em diferentes frequências me inspirou, preenchendo meu corpo físico com energias balsamizantes em muitos momentos da escrita dessa dissertação.

À professora Ludmila que tem acompanhado meu percurso de formação desde 2008, confiando em meu trabalho como professora, formadora e pesquisadora. Agradeço pelas oportunidades de atuação, pela leitura do meu trabalho, pelas palavras e gestos de carinho ao longo desse tempo!

Às professoras que compõem essa banca, Raquel Salek Fiad e Patrícia Corsino, referências na minha formação. Agradeço pela disponibilidade de participação na avaliação desse trabalho.

À professora Cecília Goulart, referência na minha formação, professora com quem aprendo sempre.

Às crianças e professora participantes da pesquisa, que a possibilidade de escrever sobre os processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita! Obrigada por me receberem em sua sala de aula!

À Cristina Lima, Bruna Alves, Beatriz Donda, Denise Resende, Fernanda Monteiro e a todos os participantes do grupo de pesquisa e do LEDUC pela leitura atenta dos meus trabalhos, pela parceria e companheirismo!

À Luisa L. Guedes pela amizade, pela sinceridade, pelo apoio permanente, pelas palavras e gestos de carinho!

À Darlan Montenegro pela tradução do resumo em inglês!

À Fernanda Frambach, amiga e parceira de congressos com quem pude compartilhar semanalmente os sentimentos, ideias e reflexões que também constituíram o meu trabalho de

pesquisa! Obrigada pelo apoio, disponibilidade, acolhimento, incentivo, leitura atenta e cuidadosa do meu trabalho!

Às amigas e amigos servidores do Colégio Pedro II, companheiros de luta, pelo carinho e pela força!

Aos funcionários da secretaria do PPGE-UFRJ, especialmente à Solange, pela dedicação e disponibilidade permanente!

E por fim, um agradecimento ao Colégio Pedro II, pela licença concedida, que garantiu um tempo de dedicação integral ao Mestrado.

“A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto, uma se alguém a lê, outra se o transcreve. Quem voa, vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma das suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair soldados de uma fila. Assim comanda unicamente o texto copiado a alma daquele que está ocupado com ele, enquanto o mero leitor nunca fica conhecendo as novas perspectivas de seu interior, tais como as abre o texto, essa estrada através da floresta virgem interior, que sempre volta a adensar-se: porque o leitor obedece ao movimento de seu eu no livre reino do devaneio, enquanto o copiadador o faz ser comandado” (...)
(BENJAMIM, 1987, p. 16)

RESUMO

GONDIM, Renata Rezende. **Escrita Infantil: entre palavras, gestos e respostas**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Este estudo tem como objetivo identificar os conhecimentos e sentidos que as crianças têm sobre a escrita a partir de seus discursos orais e escritos em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental, formada por meninas e meninos com idade entre 7 e 8 anos de uma escola pública, moradoras de bairros situados na região metropolitana do Rio de Janeiro. A escolha por analisar os discursos infantis tem como pressuposto relacionar os processos de ensino com os diferentes processos de aprendizagem da escrita. Defendo um movimento de abertura para voz e escrita discente no espaço da escola, de modo que a voz das crianças possam se fazer ouvidas na correção, nos textos escritos e na organização dos conteúdos e que o trabalho do sujeito com a linguagem esteja em diálogo com as demais atividades docentes. Assumo, neste momento como pesquisadora, a posição de olhar para os processos de ensino e aprendizagem a fim de conhecer o que a criança escreve e aprende sobre a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destaco entre algumas questões que impulsionaram e subsidiaram as investigações deste trabalho: a intenção de conhecer o que as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, em seus discursos orais e escritos, revelam saber da linguagem escrita; quais conhecimentos da língua escrita são elaborados e reelaborados no espaço da sala de aula e o que as crianças, quando se colocam no lugar de avaliadoras de textos (de seus e/ou de outros) o que revelam sobre os textos. Apresento nesta pesquisa o desenrolar de uma investigação sobre as aprendizagens infantis a partir da reflexão das crianças sobre seus textos. Baseada na perspectiva dialógica de Bakhtin (2011, 2013, 2014) e dialogando com Volochínov (2013), o caminho metodológico escolhido foi a análise do discurso. Após o período de seis meses dedicado à pesquisa em campo, foram realizadas descrições e análises das *unidades da comunicação discursiva* (BAKHTIN, 2011), compreendidas como os *enunciados* entre os sujeitos no espaço da sala de aula. Nesse sentido, para a compreensão do todo discursivo, as observações das situações de ensino e aprendizagem da leitura e escrita descritas neste trabalho apresentaram registros dos contextos e das situações extraverbais. Na relação entre adultos e crianças, e entre crianças e seus pares, conhecimentos oriundos de situações compartilhadas influenciaram o diálogo entre esses sujeitos. Ao serem mencionadas pela professora diante de um grupo de crianças, palavras como *parágrafo*, *letra maiúscula*, *dois pontos*, *pontuação* e *travessão* adquiriram destaque nas enunciações. A presença constante destas palavras e a ênfase dada a elas expressavam um ponto de vista que se traduziram num posicionamento, demonstrando a importância e valor dos textos estruturados e organizados a partir desses conhecimentos sobre a língua escrita. Por outro lado, as crianças, em seus registros escritos, faziam uso de aspectos linguísticos responsáveis não apenas pela forma dos seus textos, mas também de outros e estes aspectos situavam-se no nível de registro das palavras e variavam de acordo com a história individual de cada criança com a língua escrita. A pesquisa possibilitou compreender que, dentro da homogeneização prevista pela escola, que reconhecidamente organiza uma grade de conteúdos sobre a língua determinando os que devem ser ensinados e aprendidos num determinado espaço de tempo, na sala de aula observada cada criança realizou movimentos de atualizações sobre os conteúdos trabalhados, revelando sua individualidade.

Palavras-chave: Linguagem; Ensino e Aprendizagem da língua escrita; Discurso docente e discente; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

GONDIM, Renata Rezende. **Escrita Infantil: entre palavras, gestos e respostas**. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The objective of this study is to identify the children's knowledges and senses about writing, taking as a reference their written and oral discourses, in a second year fundamental school classroom, in a public school, composed by girls and boys, ages from 7 to 8, living in neighborhoods of the metropolitan area of the city of Rio de Janeiro. The analysis of the children's discourses is based upon the search to relate the teaching processes with the different processes of writing learning. I support a movement to open the school to the voice and the writing of the students, in order to make the children's voices heard within the correction of texts, about the written texts and the organization of the contents, and to allow the subject's work with language to be in dialogue with the rest of the teaching activities. At this moment, as a researcher, I look at the teaching and learning processes aiming to know what the child writes and learns about writing during the initial years of the Fundamental School. I emphasize, among the questions that encouraged and subsidized this investigation, the following: the purpose of knowing what the children at the second year of Fundamental School reveal to know about written language, with their oral and written discourses; which knowledges about the written language are elaborated and re-elaborated within the space of the classroom and what the children reveal about the texts when they assume the position of evaluators of their and other people's texts. I present, in this research, the development of an investigation about child learnings, based upon the reflections of the children about their texts. I base myself on Bakhtin's dialogic perspective (2011, 2013, 2014), in a dialogue with Volochínov (2013). The chosen methodology was the discourse analysis. After six months of field research, I described and analyzed the *discourse communication unities* (BAKHTIN, 2011), understood as *enunciations* between subjects within the classroom space. In order to understand the discursive whole, the observations of the writing teaching and learning situations described in this work register the context and the extraverbal situations. In the relationship between children and adults and between the children and their peers, knowledges originated from shared situations affected the dialog between these subjects. When mentioned by the teacher before a group of children, words like *paragraph*, *upper case*, *colon*, *punctuation* and *dash* were emphasized in the enunciation. The constant presence of these words and the emphasis they received expressed a point of view, which translates to a positioning and demonstrates the importance and value of texts that were framed and organized based on these knowledges about the written language. On the other hand, the children, in their written registers, made use not only of linguistic aspects responsible for their texts form, but also of other aspects. And these aspects were situated on the level of the register of words and varied according to the individual history of each children regarding to the relationship with the written language. The research made possible to understand that, even within the context of homogenization expected from school, which organizes a framework of contents about the language and prescribes the ones that must be taught learned in a determined amount of time, in the observed classroom each children movements of updating the worked contents, revealing his or her individuality.

Key-words: Language; Teaching and learning of written language; Teachers and students discourse; Fundamental School

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Trabalhos apresentados com foco nos processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita nas séries iniciais no Ensino Fundamental

QUADRO 2 – Trabalhos analisados

QUADRO 3 – Quantitativo de trabalhos por área de conhecimento

QUADRO 4 – Relação de dissertações selecionadas

FIGURA 1 – Fotografia de uma sequência em quadrinhos entregue pela professora para as crianças para a realização de uma atividade de reescrita no dia 10/06/2015. Fonte: Arquivos da pesquisa

FIGURA 2 – Texto H recortado pela pesquisadora

FIGURA 3 - Fotografia de parte de uma ficha produzida pela professora da turma e realizada pela turma no dia 03/06/2015. Fonte: Arquivos da pesquisa

TEXTO A – Reescrita em dupla. Fotografado por um dos integrantes da dupla.

TEXTO B – Registro individual de reescrita em dupla. Fotografado pela pesquisadora.

TEXTO C – Registro individual de reescrita em dupla. Fotografado pela pesquisadora

TEXTO D– Registro individual sobre dois animais escolhidos. Fotografado pela pesquisadora.

TEXTO E – Escrita individual. Legenda de foto. Texto fotografado pela autora do texto.

TEXTO F – Reescrita em dupla. Texto fotografado pela pesquisadora

TEXTO G – Registro individual sobre dois animais escolhidos. Fotografado pela pesquisadora.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CESPEB Curso de especialização Saberes e Práticas na Educação Básica

CPII Colégio Pedro II

EPELLE Encontro de Professores para Estudo sobre Letramento, Leitura e Escrita

GT Grupo de Trabalho

LEDUC Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação

MEC Ministério da Educação

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NO BRASIL.....	25
1.1 Mapeamento de pesquisas sobre ensino e aprendizagem da leitura e escrita.....	38
<i>1.1.1 Anais do Grupo de Trabalho 10 da ANPED.....</i>	<i>39</i>
<i>1.1.2 Levantamentos de dissertação e teses- CAPES.....</i>	<i>46</i>
1.2 Aspectos privilegiados e aproximações teóricas com as pesquisas.....	51
2 ORIENTAÇÕES FILOSÓFICO-LINGUÍSTICAS: PRESSUPOSTOS E ABORDAGENS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA.....	57
2.1 Orientações de linguagem e a relação ensino-aprendizagem.....	57
2.2 Concepção dialógica de linguagem e o ensino-aprendizagem na escola.....	65
2.3 Reflexões com e pelas crianças sobre a língua escrita.....	73
3 UM OLHAR, UMA ESCOLHA UM CAMINHO.....	78
3.1 O objeto de pesquisa.....	80
3.2 Minha ação enquanto pesquisadora.....	83
3.3 Escolha da turma.....	87
3.4 Escolha da escola e os sujeitos da pesquisa.....	89
4 O CAMPO.....	92
4.1 A sala de aula.....	94
<i>4.1.1 A rotina, as crianças e a professora.....</i>	<i>95</i>
<i>4.1.2 O ambiente da sala de aula.....</i>	<i>98</i>
4.2 As palavras das crianças: O que, para quem, como e por que falam sobre a escrita?.....	102
<i>4.2.1 Cuidados com a escrita.....</i>	<i>105</i>
<i>4.2.1.1 O parágrafo.....</i>	<i>108</i>
<i>4.2.1.2 A letra maiúscula.....</i>	<i>116</i>
<i>4.2.1.3 O travessão.....</i>	<i>122</i>
<i>4.2.1.4 Ponto de interrogação e exclamação.....</i>	<i>124</i>
<i>4.2.2 Outros cuidados com a escrita.....</i>	<i>126</i>
<i>4.2.2.1 A ortografia.....</i>	<i>127</i>
<i>4.2.2.2 O acento.....</i>	<i>131</i>
<i>4.2.2.3 A vírgula.....</i>	<i>135</i>

CONSIDERAÇÕES.....	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	150
ANEXOS.....	158
ANEXO 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	159
ANEXO 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO.....	161

INTRODUÇÃO

O memorial é na verdade a porta de entrada privilegiada para a produção de muitos gêneros de formação docente. (ANDRADE, 2011a p.18)

Início este tópico com um texto memorialístico como forma de inaugurar um espaço de escrita ainda não conhecido em minha trajetória: a defesa de uma ideia que será discutida, problematizada e analisada. Busco, no resgate de meu percurso docente, compreender o meu processo de formação e relacioná-lo com a minha pesquisa.

As questões relacionadas ao ensino de leitura e escrita têm me instigado desde a graduação em Pedagogia. O estágio, enquanto aluna do curso em duas escolas com realidades bem distintas, fez-me olhar com estranhamento para os encaminhamentos e os objetivos docentes no trabalho proposto com os alunos de atividades consideradas como de pesquisa. Em um dos espaços escolares em que atuei como estagiária, a atividade de pesquisa era compreendida como recorte de imagens e/ou notícias de revistas e jornais. No outro, as crianças eram estimuladas a investigar e a buscar respostas para fenômenos a partir de questões elaboradas no laboratório de ciências e de suas observações cotidianas. Por isso, organizei naquela época a minha monografia a partir de autores que discutiam o conceito de *pesquisa* (DEMO, 2002; 2006) e *projetos* no espaço escolar (HERNANDÉZ, 1998), como forma de inaugurar reflexões teóricas em meu percurso de formação sobre o ensino e as condições de produção do texto escrito na escola. A partir da observação de diferentes práticas pedagógicas, passei a buscar no ensino da linguagem experiências significativas que não se fechassem nos limites da escola.

Iniciei minha atuação no magistério no município de Nova Iguaçu no ano de 2007, com uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, na qual muitas crianças iniciavam seus processos de apropriação de leitura e escrita. Uma sala pequena para um grande número de meninas e meninos. Neste lugar, a distância e as estruturas física e pedagógica contrapunham-se às concepções de ensino e aprendizagem construídas ao longo da minha graduação, não permitindo que eu tivesse uma experiência bem sucedida. Na viagem diária, levava na bagagem apenas insatisfações profissionais, medos e uma sensação de vazio, além da certeza de que não queria atuar nestas condições.

Pedi exoneração e escolhi a incerteza de um contrato temporário na rede federal de ensino e a continuidade de minha formação no curso de extensão na Universidade Federal do

Rio de Janeiro (UFRJ), lugar em que se iniciaram minhas primeiras reflexões sobre os diferentes processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita e de onde colhi minhas primeiras incertezas pedagógicas.

Iniciei o ano de 2008 na escola de uma nova rede, federal¹, assumindo uma turma de primeiro ano, com muitos questionamentos. Desconhecia metodologias, métodos, concepções de linguagem, assim como a organização de um trabalho como professora alfabetizadora. Sentia a falta de discussões que proporcionassem a reflexão sobre minha prática. Os meus gestos, sentimentos e palavras não revelavam escolhas claras, concepções e opções teóricas que norteariam um trabalho a partir de conceitos e linguagens de outras áreas que compõem o currículo do primeiro ano.

Com o objetivo de compreender e entender as relações entre o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, continuei no ano de 2008 tendo contato com os estudos realizados no LEDUC (Laboratório de Estudos de Leitura, Escrita e Educação) da Faculdade de Educação da UFRJ. Neste espaço, fiz o curso de extensão Alfabetização, Leitura e Escrita no ano de 2008, e o Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB), no ano seguinte. Em 2012, participei do EPELLE² (Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita) como professora, atuando também como formadora em alguns encontros. O EPELLE se constitui, desde 2011, um espaço de discussões teóricas acerca de questões relacionadas à alfabetização, de trocas de experiências e de incentivo à produção autoral de textos de professores. As ações dos sujeitos envolvidos nessa formação estão voltadas para o estudo do *letramento profissional do professor alfabetizador*. Andrade (2011a) trabalha com a compreensão de que:

(...) a escrita docente decorre de um letramento profissional a ser considerado em positivo e que ela é também o caminho para que este letramento profissional docente possa ser inventado, calcado necessariamente em formas (novas) de letramentos universitários (p. 01).

Em todos estes espaços de formação, eu era desafiada a falar e a escrever sobre minha prática, mas sentia-me ainda não autorizada, como se não soubesse ainda o que dizer sobre

¹ Colégio Pedro II

² O EPELLE é um espaço de formação continuada lócus principal da pesquisa “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública” coordenada por Ludmila Thomé de Andrade (edital 038/2010/CAPES/INEP), no qual atua o Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC). No período de 2010 e 2014, o EPELLE era constituído por professores de escolas da rede pública de diferentes instituições, e por seis professoras na da escola foco da pesquisa. Semanalmente, estes professores se reúnem com pesquisadores-formadores na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 2015, estes encontros passaram a ser realizados de quinze em quinze dias com um grupo diferenciado de professoras. Em 2016, voltarão à frequência semanal.

meu fazer docente. Levava para casa muitos questionamentos. No final das noites, após o curso ou durante os encontros, alterava leituras selecionadas para minha turma, adaptava atividades e revia os planos para a semana com o meu grupo de alunos. Os textos lidos, discutidos e as experiências compartilhadas alimentavam meus planejamentos diários.

Enquanto lecionava, as discussões, os debates e as reflexões teóricas em torno de temas relacionados ao ensino da língua resignificavam e transformavam minha ação docente. Tornei-me mais sensível aos questionamentos das crianças, aos processos de aprendizagem e mais crítica na seleção de determinadas atividades. Como professora alfabetizadora, não utilizei um único método, mas procurei práticas que dessem conta do estudo dos usos sociais da língua e de uma concepção de conhecimento em que cada sujeito tem espaço para estabelecer relações e reelaborar o seu processo de desenvolvimento sobre a língua escrita.

Com as reflexões feitas a partir dos textos, da observação das experiências de professoras no grupo de estudos na faculdade e da escola, do acompanhamento dos processos de aprendizagem infantis, de sua relação com a escrita e do que ela representava para cada criança, iniciei meu processo de escolha de atividades e a construção de projetos com minha turma com mais autonomia e segurança.

Procurava identificar, em cada tarefa escolar e nos projetos realizados com a minha turma, se diferentes dimensões da língua estavam presentes, se estas atividades não privilegiavam apenas a forma ou o conhecimento da representação escrita e se estavam previstas a compreensão e a ação dos diferentes sujeitos sobre a linguagem. Passei a olhar para cada movimento, procurando entender cada processo de aprendizagem. No momento de registro, cada palavra dita, os gestos produzidos, os apagamentos, as marcas deixadas, revelavam processos individuais e coletivos de representação e de constituição através da escrita.

Smolka (2008), Goulart (2008; 2009; 2014) e Geraldi (2003; 2008; 2009; 2011) colaboravam para as reflexões sobre a forma como eu avaliava os textos infantis e o modo como observava as diferentes aprendizagens que ocorriam por meio dos diálogos, nas interações verbais, nas relações sociais com outros sujeitos. O estudo destes e outros autores permitiram minha escolha para um aprofundamento nas concepções da abordagem sócio-histórica, em particular a teoria de Mikhail Bakhtin (2011), e de concepções discursivas de linguagem que redimensionam o processo de ensino-aprendizagem da escrita na escola. Neste percurso, começo a defender que as experiências com leitura e escrita devem extrapolar a

dimensão composicional de um gênero discursivo e considerar o dialogismo e as relações interativas como processos produtivos de linguagem.

Por esta perspectiva, como nos apresenta Leal (2008), o texto é concebido como o próprio lugar da interação que se constrói entre interlocutores. Ele carrega toda uma gama de saberes revelados pelo conhecimento do contexto sociocognitivo dos interlocutores. A autora defende que, para superar questões como “o que significa escrever” e “o que significa ensinar a escrever”, é necessário reconhecer que o texto é um conjunto de relações significativas e que:

Os aprendizes de produção de texto (como quaisquer outros) são sujeitos que interagem verbalmente, isto é, produzem discursos em uma determinada situação comunicativa e o fazem a partir de um lugar social e histórico determinado. Assim, agem *sobre e com* a linguagem, produzindo um trabalho linguístico (LEAL, 2008, p. 56).

O sujeito, que é social, se constitui pela linguagem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014) e se remete a um contexto histórico como um ser que fala e que pode ser reconhecido através de seus textos. A linguagem, neste sentido, é dialógica não representando apenas uma mensagem enviada, mas uma interação entre os sujeitos envolvidos no diálogo, nas réplicas feitas, na compreensão dos enunciados que dão sua natureza social:

A significação linguística é um efeito interlocutivo resultante das situações de intercâmbio social. Confere-se à linguagem um caráter essencialmente dialógico; o conceito de *diálogo* extrapola o limite da simples “alternância de vozes”, indo à ideia de confronto de vozes situadas em tempo e lugar sócio-historicamente determinados. Constituído *no e pelo* social e, como tal, pelo complexo enredamento da dialogia, o sujeito integra-se a ele e, interpretando, por ele é também interpretado (BORTOLOTTI, 1998, p.05).

As experiências na escola com alunos-crianças e os deslocamentos permitidos no EPELLE, como professora-aluna e na atuação como professora-formadora permitiram que, aos poucos, eu desenvolvesse o distanciamento necessário para conhecer diferentes propostas pedagógicas e metodologias de ensino, articuladas com uma opção política que propõe novas formas de dizer através da escrita.

A imagem metafórica construída por Andrade (2011a) para conceber identidade docente compreendendo-a como rede tensionada, composta por nós atados entre si e separados uns dos outros, e por distâncias que se adaptam e ajustam, permite visualizar o professor no espaço discursivo da formação, no qual se alternam os papéis e ganham novas posições: de formador, de universitário, de professor ou de aluno, de estudante, de formando. Compreendo que para a pesquisadora-formadora não deve existir fixidez nos diversos traços

constitutivos de uma identidade, mas uma dinâmica de alteridade à identidade. Nesse tecido social de relações flexíveis, cada sujeito, ao se aproximar e se distanciar dos demais, desloca-se de suas representações identitárias originalmente construídas, que são tensionadas por dialogismos múltiplos.

Em 2012, já atuando como professora concursada da rede federal fui indicada para acompanhar um aluno da Educação Especial em sala de aula. A *bidocência* é uma das estratégias de inclusão, recentemente implementada na instituição escolar em que atuo, para garantir a presença de mais um professor em turma quando necessário. Responsável direto pelo ensino do grupo, o professor regente organiza suas aulas, desenvolve projetos e atividades tendo como universo a turma. O docente indicado para o trabalho individualizado (acompanhamento-bidocência) com a criança que apresenta algum tipo de síndrome, transtorno ou déficit cognitivo ou motor, adapta atividades, planeja e realiza o acompanhamento pedagógico desta em diálogo com o professor da turma.

Dividir o espaço de sala de aula com outro professor e ao mesmo tempo estar na sala com outra função, dividindo espaço com a turma e estando entre eles com outros objetivos, aproximou-me do lugar da criança e permitiu que eu analisasse o ensino de leitura e escrita por outro ponto de vista. A escuta dos discursos infantis no momento de realização das atividades com os colegas e professor, o conhecimento de outros textos que circulavam entre eles no momento da aula, as conversas compartilhadas e a relação construída alteraram a minha compreensão sobre as relações de ensinar e aprender. Passei a analisar o modo como as crianças me viam e a relacionar os dois processos: o (de) ensino e (com) a aprendizagem.

A experiência nos anos seguintes atuando como coordenadora da Educação Especial foi fundamental para a construção de minha identidade professora/pesquisadora, pois me permitiu um modo de ver a escola que eu ainda não havia experimentado e a possibilidade de entender os processos de aprendizagens das crianças. Passei a realizar propostas de trabalho que se somavam às atividades de sala de aula para as crianças que são o público da educação especial e a refletir sobre os seus processos de ensino e aprendizagem com os professores dos cinco primeiros anos no Ensino Fundamental. Nesse movimento, comecei a ter uma visão longitudinal do que a escola tinha como meta e objetivos com relação ao ensino da linguagem escrita para todas as crianças. O reconhecimento das diferentes práticas pedagógicas de ensino, a organização do currículo escolar e os objetivos institucionais para o ensino de

diferentes *gêneros textuais*³ despertaram-me para as representações e significados que as crianças constroem sobre para a escrita.

A participação nos encontros com a equipe pedagógica⁴ da escola possibilitou-me o acesso a materiais produzidos para cada ano escolar, assim como a escuta das análises dos professores referentes aos textos infantis e os encaminhamentos feitos com o objetivo de corrigir a produção escrita realizada pelas crianças. O acompanhamento das turmas dos anos iniciais propiciou o reconhecimento da diversidade de práticas de ensino da leitura e escrita e de concepções de linguagem presentes numa mesma instituição. Os relatos docentes nos encontros pedagógicos, que ocorriam semanalmente, mostravam que os meninos e meninas escreviam para serem lidos, para serem avaliados, para treinarem, para refletirem sobre a escrita, dentre outros movimentos linguísticos e de outros trabalhos com a língua escrita. No final do ano letivo, a equipe pedagógica analisava e avaliava as produções destes sujeitos.

Os textos que se apresentavam nessas reuniões foram produzidos em contextos diversos. Alguns desses materiais escritos eram recolhidos e guardados pelas professoras ao longo de um período e formavam um arquivo individual de cada integrante da turma; outros foram confeccionados em momentos de avaliação, ou selecionados a partir de uma atividade de sala de aula. Quer dizer, muitas escritas foram produzidas em diferentes contextos, com diferentes finalidades, e avaliadas a partir dos mesmos critérios e de objetivos curriculares.

Percebia que, como professores, agimos como principais personagens no processo de ensino e aprendizagem em muitos momentos. Propomos, encaminhamos, avaliamos e sugerimos novas produções escritas em função de um currículo escolar. As resistências das crianças em participarem da atividade de escrita, o interesse e o desinteresse do grupo e os demais modos de se colocar frente a uma proposta não são considerados ou não são apresentados como elementos que se relacionam diretamente com a resposta dada, por meio da escrita, às propostas docentes.

Por essas razões, ao longo do meu percurso de formação docente, a observação de práticas pedagógicas de ensino na instituição em que atuo e os questionamentos individuais, relacionados aos sentidos e conhecimentos formados pelas crianças nos anos iniciais da

³ Ao longo do processo de escrita desse trabalho, identifiquei um grande número de estudos que se debruçavam em torno da questão dos gêneros textuais. Trago uma definição que me serviu de referência por um determinado período. Marcuschi (2008) define gêneros textuais como “*os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas*” (p.155). Apresentarei uma discussão mais aprofundada sobre os gêneros textuais e gêneros discursivos no próximo capítulo.

⁴ No capítulo 3 apresento a estrutura dessa instituição escolar com mais detalhes.

escrita, instigaram-me a transformar *as aprendizagens infantis* relacionadas à língua escrita em objeto de investigação sistemática e de pesquisa.

A participação, a partir de 2013, nas discussões sobre formação de professores alfabetizadores no grupo de pesquisa sob orientação da professora Ludmila Thomé de Andrade⁵, do qual faço parte, aliada à minha experiência inicial como professora alfabetizadora, desencadearam o movimento de reflexão e de busca pelo entendimento da relação entre as atividades docentes de ensino na língua e as ações e sentidos discentes produzidos nestes contextos de interação.

Nos diferentes trabalhos que têm surgido a partir do grupo de pesquisa, apostamos⁶ no olhar do professor para o movimento de escrita da criança como viés imprescindível para compreender o trabalho que esta realiza com a linguagem. A partir do texto da criança assim compreendido, por dentro das interlocuções entre adultos e crianças, melhor se compreende o ensino da língua na escola e melhor se poderá organizar novas situações, de modo a se garantir que as aprendizagens das crianças sejam significativas. A reflexão profissional docente a partir desse olhar mediador, possibilita que sejam encontrados caminhos para melhor compreender e acompanhar os processos de aprendizagens de cada criança, alterando suas práticas e adaptando seus objetivos de ensino de acordo com a sua realidade. Acrescentam-se ainda a possibilidade do professor poder ser considerado *autor-leitor* do texto de suas crianças e *escritor* de textos que tratem de sua prática, pois o modo como avaliará seus alunos configura-se também como uma auto avaliação. De acordo com Andrade (2014):

O professor vai ler/ver a produção discursiva de textos escritos de seus alunos como um resultado de seu próprio trabalho pedagógico. (Re) escrever suas decisões e planejamentos para implementar espaços e tempos que permitirão aos escreventes aprendizes produzirem. Seus atos e seus textos sobre estes são sempre avaliações dos efeitos de seus atos sobre outros (discentes), uma resposta às respostas⁷.

Nesta pesquisa, diante do que foi dito, serão focalizados os processos de aprendizagem infantis sobre a linguagem escrita a partir do arcabouço teórico e didático-metodológico construído no EPELLE. Nesta proposta de *pesquisa-formação*, a principal forma de ação é

⁵ Professora Titular da Faculdade de Educação da URFJ, Coordenadora do LEDUC (Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação) e da pesquisa “As (im)possíveis Alfabetizações de alunos de classes populares pela visão dos docentes da educação pública” que dá origem a este estudo.

⁶ Informo aos leitores que quando eu fizer uso de um verbo na primeira pessoa do plural estou me referindo às reflexões que foram e são construídas e reconstruídas nos encontros do Grupo de Pesquisa ao qual integro.

⁷ Slide 29 do *power point* intitulado “As possíveis alfabetizações pela visão dos docentes” apresentado na abertura do III Seminário Escrita Docente e Discente (realizado nos dias 18, 19 e 20 de setembro de 2014 na Universidade Federal do Rio de Janeiro) pela Ludmila Thomé de Andrade.

o investimento na escrita docente e uma abordagem interdiscursiva de formação de professores,

(...) em que os participantes lançam seus saberes e dilemas na arena de debates, por meio de enunciados sobre conceitos teóricos e sobre acontecimentos de sua prática, que vão ganhando novas entonações e melodias, à medida em que são (re)significados pela multiplicidade de vozes que constitui o espaço formativo (ANDRADE, LANZILLOTTA e DONDA, 2014, p. 2141).

Neste espaço de atuação, o pesquisador não se configura como aquele que impõe sua identidade e coloca o seu próprio ponto de vista de como podem ser pensadas as questões da sala da aula. Também difere de um modelo de formação que busca aproximar professores e universidade com o intuito de apresentar *como e do que* a ação docente deve ser constituída, elevando a posição do professor para um lugar mais próximo da universidade. Nos encontros dessa formação continuada, pesquisadores deslocam-se de seus lugares, alteram seus papéis e participam como formadores e/ou observam como pesquisadores. Professores são convidados a falar, a escrever e a apresentar suas práticas para, a partir de suas produções discursivas, constituem-se como *leitores, oradores e escritores* (ANDRADE, 2011a, p.14). Para Monteiro (2014), a formação sobre a qual refletimos:

(...) tem sua construção calcada na interdiscursividade entre os sujeitos que ali dialogam, sejam eles docentes, formadores ou pesquisadores do grupo que participam do encontro, bolsistas de iniciação científica, mestrandas e doutorandas. O papel formador não está pautado no discurso de autoridade, e sim nas discussões entre diversas posições teóricas enunciadas no espaço da formação, conduzidas pelo formador. Dessa forma, podemos observar um movimento exotópico em que docente e formador saem do seu lugar e a partir de então têm um excedente de visão diante de si e de sua prática (p. 53).

Neste contexto, o professor em formação não é considerado como um objeto de pesquisa e sim como um sujeito. Suas experiências, saberes estão em constante diálogo com os conteúdos teóricos e fios da formação. Neste espaço, pesquisadores/formadores não organizam os encontros a partir de uma sequência de conceitos teóricos prontos, mas estabelecem um constante movimento dialógico com os professores:

Considerar o professor em sua própria formação, no processo de reelaboração de seus saberes, que vão se constituindo por meio de uma reflexão na/e sobre a prática, e indagar o trabalho docente na perspectiva do professor autônomo e autor de sua prática, implica em compreender os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional, constroem sua vida e sua profissão. (ANDRADE e DONDA, 2014, 04).

Num artigo em que discute algumas ideias tecidas sobre a ação de sua pesquisa⁸, voltada para a prática docente, Andrade (2014) identifica que:

(...) embora a concepção de linguagem como discurso esteja explicitamente presente nos PCN, porém, constatávamos que esta concepção se distanciava daquela realmente presente na escola, por isso tornava-se preciso tecer cuidadosamente uma crítica, apontando seus malefícios em termos de desenvolvimento linguístico discente (p.04).

Na perspectiva dialógica de linguagem que tem sido formulada por este grupo de pesquisa como o caminho para compreender os processos de ensino e aprendizagem em articulação com os processos de formação docente,

Temos considerado uma homologia, ou seja, um paralelismo, entre dois eixos de ação: 1. As discussões no âmbito da formação e 2. As ações no âmbito da sala de aula, com alunos da educação básica. Os atores presentes nessas situações são os mesmos, apenas mudam os papéis assumidos por esses, dependendo do espaço em que se encontram, que determinam interações variadas. Se tomarmos os processos de ensino como necessariamente de interlocução, de aproximação, escuta, podemos conceber que através deles estaremos constituindo sujeitos, sempre, constantemente, intermitentemente (ANDRADE, 2011a, p.03).

Nesse sentido, a discussão proposta nesta pesquisa situa-se no interior de uma concepção de linguagem (BAKHTIN, 2011) que considera a importância central da interação entre professores e alunos. A leitura e estudo da perspectiva filosófica de Bakhtin (2011; 2013; 2014) permite-nos assumir um ponto de vista sobre a linguagem que se configura nas relações sociais e que confere uma dimensão sócio-histórica aos sujeitos, oferecendo suporte para explicação da diversidade de fenômenos do campo educacional e, em especial, para a prática educativa de ensino da leitura e escrita.

Na relação de ensino e aprendizagem, não existe uma direção única, de um sujeito que ensina e outro que aprende, mas, diferentemente, professor e aluno interagem, e os discursos produzidos no contexto de interação os constituem. Podemos conceber que, nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, podem se instaurar movimentos em que estão presentes deslocamentos entre “quem ensina” e “quem aprende”. Defendemos a ideia de que o professor, do lugar que ocupa, pode olhar para os processos de aprendizagem e reconhecer no ensino as possibilidades de alterá-lo, redimensionando suas ações a partir dos discursos produzidos pelas crianças. Distingue-se este processo daquele de quem apenas espera respostas de sua ação pedagógica, com um único objetivo de ensino que não se altera no percurso.

⁸ “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública” (edital 038/2010/CAPES/INEP).

Argumento neste presente trabalho que o reencontro das crianças com suas práticas escritas e discursos anteriores produzem alterações na identidade discente, abrindo caminhos para que novas identidades infantis sejam construídas no espaço da sala de aula, assim como novas formas de dizer e olhar para a realidade e experiências na escola. Nesse sentido, cito Bakhtin que afirma:

O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda a sua individualidade. A imagem de mim mesmo para mim mesmo e minha imagem para o outro. O homem existe em realidade nas formas do *eu* e do *outro* (“tu”, “ele” ou “man”) (...) É extraordinariamente aguda a sensação do *seu* e do *outro* na palavra, no estilo, nos matizes e meandros mais sutis do estilo (...) (2011, p.349).

Tenho considerado o caminho defendido pelas teorias enunciativas e discursivas para o ensino da língua escrita como uma rica possibilidade para a organização de um trabalho docente reflexivo, que tem o texto como unidade de ensino e as necessidades das crianças como ponto de partida para *o que* ensinar. Minha preocupação, quando se trata de ensinar a escrever na escola, recai sobre a relação entre os diferentes processos de ensino com os de aprendizagem. Nesse sentido, a análise da atividade infantil com a linguagem escrita revela uma complexidade de conhecimentos desenvolvidos pelas crianças durante a escolarização construído nas interações.

Assumo, neste momento, como pesquisadora, a opção de olhar para os processos de ensino e aprendizagem a fim de conhecer o que a criança escreve e aprende sobre a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destaco algumas questões que impulsionam e subsidiam as investigações deste trabalho: O que as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, em seus discursos orais e escritos, revelam sobre a linguagem escrita? Que conhecimentos da língua escrita são elaborados e reelaborados no espaço da sala de aula? Como as crianças identificam e/ou utilizam diferentes modos de dizer em seus textos escritos em função de contextos? E de interlocutores? Quando se colocam no lugar de avaliadoras de textos (de seus e/ou de outros) o que revelam sobre os textos?

Assim, esta pesquisa tem como objetivo: *Identificar os conhecimentos e sentidos que as crianças têm sobre a escrita a partir de seus discursos orais e escritos.*

Como desenvolverei mais detalhadamente no capítulo metodológico, propus observar grupos de crianças de uma turma do segundo ano de uma escola pública da rede federal de ensino, com a intenção de analisar o contexto em que diferentes textos são produzidos, capturando discursos das interações adulto/crianças e crianças e seus pares, e outras

expressões (corporais, gestuais, faciais) que permitiram me aproximar dos momentos das produções escritas.

Como objetivos específicos, elenco:

- Descrever as situações e contextos de produções textuais no espaço da sala de aula.
- Refletir sobre os sentidos produzidos pelos alunos a partir do que eles revelam sobre as produções escritas.
- Analisar as produções textuais escritas de crianças alfabetizadas, atentando para os processos de aprendizagens.

No que diz respeito a estrutura desta dissertação, organizei este texto de pesquisa em seis partes. Na *Introdução*, apresentei os objetivos e questões de pesquisa articulados com a minha trajetória de formação e atuação profissional. No *Capítulo I*, destaco as tensões presentes no campo educacional relacionadas ao ensino da leitura e escrita e o quadro teórico-metodológico em que se ancora este trabalho. Em seguida, apresento uma seleção e análise de trabalhos publicados nos últimos anos nos Anais da ANPED, no intervalo de 2009 a 2013, e um levantamento bibliográfico nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No *Capítulo II*, trago discussões relacionadas às concepções de linguagem, de ensino da língua portuguesa e de orientações que delineiam as atividades concretas em sala de aula e têm estreita relação com a escolha de determinados conteúdos em benefício de outros. No *Capítulo III*, apresento uma reflexão sobre as pesquisas realizadas com crianças, as escolhas teórico metodológicas e uma apresentação da escola e da turma, lócus desta pesquisa. No *Capítulo IV*, discorro a respeito da minha entrada em campo, do ambiente discursivo da sala de aula observada e, em seguida, apresento as análises e descrições de situações registradas e observadas. Na última parte desta dissertação, em *Considerações*, retomo a forma como foi organizada esta dissertação, os encontros e reencontros proporcionados pela investigação.

1 ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NO BRASIL

Querela dos métodos, construtivismo, letramento, consciência Fonológica, juntam-se ainda a diversidade textual e gêneros discursivos, nas muitas ondas que vão fazendo a história e as histórias da linguagem na escola, seja por sua faceta da alfabetização, seja pela do ensino de Língua Portuguesa (ANDRADE, 2011, p.193).

Início este capítulo traçando um breve histórico do ensino da leitura e escrita no Brasil (MACHADO e GUIMARÃES, 2009; MORTATTI, 2000, 2010; ANDRADE, 2011; GONTIJO, 2011) identificando os conceitos presentes no campo educacional, mais especificamente no ensino da leitura e escrita, que foram apropriados de outros campos de estudos e contribuíram para as reflexões relacionadas às práticas escolares de ensino da língua e que, de alguma forma, vêm alterando a forma como se tem organizado o ensino e compreendido os processos de aprendizagem em nosso país.

Desde meados da década de 1980, no Brasil, trabalhos voltados para a concepção dialógica da linguagem têm redimensionado os processos de ensino da língua materna na escola, alterando a perspectiva que compreendia como *objeto de ensino de língua portuguesa*, e contraditoriamente convivendo ao longo desses anos com outras perspectivas de linguagem, que apesar de considerarem a dimensão sociocultural da língua escrita e de seu aprendizado, não têm garantido o entendimento do complexo processo de apropriação da escrita infantil e nem tampouco modificado o ensino da leitura e escrita na escola nos primeiros anos de escolarização.

Os resultados das pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores a respeito da psicogênese da língua escrita influenciaram as propostas, assim como alteraram a compreensão do processo de alfabetização⁹ e da aquisição da linguagem no Brasil a partir dos anos 80. Com base na psicologia genética de Jean Piaget e na psicolinguística de Noam Chomsky¹⁰, Ferreiro desenvolve uma pesquisa considerada inovadora para a época, a qual propõe uma “revolução conceitual” (MORTATTI, 2000) em relação às concepções tradicionais de alfabetização que concebiam a língua como código de transcrição das unidades

⁹ Entendida nessa pesquisa como o ensino da leitura e escrita a crianças no período inicial de escolarização.

¹⁰ Smolka (2008) destaca que as pesquisas de Emilia Ferreiro apoiaram-se também em teorias psicolinguísticas que investigavam a leitura incidental (GOODMAN, 1978) e os erros ortográficos de crianças americanas (READ, 1978), por exemplo.

sonoras e os processos de ensino e aprendizagem como a utilização de técnicas a partir de métodos e das cartilhas de alfabetização.

A perspectiva construtivista, ou *construtivismo* como ficou conhecido, vem questionar as concepções de ensino da leitura e escrita que se baseavam na centralidade do ensino e na metodização da alfabetização, apresentando um avanço com relação ao entendimento do complexo processo de apropriação, assim como da relação da criança com a escrita, podemos observar reflexos deste paradigma em práticas pedagógicas até os dias de hoje. A compreensão da evolução da escrita na perspectiva construtivista é evidenciada através das etapas de construção de hipóteses infantis sobre as relações entre o oral e o escrito, indo até a compreensão de *o que a escrita representa e como representa a linguagem* (GONTIJO, 2011, p.39).

No momento em que faz uma análise e retomada das transformações ocorridas nesse período, Mortatti (2000) destaca que nos anos 80, pesquisas acadêmico-científicas sobre educação, ensino de língua e, em particular, sobre a alfabetização expandiram-se consideravelmente. No âmbito dessa produção, a autora observa a recorrência de temas e abordagens voltadas para a necessidade de urgente mudança em relação à alfabetização, assim como para a expansão de aspectos relativos à aquisição da escrita “decorrente de um certo esgotamento e questionamento do discurso construtivista”(p.276).

Neste contexto, fazem-se presentes estudos e discussões com base nas novas perspectivas de linguagem e “novos” discursos destoantes da teoria construtivista. Fundamentados no *interacionismo linguístico* e na *psicologia soviética*, os estudos e publicações de João Wanderley Geraldi¹¹ e Ana Luiza Smolka¹², contribuíram para um gradativo deslocamento para o “discurso interacionista” e para as divulgações das reflexões e de novas propostas de ensino da língua, buscando elucidar uma relação com o social, pouco enfatizado no *construtivismo*. Nesses estudos, a construção dos conhecimentos que se referem à língua escrita é compreendida a partir de uma perspectiva em que na/pela interação os sujeitos se constituem e são constituídos pela linguagem. De acordo com Mortatti (2000), a abordagem desses “novos” discursos:

(...) resultam o deslocamento do eixo das discussões de *como* para *por quê* e *para quê* se ensina e se aprende a língua, a necessidade de conciliação entre pressupostos

¹¹ Destaco o livro *O texto na sala de aula* organizado por Geraldi (1984) para um projeto de formação de professores de língua portuguesa do então ensino de 1º grau. A obra é composta por um conjunto de artigos, que tem como base para o ensino da língua portuguesa o *trabalho com os textos*.

¹² *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, obra publicada em 1988.

teóricos e procedimentos metodológicos e a ênfase na opção política do professor (p.277).

A incorporação de conhecimentos de perspectivas marcadas por referenciais teóricos psicolinguísticos que colocaram foco na natureza linguística do processo de alfabetização, como as teorizações de Ferreiro, e a tendência de se abordar a aprendizagem da leitura e escrita de uma perspectiva histórica e sociológica com foco na interação verbal entre os sujeitos, possibilitaram, ao longo desses anos e nos subsequentes, discussões mais aprofundadas sobre o ensino da língua nas series iniciais. Além de ter revelado outros aspectos e dimensões da língua poucos conhecidos no campo da educação, ampliando as possibilidades de compreensão do ensino e aprendizagem da leitura e escrita, assim como dos problemas a eles relacionados.

De acordo com Andrade (2011), a difusão das pesquisas ferrereanas alteraram as formas de conceber os processos discentes de alfabetização, mas não chegaram a incidir sobre a metodologia de trabalho docente. Como resultado da transposição desses estudos para o campo da educação, o conhecimento infantil sobre a escrita passa a ser reduzido à *questão da correspondência gráfico-sonora, categorizando crianças e turmas de crianças em termos de níveis de hipóteses*¹³ (SMOLKA, 2008, p.63). O principal questionamento que se coloca para as análises das escritas infantis a partir deste ponto de vista é o da investigação do processo individual de desenvolvimento das noções das crianças sobre a escrita, independente das relações sociais e das situações de ensino.

Como aponta Andrade (2011), é nesta década que desembarcam no campo da educação os estudos de Letramento, os quais vinham sendo desenvolvidos em diversas áreas das ciências humanas¹⁴. No entanto, segundo a autora, “no Brasil, os caminhos que tomaram rumavam para a disposição de dialogar com o que vinha sendo feito em termos de alfabetização nas escolas” (p.202). A ideia do letramento aparece como uma resposta para as questões do fracasso escolar no que se refere ao ensino da leitura e da escrita, à sua incorporação, ou melhor dizendo, à apropriação no campo educacional de um conceito que indicava (e ainda parece indicar) a necessidade da distinção entre os processos de aquisição da língua e as funções dos usos sociais da linguagem escrita pelo sujeito.

Neste cenário intelectual, Mortatti (2004) revela que além da oscilação terminológica, há uma fluidez e imprecisão do termo “letramento” presente em publicações de autores

¹³ Os níveis são reconhecidos como: pré-silábico; silábico; silábico-alfabético ou alfabético.

¹⁴ Antropologia, Estudos Etnográficos, História Cultural, Sociologia da leitura.

brasileiros considerados representativos, devido à influência dos estudos e à aplicação deste conceito em diferentes situações e contextos. A autora apresenta em ordem cronológica estudos de Mary Kato e Leda V. Tfouni, assim como trabalhos de Magda Soares e Angela Kleiman, em que o conceito de *letramento* é trazido à tona com o objetivo de ressaltar o valor social da aprendizagem da escrita, assim como os usos e funções sociais da linguagem verbal. Esses estudos, contrastam-se com as concepções tradicionais de ensino ao defenderem uma perspectiva social de escrita que redimensiona o trabalho realizado com a língua na escola a partir de uma “concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 02).

A difusão do conceito implicou numa dicotomização entre os processos de alfabetização e letramento, ao contrário do que se preconizava como a compreensão do ensino da leitura e escrita em relação com as práticas sociais, aspecto pouco considerado pelas práticas alfabetizadoras que tinham como objetivo principal o conhecimento do sistema de escrita pelas crianças. Nas palavras de Andrade (2011):

As ideias que os estudos de letramento trazem deveriam enriquecer o conhecimento já instalado da formação do professor brasileiro. Entretanto, chegaram de tal modo, colocando a força do movimento em certos pontos (o analfabeto pode ser letrado) e silenciando outros (um grau de letramento alto é o que se almeja), que não houve boa recepção, com razão. Passadas quase duas décadas, os professores ainda não acolhem a importância do conceito letramento (p.204).

O intenso movimento de críticas e reflexões no campo educacional, especificamente em relação ao ensino da língua, não resultou em mudanças no modo como se entendia o processo de ensino e o de aprendizagem e sim na convivência de várias teorias isoladas, sem um quadro unificador e coerente, ou seja, comprometido com a aprendizagem. Mortatti (2010) revela que os três modelos teóricos, *o construtivismo*, *o interacionismo linguístico* e *o letramento*, fundamentados em diferentes perspectivas epistemológicas, foram incorporados em documentos oficiais expedidos por órgãos do governo federal nesse período, sintetizando “políticas públicas para a educação e para a alfabetização no Brasil, ainda em vigência” (p.333). A conciliação dessas propostas em debate e de posicionamentos diferentes sobre a compreensão dos processos de ensino de aprendizagem da língua escrita em documentos tem propiciado a legitimação de determinadas formas de pensamento, mas a não diferenciação e reconhecimento das concepções de linguagem presentes em cada uma delas.

Dentre as medidas e documentos que iniciaram as fases de reformas educacionais inseridas num modelo neoliberal a partir dos anos 90, destaca-se a produção por técnicos e

especialistas brasileiros e estrangeiros dos *Parâmetros curriculares nacionais* (PCN). A publicação desses documentos, de acordo com Machado e Guimarães (2000), oficializa “uma visão da educação como fator de desenvolvimento econômico e/ou como instrumento de formação de mão-de-obra qualificada para as necessidades do mercado que tem impacto nos diferentes níveis de ensino” (p.23).

Nos PCNs¹⁵, num capítulo introdutório em que faz uma breve apresentação e caracterização da Língua Portuguesa, definindo as linhas gerais das propostas para a área, é feita menção ao fracasso escolar e este é associado ao ensino da leitura e escrita. Os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais são atrelados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever e da não garantia do uso eficaz da linguagem, apontando para a necessidade de reestruturação do ensino da Língua Portuguesa “como o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita” (BRASIL, 2000, p.19). O documento orienta a escola para a função e a responsabilidade de garantir aos alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, de modo que, progressivamente, os alunos se tornem capazes de interpretar e produzir diferentes textos e de assumir a palavra como cidadão em diversas situações sociais, assim como a ampliação do *letramento*, conceituado numa nota de rodapé como:

(...) produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever (BRASIL, 2000, p.23).

Outras discussões se fizeram presentes nos anos 2000 sobre os métodos e o processo de alfabetização para os primeiros anos do Ensino Fundamental e se apresentaram como um novo caminho para a alfabetização. Gontijo (2011) destaca a divulgação de um relatório¹⁶ produzido por um grupo de trabalho da área da ciência cognitiva da leitura que apostava na decodificação como método de ensino e no conceito de consciência fonêmica com um requisito fundamental para a compreensão da natureza alfabética da escrita. Nesse modelo de ensino, a dimensão sonora da língua é ressaltada assim como a capacidade dos sujeitos para decompor os sons que formam cada palavra. Para Andrade (2011),

Forjados sob a magnitude da lente de fonemas, as lições de tais métodos consistem em precárias sonorizações, descontextualizadas de qualquer situação efetiva, funcional ou significativa de linguagem. Eles são criados para fazer da escola um

¹⁵ Refiro-me ao volume 2 dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental

¹⁶ Em seu artigo, a autora informa que esse relatório originou-se da necessidade de revisão indicada pelo MEC (Ministério da Educação) do processo de alfabetização para as primeiras séries do Ensino Fundamental.

laboratório sonoro em que se pronuncia uma língua à parte, uma língua sem enunciação, sem sentido (ANDRADE, 2011, p.195).

A inserção gradual de conceitos, termos e resultados de pesquisas no campo educacional, aqui brevemente historicizadas, contribuíram com reflexões sobre *o que* e *como* a escola ensina, sobre os conteúdos considerados relevantes numa determinada época e sobre os processos de aprendizagem, assim como possibilitaram a construção e reconstrução de novos sentidos para a ação educativa, rompendo e legitimando com novas e velhas formas que se instituíram como um fazer pedagógico (MORTATTI, 2000).

Resultados insatisfatórios e o desempenho escolar abaixo do esperado são apresentados à sociedade, ainda hoje, através de discursos oficiais¹⁷ e atestam o fracasso da escola no ensino da leitura e da escrita. Este assunto é considerado por Geraldini (2011) como um tema complexo, que para ser compreendido, precisa ser estudado a partir das atividades docentes articuladas com uma opção política. O autor destaca que a alteração e modificação do ensino “não passa apenas pela mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula” (p.45), mas pela opção de um ensino da língua que considere as relações humanas e que situe a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais.

Com base nessa perspectiva, estudos divulgados na década de 80 no Brasil, que tiveram a participação de professores e pesquisadores, visavam à compreensão do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita (MORTATTI, 2014) fundamentados numa teoria da enunciação. Estes trabalhos e pesquisas questionaram as bases teóricas e as práticas pedagógicas instituídas e as concepções de linguagem como *expressão de pensamento* e como *instrumentos de comunicação*, apresentando discussões que permanecem pouco exploradas e, portanto, continuam atuais.

(...) a proposta sintetizada em *O texto na sala de aula* representou e ainda representa *revolução conceitual* (uma outra) consistente, com impacto qualitativo em todas as dimensões (didático-pedagógica, cultural, social e política) do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e literatura (MORTATTI, 2014, p.23).

Nesse contexto, as discussões e reflexões do ensino da leitura e escrita, a integração de ideias do campo da psicologia e da linguística e os novos aportes teóricos possibilitaram que a tradição de ensino que privilegiava o estudo da forma em detrimento do conteúdo e da função

¹⁷ Através dos PCNs na década de 90, e hoje, através de exames de larga escala como a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) e Provinha Brasil, por exemplo, as avaliações externas se configuram como ações no âmbito das políticas públicas baseadas em um modelo calcado na definição de metas responsáveis pela mensuração das aprendizagens infantis desde os primeiros anos de escolaridade.

fosse “substituída”, em meio a tensões, pelo *texto*, que assume então o, lugar de destaque nas práticas de sala de aula. Desta forma, as produções de textos em situações de interação e todos os fatores linguísticos envolvidos passam a ser considerados, em vez das estruturas linguísticas apenas.

Considero que “romper” com a tradição de um estudo classificatório e normativista que orientava (e ainda orienta) a análise da língua não significa abandonar alguns preceitos da gramática, e sim privilegiar o uso da língua nas suas mais diversificadas formas e funções. Ressalto que a perspectiva dialógica de linguagem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014), difere desta visão tradicional de ensino por considerar a dimensão discursiva e abrir espaço para que o sujeito tenha possibilidade de escolha, dentre um conjunto de opções, das palavras que melhor representam, que expressam os efeitos e sentidos desejados em função do lugar de onde fala, para quem fala, do contexto, entre outros elementos.

Entretanto, não podemos deixar de observar que houve a ampliação da noção de textos, a partir da década de 80, com a intensificação de trabalhos relacionados ao ensino dos *gêneros textuais*, influenciados pela publicação dos PCN. Desde então, observamos a difusão e instauração de uma nova concepção sociointeracionista de linguagem a partir de contribuições da linguística textual e um relativo consenso sobre o fato de que entender os usos da língua significa considerar os recursos, os interlocutores, as motivações que pressupõe a construção de um texto, num dado contexto. As atividades de produção de *texto* pelos alunos hoje, em contextos de ensino, ainda não é visto em sua totalidade.

Identifico, ao longo de minha experiência como professora das séries iniciais, tensões no campo educacional relacionadas à apropriação dos estudos da linguagem e ao desenvolvimento de abordagens em sala de aula que se limitam a mera classificação e identificação de fenômenos linguísticos nos textos escritos pelas crianças. O *texto* se apresenta na sala de aula, por muitas vezes, como objeto para que os alunos e alunas reconheçam a sua estrutura, para que possam participar de experiências de produção com os diferentes modos de dizer no espaço escolar com a finalidade de que façam uso desses gêneros em outras instâncias sociais.

Bortolotto (1998) demonstra que a forma como se processa a prática pedagógica que introduz as crianças no ensino sistematizado de escritas textuais ainda está a serviço de objetivos estritamente institucionais e que, em função das escolhas teórico metodológicas docentes, pode-se reduzir a escrita à “reprodução de discursos sem garantir a criação de um espaço ao jogo intersubjetivo” (p.156). A autora afirma que as escolhas docentes centradas em

concepções de linguagem que condicionam o *bem dizer e escrever* à apropriação e uso da organização de ideias, à disposição dos textos em parágrafos bem delimitados, no uso da pontuação adequada, de mecanismos de coesão e da ortografia trabalhada no ano, distanciam alunos e professores das aprendizagens linguístico-textuais mais significativas.

Outros estudos apontam para *o que* e *o modo* como se ensina na escola, que longe de se constituir num espaço dialógico para a produção de sentidos, transforma o texto escrito em objeto fechado em si mesmo (LEAL, 2008). A palavra se transforma em objeto de estudo e se torna estática. É registrada numa folha e lá se fixa, como objeto da avaliação.

A retomada de estudos que trabalham numa perspectiva discursiva e de pressupostos que orientam esse movimento se fazem necessários para que o *como* e *o que* as crianças aprendem sobre a escrita na interlocução com outros sujeitos possa ser identificado a partir de estudos que tiveram como destaque a observação das ações realizadas pelas crianças com a linguagem verbal.

Defendendo que o trabalho que as crianças realizam com a linguagem possa ser reconhecido e altere, a partir do ponto de vista da criança, o ensino, conforme sugere Lima (2014):

(...) acolher os modos de falar e de escrever das crianças no percurso de suas aprendizagens escolares representa investir em processos de ensino em que as experiências infantis se apresentem como conhecimentos de referência para os conhecimentos escolares. Pedagogicamente, isto implica que as crianças falem o que sabem pelo seu modo de falar, ou ainda, que escrevam o que sabem do jeito como compreendem a escrita (p.59).

Nesse sentido, quando o texto passa a ser considerado como uma das condições necessárias e fundamentais para a produção de sentidos e não mais como simples objeto de fixação de sentidos únicos, o professor passa a ser o:

(...) interlocutor desse aluno, o que transformaria a sala de aula em lugar de produção de sentidos. Coloca-se em primeiro plano, nessa concepção de linguagem e de ensino/aprendizado de língua materna, o problema do sujeito e seu trabalho de produção de discursos, concretizados nos textos (PIETRI, 2007, p.97).

Trabalhando com esta lógica, teço considerações a partir da observação dos processos de ensino e aprendizagem tendo como fio condutor uma perspectiva teórica que entende a linguagem “como um trabalho que acontece na interação social” (FIAD, 2013, p.464), em que o sujeito é social porque é constituído pelas vozes sociais e ideológicas. Estes sujeitos produzem linguagem e interligam discursos buscando sentidos, o que significa dizer que a cada situação há recriação da linguagem e operações de reelaboração a partir dos contextos em que se encontram.

Compreendemos a interação verbal como o lugar de produção da linguagem, o que significa pensar diferentemente da forma como a escola concebe a relação sujeito/língua, assim como a participação desses sujeitos nas atividades de linguagem. Nessa perspectiva, os sujeitos se apropriam da língua, num movimento de construção e reconstrução. À medida que interagem, tomam consciência de si e do outro e se constituem, completam-se, provisoriamente, nas suas palavras, nos seus momentos de enunciação, nas suas falas.

Eleger como ponto de observação para pensar e compreender as práticas no ensino de língua a relação do sujeito com a linguagem e com seus interlocutores, no seu trabalho com a *linguagem*, implica, de acordo com Geraldi (2003), num deslocamento em direção a outro modo de olhar para as atividades interlocutivas em sala de aula, para o movimento realizado pelos sujeitos na linguagem, para as interações e contextos. Deste modo, privilegiar o estudo do texto, em sala de aula ou em outros espaços, “é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo.” (2008, p.02). Implica reconhecer que o trabalho que os sujeitos fazem com a linguagem não é um eterno começar, mas um *ir e vir*, em que está marcada a história “deste fazer contínuo que a está sempre constituindo” (GERALDI, 2003, p.11).

Como forma de subsidiar as discussões relacionadas aos processos de apropriação infantil da escrita, teço algumas reflexões a partir de pesquisas que têm como referencial a orientação teórica de cunho sóciohistórico da linguagem e que destacaram-se em meu percurso de pesquisa, assim como no meu percurso de formação (FIAD et al., 1997; GOULART, 2008, 2013; SMOLKA, 2008; LIMA, 2014), dentre outras produções que possibilitaram a revisão da minha prática docente (GONDIM, 2014).

O espaço, o contexto e as condições em que se dão as interações na escola vinculam-se com a forma da enunciação. Nos estudos desenvolvidos sobre a apropriação da linguagem escrita, Smolka (2008) identifica nos textos infantis uma variedade de formulações que marcam as escritas produzidas coletivamente. A leitura e análise de textos produzidos numa turma de primeiro ano das séries iniciais - a partir de uma prática docente que viabilizava atividades em grupo e espaços para que as crianças falassem e emitissem suas opiniões, nos quais a professora agia como interlocutora das experiências e ideias da turma- demonstra que no trabalho linguístico de produção escrita, cada criança não repete ou reproduz o texto coletivo, mas inaugura *novos momentos de dizer*.

As crianças arriscam escrever porque querem, porque podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos “alunos que (ainda) não sabem”, mas daqueles que podem ser leitores, escritores e autores. As tentativas, as experimentações, os recursos e as hipóteses se evidenciam numa variedade de esquemas exploratórios e interpretativos que marcam (em termos da ortografia e da gramática) a passagem intra/interdiscursivo no trabalho de escritura (SMOLKA, 2008, p.102).

Nesta passagem da escrita para um trabalho de escritura para o “outro”, Smolka (2008) revela a presença de uma variedade imprevisível de percursos: “Esquemas visuais, motores, auditivos, mnemônicos, imaginativos, cognitivos, interpretativos...entram em jogo, além das condições de interação e interlocução das crianças” (p.74). A autora defende que a escrita não pode ser tratada como um “objeto de conhecimento”, pois, como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na *interação*:

Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano (SMOLKA, 2008, p. 45).

Desse modo, a elaboração do conhecimento sobre a escrita pode ser reconhecido como um *processo* que se dá para além dos limites da escola. No interior do espaço escolar, as situações e as condições de funcionamento da escrita (para que, para quem, onde, como, por quê) precisam ser observadas e consideradas por outros parâmetros.

A autora destaca ainda como relevante o ponto de vista da interação e da interdiscursividade, isto é, a consideração da atividade mental da criança no processo de alfabetização, não somente como atividade cognitiva no sentido de estruturação piagetiana, mas como atividade discursiva, “que implica a elaboração conceitual da palavra” (p.63). Nessa perspectiva, o texto produzido por um aprendiz é produto individual, histórico e cultural do sujeito que carrega traços de sua atividade e que, à sua maneira, através de diferentes possibilidades, tem como objetivo estabelecer algum tipo de relação com seu interlocutor. O texto individualiza um conjunto de relações significativas (LEAL, 2008) e traz as marcas das *interações* e das experiências dos sujeitos com o mundo cultural que se manifestam como produto linguístico. As *interações* são acontecimentos singulares e não acontecem fora de um determinado contexto social e histórico e de acordo com Geraldi (2003) sofrem interferências, controle e as seleções impostas pelas formações sociais.

A atividade de reflexão sobre a linguagem de um grupo de crianças produtoras de textos durante o processo de aprendizagem da escrita é analisada por Goulart (2008). A autora investiga um conjunto de textos do tipo *narrativo, descritivo e argumentativo*, e revela que os

sujeitos no uso da linguagem buscaram recursos expressivos que dessem conta da complexidade temática e sintático-discursiva de cada tipo textual. As diferentes produções escritas deixaram “à mostra as marcas de caminhos trilhados no processo de produção textual” (GOULART, 2008, p.85), assim como a riqueza de operações discursivas que envolveram muitos aspectos do objeto linguístico.

A familiaridade das crianças com o *tipo narrativo*, de acordo com a autora, contribuiu para uma maior fluência dos textos, o que resultou num maior número de ocorrências. Essas que relacionam-se com às atividades *epilinguísticas*¹⁸, compreendidas como “operações que se manifestariam nas negociações de sentido” (GERALDI, 2003, p.24), foram analisadas a partir de fragmentos de textos das crianças e mostraram as dúvidas desses sujeitos em relação a melhor posição para uma palavra, a necessidade de acréscimos a uma informação e de inserções para o esclarecimento do sentido pretendido de determinadas expressões, dentre outros movimentos de organização sintático-discursivos.

Os textos analisados foram produzidos numa turma a partir do trabalho de uma professora que “favorecia a expressão, pelos alunos, de seus saberes, suas hipóteses, suas hesitações.” (GOULART, 2008, p.104). A autora considera que a boa qualidade da reflexão e da análise linguística realizada pelas crianças parece ter sido acessada pela leitura e contato com textos escritos que faziam parte e que circulavam intensamente, em situações variadas, no cotidiano da sala de aula.

As investigações de Goulart e Gonçalves (2013) contribuem para o reconhecimento do trabalho realizado pelas crianças no processo de aprender a escrever, em que arregimentam um “universo de conhecimentos de variadas naturezas semióticas que possuem para dar conta das demandas da escrita de palavras, frases e textos na escola.” (GOULART E GONÇALVES, 2013, p.28). Nesse sentido, a criança na fase inicial da escrita, no ato de escrever, requisita uma intensa atividade cognitiva que está intrinsecamente relacionada às experiências e atividades culturais.

Num outro trabalho, as marcas deixadas pelas crianças em seus textos, assim como os “erros” infantis, são identificados por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) como “preciosos indícios de um processo de aquisição da representação escrita na linguagem”

¹⁸ As atividades epilinguísticas, de acordo com Miller (2003), teriam como objetivos proporcionar aos usuários da língua a oportunidade para refletir sobre os recursos expressivos escolhidos ao falar e ao escrever. Considerada como “o exercício da reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades de realização, uma atividade que se diferencia da atividade linguística, essencialmente voltada para o próprio ato de ler e escrever, e da atividade característica do plano metalinguístico que supõe a capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo” (p.01).

(p.16). Momentos em que a criança torna evidente o trabalho de manipulação que realiza com a língua escrita e que contribui para a compreensão de sua aprendizagem.

As autoras partem das rasuras, de refações, das modificações escriturais realizadas pelos sujeitos na retomada de seus textos em situações de reescrita e mostram como estes eventos de trabalho com a linguagem escondem modificações consideradas marcas enunciativas do processo de escrita presentes desde as primeiras escritas espontâneas infantis. Nessa perspectiva, o sujeito pode vir a representar em seus textos instâncias episódicas, ocorrências únicas e locais. Esses são denominados como *indícios* do processo geral que constrói e modifica a relação entre o sujeito e a linguagem.

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) destacam que as modificações mais comuns que dizem respeito à correção ortográfica, são influenciadas pelas exigências da escola e pela postura do professor na marcação dos textos. Desta forma, as alterações mostram-se como tentativas de adequação às convenções escritas, mas também revelam tentativas de mudar um modo de dizer em função de seu interlocutor ou intenção, por exemplo.

De acordo com as autoras, as *hipo e hipersegmentações de palavras* registram uma exploração semântica com base em parâmetros rítmico-entonacionais e sinalizam algumas “rotas particulares seguidas pelos sujeitos na busca da diferenciação entre a manifestação oral e escrita de uma mesma linguagem” (p.23). Assim, os textos infantis revelam os momentos de contato com a escrita e a diversidade de soluções encontradas para o seu registro a partir de situações de reconstrução individual do sujeito com a sua linguagem.

No que se refere à adequação às convenções escritas nos textos de crianças que iniciam o aprendizado escolar, Lima (2014), ao longo de sua tese, revela as tensões e conflitos infantis na tentativa de uma compreensão simbólica sobre a escrita. A autora analisa o discurso infantil em processo de apropriação na escola pública sobre a escrita e as relações entre oral/falado e o escrito/lido e constata a presença de “uma escrita que está entrelaçada por uma compreensão do seu caráter simbólico, mas ao mesmo tempo possui marcas de uma escrita escolarizada” (LIMA, 2014, p.135). Nesse movimento, a criança busca sentidos e relações entre aquilo que a escola oferece com suas experiências e situações reais da vida, entre os aprendizados elaborados sobre a gramática com a língua oral e o trabalho de organização textual.

Em Gondim (2014) apresento o relato de um projeto que teve como objetivo compartilhar uma experiência realizada no primeiro ano do Ensino Fundamental trabalhando numa perspectiva discursiva de linguagem. No artigo, analiso as formas de representação de

listas de compras dos ingredientes para a realização da receita escrita pelas crianças e um olhar para estes registros buscando os caminhos de aprendizagem e conhecimentos construídos nesse contexto de enunciação para a revisão, alteração e redimensionamento do ensino. As três listas de compras analisadas revelam diferentes conhecimentos elaborados sobre a representação da escrita, a interferência dos encaminhamentos pedagógicos no momento do registro feito pela turma e as diferentes experiências que as crianças já possuíam com esse gênero. Uma das listas registradas por desenhos que representam as frutas que deveriam compor a receita revelou uma gama de conhecimentos construídos por uma das crianças que se apropriava da escrita.

A lista é contornada e demarca a forma de gênero já conhecido socialmente. Observamos que se estabelece uma forma de interação com o outro e para si mesma, para marcar, registrar a partir de estratégias, conhecimentos pessoais, que não compõem uma sequência de desenhos apenas, mas se estruturam representando elementos de uma lista. Desse modo, o trabalho com a linguagem infantil demonstra o funcionamento da escrita, sua estrutura e função, simultaneamente (GONDIM, 2014, p.08).

A análise dos registros mostrou o complexo trabalho realizado com a linguagem por cada criança, e ampliou consideravelmente o reconhecimento das estratégias e saberes linguísticos.

Desta forma, os estudos apresentados e a experiência de observação no espaço escolar reiteram a importância da investigação sobre o ensino da escrita a partir dos processos de aprendizagem, do ponto de vista de quem realiza este caminho selecionando palavras, pontuações, entonações e outras marcas materializadas nos textos escritos, assim como de um olhar deslocado do produto para o processo de produção. A análise dos registros mostra o complexo trabalho realizado com a linguagem por cada criança e amplia consideravelmente o reconhecimento das estratégias e saberes linguísticos infantis. Nesse sentido, focalizar a linguagem a partir dos processos interlocutivos e com este olhar pensar o processo educacional, exige “instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica. Trata-se de erigir como inspiração a disponibilidade para a mudança.” (GERALDI, 2003, pp.05-06).

Portanto, o que apresento nessa pesquisa é o desenrolar de uma investigação sobre as aprendizagens da escrita a partir da reflexão das crianças sobre seus textos. Busco respostas aos questionamentos referentes aos conhecimentos infantis da escrita construídos e reconstruídos nesse espaço de *interlocução*, entendida como “espaço de linguagem e de constituição dos sujeitos” (GERALDI, 2003, p. 05) que é a sala de aula.

Apresento em seguida um mapeamento sobre ensino e aprendizagem de leitura e escrita nas séries iniciais, a partir do campo de produção de pesquisas no Brasil, para tentar investigar os aspectos do ensino da leitura e escrita destacados e privilegiados nos últimos anos. Sustento a ideia de que conhecer o já construído e produzido contribui para integrar, comparar e justificar minhas escolhas.

1.1 Mapeamento de pesquisas sobre ensino e aprendizagem da leitura e escrita

Este levantamento está inserido numa discussão que diz respeito à produção de textos por crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola pública, tema de interesse de inúmeras pesquisas. No âmbito dessa produção sobre os processos de ensino e aprendizagem do *ler e escrever*, observa-se a ocorrência de temas e abordagens voltados para a necessidade urgente de revisão dos conceitos de *alfabetização e letramento*. Estes trabalhos têm se detido sobre aspectos fundamentais, dos quais destaco: os modos como são produzidos e as condições de produção; espaços e mediações pedagógicos propícios para que realizem os textos discentes; conhecimentos linguísticos necessários à elaboração de gêneros discursivos selecionados como adequados ao trabalho escolar e o desenvolvimento linguístico infantil em função de um trabalho que considere os aspectos anteriores.

Numa primeira etapa de revisão de literatura, busquei artigos publicados nos Anais do Grupo de Trabalho da ANPED que reúne pesquisas que tratam do tema *Alfabetização, leitura e escrita* (GT 10), no intervalo de 2009 a 2013. O critério usado foi o da leitura de resumos: após uma leitura prévia desses, realizei a leitura de trabalhos completos que tratavam da escrita infantil, assim como dos discursos orais e escritos produzidos no espaço escolar nas séries iniciais. Em seguida, realizei levantamento bibliográfico nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando pelos descritores *gêneros discursivos/ aprendizagem/ ensino*, simultaneamente, com o objetivo de conhecer a produção relacionada às práticas de ensino em que o sujeito aprende sobre a língua usando-a na atividade da linguagem.

Quanto aos dois primeiros descritores em questão, escolhi-os por compreender o *ensino* e a *aprendizagem* como processos dialógicos, como uma inter-relação entre quem “ensina” e “aprende”. Nesta perspectiva, todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem da língua, professores e alunos, confrontam e trocam conhecimentos.

O terceiro descritor colocado em foco justificou-se por tais princípios teóricos norteadores. Quando o sujeito enuncia-se, ensinando e aprendendo, entra em contato com o outro e se constitui nos processos de interação, selecionando palavras, modulando sua fala e modos de dizer. Nesse sentido, as relações estabelecidas no contexto escolar geram formas específicas de enunciados. Considerando-se as posições sociais ocupadas pelos sujeitos neste espaço, estes participam de atividades em que fazem uso de regras específicas de interação verbal.

Trabalhando numa perspectiva de linguagem dialógica, os enunciados/discursos produzidos em cada campo de atividade humana são considerados produtos desse processo de intercâmbio (SOBRAL, 2009), particulares e individuais, e “cada campo de utilização da língua elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 2011, p.262), denominados *gêneros do discurso*¹⁹.

As reflexões propostas por Bakhtin (2011) sobre os *gêneros discursivos* têm também revelado caminhos importantes para a compreensão dos processos de apropriação da língua escrita pelos sujeitos, permitindo observar os processos escolares sob outra lógica e de outros modos. A teoria enunciativa permite situarmos professores e alunos como sujeitos, inscritos numa corrente de enunciação, num lugar de interlocutores assumindo uma postura responsiva que pressupõe a escuta, entendida como acolhimento e resposta.

Apresento, no próximo item, o resultado da primeira revisão de literatura a partir dos trabalhos do GT 10 *Alfabetização, leitura e escrita*.

1.1.1 Anais do Grupo de Trabalho 10 da ANPED

De um modo geral, os trabalhos apresentados e publicados neste espaço acadêmico são compostos por pesquisas ou recortes de pesquisas completas que se inserem em eixos relacionados à alfabetização. Observei trabalhos que têm como objetivos gerais a investigação das relações entre ensino e aprendizagem de leitura e escrita na escola e outros que discorrem sobre concepções teóricas e as práticas e ensino da língua portuguesa.

A partir de uma tabela com dados quantitativos, apresento a relação entre trabalhos apresentados na ANPED nos últimos anos, e as análises daqueles que foram objeto de análise desta pesquisa, a fim de justificar a relevância e pertinência do presente trabalho.

¹⁹ Realizarei uma discussão um pouco mais aprofundada sobre gêneros discursivos na segunda parte deste capítulo e no capítulo II

Quadro 1: Trabalhos apresentados com foco nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita nas séries iniciais no Ensino Fundamental

Ano da Reunião Nacional	Total de trabalhos apresentados	Quantitativo de trabalhos com foco nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita
2009	18	3
2010	17	3
2011	22	1
2012	17	2
2013	14	2
Total	88	11

Fonte: Pesquisa nos anais da ANPED GT 10 *Alfabetização, Leitura e Escrita*

Com essa revisão de literatura, procurei observar tendências, pontos de vista, ausências e reflexões que contribuíssem para a pertinência do estudo relacionado aos processos de aprendizagem da leitura e escrita infantis. De um modo geral, os 88 trabalhos apresentados no intervalo de 2009 a 2013 buscaram compreender, refletir, analisar e comparar esses processos nas escolas. As diferentes estratégias criadas pelas crianças quando ingressam no contexto escolar e passam a tentar compreender e a decifrar a linguagem escrita são apontados nos 11 trabalhos selecionados como influenciados pelo ambiente escolar. Identifiquei que, apesar de todos tratarem dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, os objetivos se diferenciavam e conseqüentemente os pontos de vista das análises. Apresento a seguir a relação de trabalhos analisados:

Quadro 2: Trabalhos analisados

Ano da pesquisa	Título do trabalho	Autores/Instituição
2009	Alfabetização e letramento – O que dizem as crianças	Celdon Fritzen Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira (UNESC)
	A inserção dos componentes da sequência argumentativa em textos escritos	Francisca Maura Lima Secretaria de Educação de Recife
	Uma possibilidade para a superação das dificuldades na aprendizagem da língua escrita: O texto e sua reescrita	Lílian Mara Dela Cruz Viégas Alda Maria do Nascimento Osório (UFMS)
2010	As estratégias de paragrafação na escrita de crianças	Leila Nascimento da Silva (UFPE)
	Humor, literatura infantil e diferença- Um estudo com crianças	Iara Tatiana Bonin Rosa Maria Hessel Silveira (ULBRA e UFRGS)
	O ensino da linguagem escrita na perspectiva da humanização do aluno	Stela Miller (UNESP)

2011	A alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de ensinoaprendizagem da escrita	Julianna Silva Glória Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)
2012	Construção de subjetividade: uma análise do diálogo das crianças com o discurso da escola	Francisca Maura Lima (UFPE)
	A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas e em ciclos	Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque (IFPE CEEL/UFPE)
2013	O desafio do “Alfabetizar letrando” em sala de aula: um estudo de caso	Terezinha Toledo Melquíades de Melo Luciane Manera Magalhães (UFJF)
	Leitura, compreensão e produção textuais: progressão desses eixos de ensino de Língua Portuguesa no 1º Ciclo	Solange Alves de Oliveira (UnB)

Fonte: Pesquisa nos anais da ANPED GT 10 *Alfabetização, Leitura e Escrita*

Na análise dos 18 resumos publicados no ano de 2009 nos anais da 32ª ANPED, encontrei um total de três trabalhos que tinham como objetivos principais a escrita no espaço escolar (FRITZEN E SILVEIRA; LIMA; VIÉGAS E OSÓRIO). Os trabalhos centralizaram seus estudos no processo de apropriação da escrita infantil, na composição dos textos, nas estratégias adotadas pelas crianças para apropriar-se da leitura e escrita considerando-se os contextos de produção e enfatizando a escola como o espaço de produção.

O estudo de Fritzen e Silveira (2009) a partir do diálogo estabelecido com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental buscou compreender a forma como elas percebiam o processo de alfabetização e de letramento, como se posicionavam e (re) agiam frente ao desafio que lhes foi proposto: aprender a ler e escrever. Entre os aspectos levantados, as crianças tiveram espaço para revelar algumas estratégias adotadas (ou criadas) por elas para apropriarem-se da escrita e da leitura; seus temores, expectativas e as nuances pessoais envolvidas no processo de aprendizagem; e as relações estabelecidas com a escola e com o conhecimento.

A análise de Lima (2009) indica que a forma como as crianças constroem a argumentação utilizando-se dos elementos da sequência argumentativa tem uma forte relação com o contexto de produção e com as relações de linguagem que se passam na escola.

O trabalho de Viégas e Osório (2009) apresenta os resultados de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida com professoras alfabetizadoras no ano de 2006. Com o objetivo de entender por que muitos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental apresentam

dificuldade na aprendizagem da linguagem escrita, em particular, na produção de texto. A pouca quantidade de produções espontâneas, seguida do controle sistemático com intervenções imediatas, na tentativa de prevenir eventuais “erros”, impedia os alunos de colocar em jogo seus saberes linguísticos e os condicionava à dependência. O estudo mostrou uma prática pedagógica em transformação e indicou que mudanças significativas demandam o entendimento de que a linguagem se constitui num processo histórico-social, em contínua transformação, e nesse contexto o trabalho com a produção de texto e reescrita aponta caminhos na perspectiva de contribuir para a superação das dificuldades encontradas pelos alunos no que se refere à produção de texto no processo de aprendizagem da língua escrita.

No encontro seguinte de pesquisadores da pós-graduação do GT 10, dos 17 trabalhos apresentados, seis pesquisas (MILLER; SILVA; ROCHA E MARTINS; NEVES; RESENDE E MACIEL; BONIN E SILVEIRA) trataram de questões acerca da alfabetização com o foco no ensino da escrita discente. Dentre estes, apenas três investigaram o ensino da leitura e escrita nos anos iniciais, com foco nos desfechos das produções infantis (BONIN e SILVEIRA, 2010) e nas relações entre as decisões relacionadas a aspectos estruturais do texto (MILLER, 2010), dos quais destacamos a organização do texto em partes e as estratégias de construção da cadeia argumentativa (SILVA, 2010).

Silva (2010) identifica as estratégias de paragrafação utilizadas pelas crianças em cartas de reclamação e se houve relações entre as decisões sobre a organização do texto em partes e as estratégias de construção da cadeia argumentativa. A paragrafação é entendida como uma habilidade de difícil apropriação. Apesar de “novatas” nos mistérios da escrita, as crianças se mostraram agentes de interação e agiram linguisticamente em função do que consideram que se espera delas nas situações propostas.

Bonin e Silveira (2010) investigam de que forma alunos dos anos iniciais se apropriam de alguns recursos humorísticos em sua própria produção textual e imagética, após a realização de atividade com uma obra de literatura infantil que abordou a questão da diferença e incorporou a ela elementos de humor. A interpretação da produção dos alunos permite apontar a recriação de algumas estratégias de humor.

Miller (2010) traz a discussão da possibilidade de trabalho com a linguagem escrita como interação entre as pessoas nos diversos contextos interativos, por meio de diferentes gêneros textuais. O estudo aponta para um trabalho com a linguagem escrita que permite ao aluno realizar atividades cujo objeto é a linguagem escrita tal como é utilizada nas interações entre as pessoas no interior dos diferentes contextos de uso. Utiliza como referenciais

Schneuwly e Dolz (2004)²⁰, numa proposta de intervenção que visou adequar as escolhas textuais aos seus interesses de alunos, de forma que eles pudessem ver no objeto de estudo um motivo de ação a partir da linguagem. Privilegiou o estudo do modo de funcionamento dos textos e não o domínio do sistema linguístico com um valor em si mesmo.

No ano de 2011 na 34ª ANPED, de um total de 22 trabalhos, três se centravam seus estudos nos saberes docentes, nas concepções de linguagem e nas práticas de ensino da análise linguística e conteúdos ensinados (SOARES, 2011; SILVA, 2011; SOUZA, 2011). O trabalho de Glória e Frade (2011) busca compreender o que ocorre quando as crianças usam o computador como suporte no processo inicial de aquisição de leitura e escrita. As autoras concluem que esses suportes, que fazem parte das práticas sociais internas e externas à escola, podem alterar o modo como se aprende e como se tomam as decisões em torno do ensino da leitura e da escrita. Além disso, desenvolvendo atividades de produção e leitura de texto no espaço digital, a criança tem a oportunidade de aprimorar sua escrita dentro dos espaços virtuais, utilizando novos gêneros textuais e desenvolvendo novos letramentos.

Dos 17 trabalhos apresentados no ano de 2012, dois trouxeram discussões relacionadas ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita. O trabalho de Lima (2012) investiga a relação entre linguagem e subjetividade, tendo como veículo o diálogo das crianças com os discursos que circulam na escola. O estudo demonstra que as crianças contornam a voz institucional de várias formas e, quando assumem essa voz, não o fazem simplesmente por submissão, indicando a existência de espaços de subversão do sujeito que rompe com a dimensão unilateral da relação entre poder e discurso.

Cruz e Albuquerque (2012) analisam a construção de práticas de alfabetização na perspectiva do “alfabetizar letrando” e a relação dessas práticas com as aprendizagens das crianças que frequentam escolas pertencentes a sistemas de ensino organizados em série e em ciclos. Uma das reflexões que fazem neste estudo é sobre a necessidade de discutirmos metodologias de alfabetização em uma perspectiva de alfabetizar letrando, independentemente da organização escolar dos sistemas de ensino.

O último grupo de resumos analisados compõe a 36ª ANPED e reúne 14 trabalhos publicados no ano de 2013. Após a leitura dos resumos e seleção de pesquisas que tivessem relação com o tema do meu trabalho, recolhi dois que se aproximavam deste.

²⁰ Autores que integram e representam um grupo que vem realizando estudos sobre diferentes temas em didática do francês – língua materna, tais como transposição didática, as interações em sala de aula e a construção dos objetos ensinados, a produção de textos orais e escritos e o ensino de gramática e de literatura. Integram o grupo de pesquisadores da “Escola de Genebra”.

Melo e Magalhães (2013), num estudo pautado na concepção de língua e de gêneros discursivos de Bakhtin (2003), defendem a ideia de que uma prática pedagógica de alfabetização na perspectiva do letramento precisa ser condizente com tais pressupostos teóricos. Indicam que os gêneros discursivos, presentes nas diversas situações comunicativas do nosso dia a dia, podem ser tomados como propostas de ensino de uso real da linguagem. Este estudo é um recorte da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha de pesquisa Linguagem, por Terezinha Toledo Melquiades de Melo. A pesquisa traz questionamentos compartilhados com outros trabalhos lidos do GT 10 da ANPED, relacionados com a interdependência entre os conceitos de alfabetização e o letramento em sala de aula. A dissertação investiga o diálogo entre a proposta curricular e a prática pedagógica de uma professora que afirma alfabetizar letrando, e se diferencia dos outros trabalhos apresentados no GT por não propor intervenções ou apostar no ensino a partir de sequências de atividades, e traz para discussão teórica autores que compreendem a linguagem como possibilidade de inserção nos ambientes, nos grupos, na sociedade, na vida. Diferentemente de outros trabalhos, o contexto da sala de aula e as estratégias docentes da professora investigada permitiram que os textos produzidos pelos alunos circulassem no ambiente escolar e ainda que as crianças fossem reconhecidas como usuários sociais dos diferentes discursos produzidos e não apenas se apropriassem de elementos e características gramaticas e estruturais dos diferentes gêneros. A pesquisa se afina metodologicamente com este trabalho pela escolha dos instrumentos de geração de dados: observação participante, entrevista e documentos produzidos no campo.

Teoricamente, a pesquisa de Melo (2013) apresenta divergências por corroborar a perspectiva de que, para dominar a lógica do sistema de escrita alfabética, o aprendiz precisa ter desenvolvido habilidades de consciência fonológica, por considerar que o processo de apropriação da leitura e escrita é organizado por estágios, desconsiderando o intrincado conjunto de conhecimentos das crianças - as relações intersubjetivas e interdiscursivas, restrições estabelecidas pelo sistema linguístico e as estratégias semióticas utilizadas pelas crianças.

No trabalho apresentado no mesmo ano na ANPED, Oliveira (2013) entende que a escola tem revelado dificuldades e polarizado conceitos como o de alfabetização e letramento. De acordo com a pesquisadora, ora as práticas docentes privilegiam o aprendizado do sistema alfabético, acreditando ser esse um requisito para o contato com textos, ora priorizam quase exclusivamente o acesso aos textos, e, com isso, poderiam comprometer o processo de

apropriação da escrita alfabética. O estudo demonstra que, no cotidiano de nove turmas acompanhadas, havia uma grande dificuldade de realização de um ensino que buscasse respeitar a diversidade de ritmos de aprendizagem dos alunos e que assegurasse práticas que lhes permitissem progredir, de modo mais eficaz, em seus conhecimentos sobre a escrita alfabética e sobre os textos escritos nos três primeiros anos de escolarização.

A leitura dos trabalhos apresentados nos últimos cinco anos no GT da ANPED demonstrou que estes centralizaram suas discussões a partir da análise de práticas pedagógicas e da relação entre as escolhas docentes e as concepções de linguagem que constituem os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem (LIMA, 2009; VIÉGAS e OSÓRIO, 2009; BONIN e OLIVEIRA, 2010; MILLER, 2010; SILVA, 2010; GLORIA e FRADE, 2011; CRUZ e ALBUQUERQUE, 2012; LIMA, 2012; MELO E MAGALHÃES, 2013; OLIVEIRA, 2013). Outros investigaram os sentidos construídos pelas crianças de seus processos de aprendizagem (FRITZEN e SILVEIRA, 2009).

A partir da leitura dos trabalhos, percebi a existência de práticas pedagógicas que se resumem à aquisição do código alfabético e que defendem que este seja um pré-requisito para a produção de textos, assim como a permanência de práticas de alfabetização consideradas tradicionais pautadas no ensino e aprendizagem a partir dos métodos. De acordo com Smolka (2008), “as funções e as configurações da escrita são evidentemente apreendidas pela maioria das crianças em idade pré-escolar que interagem com este objeto cultural. Mas só estes aspectos certamente não dão conta do processo de alfabetização.” (2008, p. 21).

O espaço para o dizer do aluno é limitado em grande parte dos trabalhos selecionados, pois os objetivos destacados para o ensino da leitura e escrita centralizam suas discussões na dimensão estrutural da língua e na ação do professor. Grande parte das situações foi criada e/ou inserida com fins escolares e teve como interlocutores professores e alunos.

Identifico, nos trabalhos analisados, situações de escrita orientadas em função de objetivos estritamente pedagógicos que visam o conhecimento “dos mecanismos internos e externos envolvidos nas interações estabelecidas em sala de aula pela linguagem” (BORTOLOTTI, 1998, p. 1). A criança tem espaço para dizer sobre seu processo, mas não participa ativamente do ensino. Grande parte dos trabalhos centraliza suas discussões em *o que se deve ensinar/como ensinar* e *por que* ainda possuem maior destaque no contexto escolar, e *o para que/para quem*, em contrapartida, ficam em segundo plano e, em muitos casos, sem resposta.

1.1.2 Levantamentos de dissertação e teses- CAPES

Em levantamento bibliográfico realizado no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando pelos descritores *gêneros discursivos/ aprendizagem/ ensino* no campo *palavras-chaves*, no campo *Resumo*, foram encontrados, ao todo, vinte e um trabalhos, sendo dezenove dissertações e duas teses, no período entre 2010 e 2014. É interessante observar que a discussão sobre o estudo de gêneros discursivos localiza-se predominantemente no campo da Letras e da Linguística, como demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 3: Quantitativo de trabalhos por área de conhecimento

Área de conhecimento	Total de trabalhos
Letras	6
Linguística Aplicada	5
Linguística	4
Educação	4
Fonoaudiologia	1
Ensino de Ciências e Matemática	1
Total de trabalhos	21

Fonte: Pesquisa no Banco de Teses da CAPES

Após uma leitura atenta das teses e dissertações, foram selecionados sete trabalhos (LIMA, UEM, 2011; LIMA, UFPE, 2011; IRIGOITE, UFSC, 2011; SILVA, UNITAU, 2011; CARRIJO, UFMT, 2012, SIMÃO, UNITAU, 2012; SIMIONI, UNIOESTE, 2012) que discutem o ensino de leitura e escrita na escola.

Quadro 4: Relação das dissertações selecionadas

Palavras-chave: <i>gêneros discursivos/ aprendizagem/ ensino</i>		
Ano da pesquisa	Modalidade: Mestrado	Área de conhecimento
2011	IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. Vivências escolares em aulas de português que não acontecem: a (não) formação do aluno e produtor de textos-enunciados. Palavras-chave: Aula de português; Gêneros do discurso; Leitura; Letramento	Linguística Aplicada
	LIMA, Lorena Izabel de. O Blog na sala de aula e a sala de aula no blog: post e comentários como ferramentas de ensino-aprendizagem da escrita. Palavras-chave: produção textual escrita; blogs; comentário posts; gêneros	Letras

2011	SILVA, Celia Aparecida Marques da. (Re) Criação de conto maravilhoso e refacção de texto: uma expansão de/para o livro didático. Palavras-chave: Escrita; Leitura; Conto maravilhoso; Sequência didática.	Linguística Aplicada
	LIMA, Juliana de Melo. Os critérios adotados por crianças para avaliar suas professoras. Palavras-chave: Avaliação; Reportagem; Sequência didática; Aprendizagem.	Educação
2012	SIMAO, Alex Sandra de Assis. O gênero discursivo conto fantástico no processo sociocognitivo de leitura e escrita. Palavras-chave: Conto fantástico; Gênero; Leitura; Produção escrita	Linguística
	SIMIONI, Claudete Aparecida. A sequência didática como proposta de trabalho com os gêneros discursivos: relato-descriutivo de uma experiência. Palavras-chave: Sequência Didática; Gêneros Discursivos/textuais; Carta	Letras
	CARRIJO, Viviane Leticia Silva. Atividades reflexivas para a reescrita: contribuições da teoria Bakhtiniana. Palavras-chave: reescrita; atividades reflexivas; dialogismo	Aplicada Letras

Fonte: Pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Os demais trabalhos encontrados no período de 2010 e 2014 não foram objetos de apreciação deste trabalho por tratarem das análises de atividades didáticas da Língua Inglesa (SOCOLOSKI, UFSM, 2011; PRADO, UFRGS, 2011); de materiais didáticos (SOUSA, UNITAU, 2011; SEGATE, UFU, 2011); do estudo do currículo de um curso de formação de professores de espanhol (FRANCO, UFAC, 2011); de situações de leitura de crônicas narrativas, através de dramatizações e produções de fotocrônicas (OLIVEIRA, UNITAU, 2012); interações no ensino médio (CARDOSO, UNB, 2012). Da mesma forma, não foram objetos de estudo os trabalhos que investigaram os métodos de ensino e aprendizagem da Língua Espanhola (COSTA, UNESC, 2012; LOBO, UFF, 2012); o uso de diferentes formas de comunicação nas aulas de Matemática e de Química (CIRINO, UNESP, 2012; HOFFMAN, UFES, 2012) e a que centrou sua investigação no redimensionamento do trabalho do fonoaudiólogo na relação entre a *escrita e quem escreve* (RIBEIRO, PUC-SP, 2011) porque estas pesquisas se distanciam de aspectos centrais deste trabalho.

A dissertação de Irigoite (2011) teve como objetivo identificar razões pelas quais as aulas de Português não aconteciam no espaço escolar em estudo, em se tratando do ensino e da aprendizagem da leitura e da produção textual escrita. Os resultados sinalizam para uma provável divergência entre as práticas de letramento dos alunos e as práticas de letramento escolares. A pesquisa conclui que muitos dos gêneros do discurso que compõem a aula de

Português – a exemplo da crônica – correspondem a propostas de eventos de letramento para os quais as práticas de letramento dos alunos não oferecem suporte.

O trabalho de Lima (2011) teve como objetivo descrever uma experiência de transposição didática²¹, aplicada em uma primeira série do Ensino Médio da rede pública de ensino, focando a atividade de escrita em *blogs*. A conclusão do trabalho mostra que a utilização do *blog* na sala de aula propicia a inserção dos alunos na *blogosfera*, na qual os estudantes adéquam, a partir de uma finalidade, o gênero discursivo, a linguagem e o estilo empregados em função dos interlocutores. Além disso, a real interação entre os interlocutores envolvidos na escrita de *postagens* e comentários contribui para que os alunos releiam, reavaliem e reescrevam os textos *postados* no *blog*, considerando seu interlocutor e as sugestões que ele faz.

Silva (2011) defende que as mudanças na práxis educativa podem permitir a melhora do processo ensino-aprendizagem em relação à escrita e à leitura. O estudo teve como objetivo geral comprovar se, após o trabalho sistemático com uma sequência didática²² para a escrita de um determinado gênero discursivo, no caso, do conto maravilhoso, o aluno conseguiria apreender conceitos e se motivar para a escrita escolar. Silva (2011) defende que o ensino da leitura e da escrita pode ser efetivo nos bancos escolares, a partir da ação de professores comprometidos e bem preparados.

A dissertação de Lima (2011) analisou os critérios usados por crianças de uma turma de 5º ano de avaliação das aulas de Língua Portuguesa, com foco nas estratégias adotadas pelas professoras de uma sequência didática para o ensino do gênero reportagem. Lima (2011) defende que o ensino dos gêneros deve passar pela didatização. Neste sentido, estes devem ser abordados por meio de estratégias pedagógicas que realizem adequações de modo a atender objetivos pedagógicos. Nessa dissertação, o aluno está no centro do processo de avaliação e do trabalho do professor. Os resultados demonstram que as avaliações dos alunos contribuíram para a mudança de postura do educador que passa a rever suas práticas a partir do que foi dito sobre elas. Desta forma, a pesquisa demonstra que os processos de ensino e aprendizagem podem ser mais dialógicos.

²¹ Concepção desenvolvida por Chevallard. De acordo com Lopes e Macedo (2011) para Chevallard *a transposição didática é precisamente a transição de um conhecimento, considerado como uma ferramenta a ser colocada em uso, para algo a se ensinado e aprendido* (p.97).

²² Instrumento didático, proposto pelos pesquisadores genebrinos, de ensino da língua na escola composto por uma sequência de atividades modulares e planejadas que tem como objetivo a apropriação de um determinado gênero textual.

Simão (2012) desenvolve uma pesquisa com crianças da segunda etapa do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, com o objetivo de ampliar o gosto pela leitura do gênero e a realização de uma produção escrita a partir do *conto fantástico*. Os alunos apresentavam dificuldades para ler e interpretar pequenos textos e, de acordo com a pesquisadora, não tinham motivação para produzir seus textos devido à herança de um sistema educacional marcado por problemas e pela falta de hábitos dos alunos. Os resultados demonstraram que os alunos podem se tornar leitores proficientes e bons produtores de texto, desde que o professor esteja comprometido com o ensino e aprendizagem desses alunos. A sequência didática mais uma vez mostrou-se eficiente e conseguiu, de maneira lúdica e descontraída, proporcionar um ambiente que atendesse a formação de leitores, garantindo o trabalho de alunos em grupos, a troca de experiência entre os pares, a revisão e a reescrita dos textos produzidos.

Simioni (2012) analisa uma proposta metodológica de sequência didática (SD) para o trabalho com os gêneros discursivos/textuais presentes em Cadernos Pedagógicos. A autora traz como questão de pesquisa: “A proposta metodológica da SD para o trabalho com os gêneros discursivos/textuais traz contribuições para o desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos das séries/anos iniciais?” Simioni (2012) define os gêneros textuais de acordo com os pressupostos teóricos de Bronckart (2003) e sua perspectiva teórico-metodológica denominada Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD)²³. Dialoga com a teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin e, desta forma, justifica a opção terminológica em sua pesquisa por gêneros discursivos/textuais.

A dissertação de Carrijo (2012) apresenta maior proximidade teórico-metodológica com este trabalho por demonstrar um percurso de análise e criação de atividades, a fim de mostrar a possibilidade de um ensino reflexivo e discursivo da linguagem. Para realização da pesquisa, utiliza produções de textos e analisa e cria atividades a partir das necessidades discursivas. Ancora suas reflexões e análises na teoria enunciativo-discursiva de abordagem sócio-histórico do Círculo de Bakhtin e utiliza o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 1934). A pesquisadora escolhe como aportes teóricos alguns conceitos como: a interação e o dialogismo, principais componentes constitutivos da linguagem; a formação do sujeito agente responsivo ligado à questão da compreensão ativa e

²³ De acordo com Machado (2009), *o interacionismo sociodiscursivo é uma corrente das Ciências Humanas, que se baseia em uma articulação das obras de Spinoza, Marx e Vygotski, buscando desenvolver um programa de pesquisa voltado para a construção de uma “ciência do humano”, a fim de atingir uma compreensão mais ampla da complexidade do funcionamento psíquico e social dos seres humanos* (p.47). No Brasil, Jean-Paul Bronckart, da Universidade de Genebra, foi um dos principais responsáveis pela disseminação destas ideias.

a atitude criadora do autor; a exotopia relacionada ao excedente de visão do autor sobre sua produção escrita e também sobre o dizer do outro; e o ato estético no processo de formação do discurso e os gêneros discursivos.

Em seu processo investigativo, foram criadas atividades que exigiam do aluno constantemente o diálogo com o outro. De acordo com a pesquisa, esses momentos de dialogismo e interação proporcionaram o desenvolvimento da atitude criadora dos sujeitos, ocorrendo, assim, a formação da autoria. Nessa prática reflexiva, o professor é fundamental para a percepção do aluno, uma vez que percebe as dificuldades de escrita e conhece as possibilidades de aprendizagem de cada aluno, e assim, é o mediador do conhecimento. A reescrita é vista enquanto prática social da linguagem, um processo dialógico e reflexivo, e é considerada como um momento de reflexão que envolve os discursos de outrem a fim de compor as ideias próprias ou ainda novos sentidos.

A autora direciona seu olhar para a prática de reescrever, e observa a preocupação do aluno em organizar as suas apreciações valorativas, na identificação das particularidades do gênero e na produção de uma escrita para um destinatário. Carrijo (2012) destaca a ação docente, ou seja, o professor como *leitor* dos textos produzidos pelos alunos e responsável pela elaboração de atividades baseadas nas análises destas produções. Assim como pretende esta pesquisa em suas investigações sobre a relação entre as aprendizagens infantis e o redimensionamento da ação docente que vá ao encontro do *querer-dizer* das crianças na construção de sentidos.

Em suas considerações, demonstra que todas as atividades reflexivas desenvolvidas na pesquisa tiveram a característica de fazer com que os alunos refletissem acerca dos dizeres dos *outros*, à proporção que construía o seu próprio. Situações foram pensadas para que a prática dialógica fosse constante como atividades de leitura e discussão em grupos, debate e entrevista.

O levantamento de pesquisa, a partir do recorte feito pelos descritores *gêneros discursivos/ aprendizagem/ ensino*, mostra que há poucos estudos no campo da educação. Lima (2014) demonstra a carência de estudos e propostas de trabalhos de alfabetização que buscam uma articulação com as compreensões das crianças sobre os seus próprios processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Dos sete trabalhos analisados, apenas a dissertação de Lima (2011) pertence ao referido campo. O maior número de pesquisas é sobre a segunda etapa do Ensino Fundamental e Ensino Médio, totalizando seis dissertações.

A presente pesquisa difere metodologicamente de trabalhos cujos dados foram colhidos por meio da observação das reações dos alunos e do registro por meio de questionários (SIMÃO, 2012), de entrevistas do tipo não padronizadas (IRIGOITE, 2011) e de outros que tiveram como foco de pesquisa o processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa a partir da proposta de sequências didáticas (SIMINONI, 2012; LIMA, 2011). Entretanto, pretende avançar em relação a algumas dissertações analisadas, pois direcionará seu olhar para as escritas produzidas no *espaço da escola* a partir de estratégias metodológicas que tem como objetivo ouvir o que as crianças têm a dizer sobre seus textos. Nesse sentido, este trabalho se aproxima da dissertação de Lima (2011) na qual os dados foram compostos por textos e enunciados concretos, com base numa concepção de língua como interação, tendo como foco o processo de escrita e a compreensão não apenas do texto-produto, mas das relações discursivas advindas de diferentes práticas sociais. Assim como do estudo de Simioni (2012) que buscou envolvimento dos alunos em uma práxis, sem desconsiderar os conhecimentos que já tinham apropriado e criou a oportunidade de serem autores ativos de seu discurso, possibilitando-lhes que se sentissem parte do processo educativo.

1.2 Aspectos privilegiados e aproximações teóricas com as pesquisas

De um modo geral, nas conclusões das pesquisas, está reiterada a importância da atitude investigativa do professor na adaptação de atividades, no planejamento de estratégias diferenciadas para o ensino do gênero discursivo escolhido, assim como da sistematização do ensino da leitura e escrita com o objetivo de propiciar o contato dos alunos com os diferentes gêneros.

Os trabalhos analisados tiveram como objetivos centrais a aprendizagem de dimensões, de usos da língua e dos conhecimentos produzidos pelos alunos a partir do contato com determinados gêneros do discurso. Os referenciais teórico-metodológicos relacionaram-se ao lugar do ensino da leitura e escrita na escola e apontaram para a importância do planejamento e acompanhamento docente. A escola, em muitas pesquisas, ainda se consolida como espaço institucionalizado de preparo para as gerações, lugar em que o *ler e escrever* torna-se objeto de ensino e aprendizagem escolarizado. O trabalho linguístico do sujeito é sistematizado, orientado, tecnicamente ensinável e reconhecido através de caminhos/sequências preparados para o ensino.

Diante das pesquisas produzidas no período de 2009 a 2013, identifiquei que grande parte constitui-se a partir da perspectiva sócio-histórica de estudo sobre a linguagem, subsidiada nos pressupostos de Bakhtin/Volochínov (1995) e Vygotsky (1988). Expondo reflexões teóricas sobre a linguagem, especificamente a escrita, sua constituição e disponibilidade na formação do discurso a partir do uso ora do termo *gênero discursivo* - ou *gênero do discurso* - e *gêneros textuais* - ou *gênero de texto*, o que decorre de uma confusão teórica por não significarem um mesmo objeto.

As orientações de Dolz e Schneuwly (2004), pesquisadores suíços integrantes do grupo de Genebra com Bronckart²⁴, que ao constatarem o fracasso do ensino da língua materna em seu país, apontam para algumas exigências para um ensino e aprendizagem eficaz, orientam seis das sete dissertações lidas. De acordo com os autores, o ensino de unidade do discurso (gêneros) facilita a apropriação deste como instrumento e possibilita o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas. Os autores ressaltam o papel da escola no desenvolvimento de um rico repertório de gêneros, colocando os alunos durante toda a escolaridade em contato com os mais variados gêneros que circulam socialmente, e revelam que:

(...) a) toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes (DOLZ; SCHNEUWLY 2004, p. 80).

A apropriação de produções acadêmico-científicas utilizadas como pressupostos teóricos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 2000) para o ensino da Língua Portuguesa ainda endossam as proposições de pesquisas brasileiras. O conceito de *gêneros* é foco das pesquisas voltadas às discussões de cunho didático e coloca-se como possibilidade no contexto escolar para a criação de situações de ensino com o objetivo de que o aluno melhore sua competência para o bom desempenho da linguagem dentro e fora da escola, qualificando-o para a vida em sociedade, tornando-o capaz de competir em situação de

²⁴ De acordo com Machado e Guimarães (2009), o conceito de *gêneros* foi interpretado pelo grupo de Genebra a partir dos estudos bakhtinianos e utilizado como referencial teórico nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). As autoras revelam que muitos desses trabalhos do grupo de Genebra tomados como bases teóricas e didáticas nesses referenciais, ainda se encontravam em fase de preparação e/ou desenvolvimento, o que acarretou em problemas em sua compreensão fora do círculo de pesquisadores brasileiro que tinham contato mais direto com esses estudiosos.

igualdade com os demais sujeitos que julgam ter o domínio social da língua. Pietri (2007) nos revela que:

Considerar os gêneros de discurso como objeto de ensino, e o texto como unidade de ensino, tem levado a um trabalho de formalização que compromete o efetivo trabalho sobre a materialidade textual e a produção de sentidos. Nessa perspectiva, o texto entra em sala de aula para funcionar como modelo do gênero que representa, e a função do ensino é, então, levar o aluno a se apropriar desse modelo com o objetivo de utilizá-lo em outras situações (p.98).

Os trabalhos citados que se detiveram em investigações a partir do ensino por meio das Sequências Didáticas (SD) demonstraram como principal característica um trabalho pautado nos *gêneros de textos* dividido em pelo menos quatro momentos: apresentação de uma situação; produção inicial; módulos de atividades e produção final. Privilegiaram aspectos da ordem do texto e da enunciação, com pouco relevo às questões discursivas que seleciona sua análise a partir do contexto mais imediato de produção, diferindo-se da noção bakhtiniana de *gênero do discurso*.

Nesse sentido, as discussões giram em torno de um ensino mais reflexivo e social da língua. No entanto, as pesquisas apresentam práticas relacionadas ao *como fazer*, ou seja, são subsidiadas por modelos didáticos estruturados e aplicam teorias com o objetivo de sistematizar o ensino de diferentes gêneros na escola, tornando as crianças conhecedoras de sua estrutura e composição.

Na tentativa de contribuir para um esclarecimento sobre o uso termos *gêneros discursivos/gêneros textuais* e apontar nossa escolha teórica, apoiamo-nos em Rojo (2005) para tecer algumas considerações e explicar nossa opção pelo uso do termo *gêneros do discurso*.

De acordo com a autora, a grande atenção dada pelas pesquisas no campo da linguística às teorias de gênero está relacionada à indicação presente nos referências de ensino de línguas que destacam a importância de considerar as características dos gêneros, na leitura e produção de textos e dos gêneros como objeto de ensino. Rojo (2005), com base numa classificação entre pesquisas produzidas de 1995 a 2000, constata que esses trabalhos poderiam ser divididos em duas vertentes *metateoricamente diferentes* denominadas por teoria de *gêneros do discurso* ou *discursivos* e *teoria de gêneros de textos* ou *textuais*. Nesse sentido,

Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira-teoria dos *gêneros do discurso* - centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus

aspectos sócio-históricos e a segunda- *teoria dos gêneros dos textos* -, na descrição da materialidade textual (ROJO, 2005, p.185)

Com base nos trabalhos analisados, Rojo (2005) ressalta que essas publicações apresentam um diálogo com a obra bakhtiniana e que, por vezes, preocupam-se em diferenciar *gêneros textuais* de *gêneros discursivos*, mas diferem-se em termos de método e de concepção. Para a autora, embora se ancorem nas mesmas bases teóricas, os trabalhos que usam a terminologia *gêneros textuais*, distanciam-se do propósito sociológico de estudo da língua, conforme Bakhtin e Volochínov (2014), por dedicarem maior atenção à descrição linguística e menor aos aspectos enunciativos do discurso. A fronteira entre *texto* e *gênero* está diluída, pois essas definições distanciam-se da visão de enunciado, assim como das possibilidades de hibridismo de gêneros. O texto aparece “como um evento ou acontecimento linguístico pertencente a uma família de textos que tem por designação social um (nome de) gênero, acompanhado de sua representação (noção) de base social.” (ROJO, 2005, p.188).

A partir da discussão de autores que trabalham com a abordagem de *gêneros textuais* (BRONCKART, 1997; ADAM, 1999), a autora considera que essa perspectiva tem maior interesse na descrição *textual* ou mais *funcional/contextual*, pois os analistas textuais recorrem às bases da linguística textual, com o intuito de analisar a estrutura ou forma composicional que se fazem presentes nos textos.

Machado²⁵ e Guimarães (2009) revelam que, nos últimos anos no Brasil, grupos de pesquisa²⁶ têm assinalado a necessidade de estender os procedimentos de análise a elementos ainda não suficientemente considerados nessa vertente e têm trocado experiências. Esses grupos, na sua grande maioria, de acordo com as autoras, têm trazido e adaptado para o quadro do Interacionismo SócioDiscursivo (ISD) a contribuição de outros pesquisadores de diferentes correntes linguísticas que não são considerados nos trabalhos dos pesquisadores de Genebra. Uma dessas discussões diz respeito à necessidade de se considerar

(...) os textos não de forma isolada, mas sim, nas relações que eles mantêm com outros textos: relações com textos que materialmente o circundam (e com a própria linguagem não verbal) e as relações dialógicas com textos anteriores e posteriores à sua produção e, mas ainda, quando essa dialogia é claramente explicitada (MACHADO e GUIMARÃES, 2009, p.40).

²⁵ Anna Rachel Machado é considerada uma pesquisadora pioneira do interacionismo sociodiscursivo no Brasil e tradutora das obras dos especialistas genebrinos.

²⁶ O Grupo de pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (Grupo ALTER/CNPQ) é um dos grupos mencionado pelas autoras, do qual elas fazem parte, e que tem incorporado em suas discussões aporte de outros linguistas franceses como de Mainguenu e de Authier-Revuz, por exemplo.

No que se refere ao trabalho com gêneros textuais e sequências didáticas, as autoras consideram que algumas dificuldades têm-se mostrado evidentes:

(...) como a falta de consenso entre os pesquisadores de diferentes linhas teóricas sobre os modos de descreverem os gêneros, gerando-se confusão conceitual entre os professores, a dificuldade de se levantar características genéricas que não sejam puramente formais, dada a forte influência da Linguística Textual dos anos 80, além de todas as dificuldades inerentes ao próprio processo de transposição didática e a dificuldade de apropriação dos princípios teóricos norteadores pelos próprios professores da rede, com consequente risco da instituição de “modelos/receitas” de gêneros, que negam um espaço de (re) construção do gênero tanto pelo professor nem pelo aluno (MACHADO e GUIMARÃES, 2009, pp.41-42)

Em contrapartida, na abordagem de *gêneros discursivos*, os analistas recorrem às marcas linguísticas determinadas pela situação de enunciação que produzem significações e temas relevantes no discurso e, ao fazê-lo, utilizam-se de um aporte teórico de base enunciativa. Dito de outra maneira por Rojo (2005):

(..) aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor-isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu (s) *interlocutor (es)* e *tema (s)* discursivos-, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (forma do texto/enunciado e a da língua-composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação (p.199).

Numa abordagem discursiva, os espaços sociais, o trabalho e a vida política tipificam situações de interação que estabilizam relativamente os enunciados que nelas circulam, originando gêneros do discurso particulares. Nessa perspectiva, cada esfera possui o seu próprio repertório de formas comunicativas que complexificam e estruturam os *gêneros discursivos* conforme a esfera no qual se originaram (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014). O sentido produzido na relação entre os sujeitos é considerado como o produto de um processo que se materializa por meio das frases, estrutura-se de acordo com as formas típicas de enunciados e depende da concepção do todo do enunciado. Na enunciação, o sujeito avalia, modula/adapta seu modo de dizer de acordo com a situação. Sobral (2009) destaca que:

Na qualidade de locutor, todo sujeito recorre a significações fixadas no sistema linguístico e a valorações (a sua e a dos interlocutores a que se dirige) que não estão no sistema, mas nas circunstâncias de uso da língua; e é a união entre significação e valoração que cria sentidos nas circunstâncias históricas e sociais dadas de enunciação (p.95).

Nesse sentido, nos aponta Rojo (2005) que “diferentemente de posições estruturais ou textuais, nessa abordagem, os gêneros e os textos/enunciados a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação

de produção.” (p.196). Nesse movimento de ressignificação das práticas didático-pedagógicas, o processo, as ações de ensino da leitura e escrita no espaço escolar é resignificado/reestruturado/transformado em favor de uma aprendizagem significativa nos quais estão envolvidos as crianças e adultos, reconhecidamente sujeitos fazendo usos da linguagem.

Diante disso, acredito que, para estudar os processos de aprendizagem da língua escrita, é preciso entender esse processo no interior das relações estabelecidas no espaço escolar, nos momentos de confronto da língua como objeto de estudo, e considerar que nos textos infantis está presente a marca dos sujeitos, de suas experiências e de sua história com a linguagem.

Consideramos, a partir de uma perspectiva dialógica de linguagem, que os sentidos dos textos não estão dados pelos recursos linguísticos utilizados. Não cabe ao leitor de uma produção escrita a análise apenas dos aspectos léxicos, morfológicos e gramaticais, mas considerar que os sentidos atribuídos às formas simbólicas estão relacionados aos usos que esses sujeitos fazem, aos contextos efetivo em que se dá a interação, à singularidade de seus participantes, às suas demandas, a seus propósitos, aos papéis sociais, etc. Em suma, pode-se dizer que o sentido surge como o efeito de um trabalho realizado pelos sujeitos.

Pressupomos, neste trabalho, que os gêneros produzidos pelas crianças na esfera de atividade didático-pedagógica, assim como as modificações escriturais, são também influenciadas pelas práticas do professor, pelos leitores destes textos, pelos valores e sentidos dados à escrita no contexto escolar. Defendemos, com base nos estudos bakhtinianos, que estas escritas também revelam a presença de um sujeito. Um sujeito que a partir de conhecimentos sobre a escrita, construídos em sua relação com o outro na linguagem, pode ler seus textos e revisá-lo, fazendo alterações e modificações e, desta forma, escolher entre diferentes possibilidades para que ele atenda aos seus objetivos.

Defendo um movimento de abertura para voz e escrita discente no espaço da escola, de modo que a voz das crianças possa se fazer ouvida na correção dos textos escritos, na organização dos conteúdos e que o trabalho do sujeito com a linguagem esteja em diálogo com as demais atividades docentes.

2 ORIENTAÇÕES FILOSÓFICO-LINGUÍSTICAS: PRESSUPOSTOS E ABORDAGENS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

Neste capítulo, realizo uma reflexão sobre a relação entre as teorias de linguagem e as atividades concretas em sala de aula. Este foi o caminho escolhido por defendermos que a discussão sobre as orientações de linguagem e os conceitos a elas subjacentes torna-se importante para relacionarmos os processos de ensino às aprendizagens da língua escrita no contexto escolar e, a partir destas reflexões, analisarmos o trabalho que se realiza com a linguagem na sala de aula, entre adultos e crianças, entre crianças e seus pares, ou seja, entre os sujeitos.

Parto, neste capítulo, de duas orientações do pensamento filosófico-linguísticos identificadas por Bakhtin/Volochínov (2014) como *subjetivismo idealista* e *objetivismo abstrato*. Além disso, trago reflexões ancoradas em autores, que colaboram com as discussões sobre o ensino e o (s) objeto (s) de aprendizagem da língua escrita na escola (GERALDI, 2009; KRAMER, 2006; MATENCIO, 2001, 2012; SMOLKA, 2008). Num segundo momento, trato dos pressupostos da concepção *dialógica* de linguagem. Em seguida, apresento uma discussão com base num texto traduzido recentemente, em que Bakhtin (2013) apresenta sua face docente, discutindo um fazer pedagógico estruturado a partir de procedimentos metodológicos, elaborados cuidadosamente junto com seus alunos, como forma de desenvolver a discussão a respeito das práticas de ensino da leitura e escrita no espaço da escola numa perspectiva discursiva.

2.1 Orientações de linguagem e a relação ensino-aprendizagem

Em *Marxismo e Filosofia e Linguagem*, Bakhtin/Volochínov (2014) tece uma crítica às duas orientações do pensamento filosófico-linguístico dominantes no início do século XX: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, que tem como principais representantes Humboldt e Vossler (na primeira) e Ferdinand de Saussure (na segunda).

Ressalto que a distinção entre as abordagens foi utilizada pelo autor como forma de identificar as tendências linguísticas dominantes e de classificá-las a partir de aspectos comuns: da linguística como ciência da expressão (subjetivismo idealista) e da linguística como estudo e descrição das formas normativas (objetivismo abstrato). A compreensão a

partir dos aspectos centrais de cada orientação de linguagem permite o seu reconhecimento, oferecendo subsídios para que a concepção dialógica possa ser compreendida a partir das diferenças entre as tendências e do que cada uma delas privilegia em termos de objeto de estudo da língua.

A primeira tendência identificada por Bakhtin/Volochínov (2014) *como subjetivismo idealista* interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (p.74). O autor sintetiza essa tendência em quatro proposições fundamentais:

- 1- A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob forma de atos individuais de fala.
- 2- As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
- 3- A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
- 4- A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética). Apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (p. 75).

De acordo com esta tendência, a língua é compreendida como um meio de representar o pensamento, como uma atividade humana individual, inata, que não depende da intervenção do meio. Nesta perspectiva, a lógica da língua não significa uma repetição constante de padrões linguísticos, mas uma renovação constante e uma individualização das formas “em enunciações estilisticamente únicas e não reiteráveis” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.84).

O subjetivismo idealista é criticado por Bakhtin/Volochínov (2014), sobretudo pela visão individualista de linguagem como uma representação fiel daquilo que existe na mente humana e por não considerar a interação verbal entre sujeitos. Nesta tendência, as reflexões sobre a língua apoiam-se sobre a enunciação monológica, configurando-se como um ato puramente individual, como uma expressão da consciência - que comporta um conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo) - que são formados e determinados pelo psiquismo do indivíduo exteriorizados em códigos externos.

Para os representantes²⁷ desta orientação filosófica de linguagem, a língua é um fenômeno que tem origem no interior de um indivíduo, logo, a enunciação partiria do interior para o exterior do sujeito. Este, nessa perspectiva, tem o pleno poder de criar e recriar expressões linguísticas, o que dá o caráter autônomo e ilimitado à linguagem. Desta forma, a escrita representaria a fala e produzir textos significaria colocar o pensamento em forma de linguagem a partir de um modelo linguístico ideal em que “a expressão é valorizada e a língua

²⁷ Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochínov (2014) mencionam como um dos mais notórios representantes Wilhelm Humboldt e como seus precedentes, Hamann e Herder.

é encarada como um instrumento pronto, facilitador dessa expressão” (KRAMER, 2006, p.82).

A teoria da expressão, que fundamenta esta primeira orientação, é considerada por Bakhtin/Volochínov (2014) como *radicalmente falsa*, pois o aspecto da expressão-enunciação é “determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela *situação social mais imediata*” (p.116, grifo do autor). De acordo com o autor, a enunciação é produto da interação de indivíduos e a palavra dirige-se a um interlocutor, o que não é considerado nesta tendência. Numa perspectiva dialógica de linguagem, o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* (p.117) em que se construirão as deduções interiores, as motivações, apreciações, etc.

As reflexões de Geraldi (2009) vão de encontro a essa concepção de língua como *expressão do pensamento* que deixa de lado o processo de interação verbal, e nos oferece subsídios para entendermos a relação entre os processos interlocutivos e os usos que os sujeitos fazem com a língua. O autor defende que, do ponto de vista sociointeracionista da linguagem, a criança domina uma variedade linguística em sua modalidade oral, que foi resultado dos processos interlocutivos de que participou. Nesses processos, a aprendizagem da língua é um trabalho constitutivo que se dá nas interações com diferentes grupos sociais, por meio dos quais a criança se constitui como sujeito e constrói uma linguagem para si. Nesse sentido, as reflexões de Geraldi rompem com a ideia de uma língua padrão, com um *modo linguístico ideal*, de uma língua como expressão do pensamento, pois cada interação pressupõe a negociação e incorporação de novos sentidos e instaura um movimento incessante de escolhas e de estratégias individuais.

No que se refere ao papel atribuído às crianças na relação com o ensino e a aprendizagem, Matencio (2012) revela que muitas concepções tradicionais da leitura e escrita na escola relacionam-se com práticas em que a língua é tratada de um modo ingênuo. De acordo com a autora, o ensino atrelado a estas concepções oferece uma compreensão da linguagem verbal que estabelece uma relação transparente e unívoca entre pensamento e linguagem. Em decorrência desse modo de entender a língua no espaço escolar, a autora considera a reprodução de “usos linguísticos autorizados com a palavra escrita e, por isso mesmo, autoritários” (p.66). A instituição escolar torna-se um lugar de correção do modo como a criança representa a linguagem, adequando essa escrita ao que a escola identifica como “correta”. Resta aos leitores e produtores de textos atuar de forma passiva ao que lhe é apresentado como proposta ou atividade escolar e “ocupar o lugar que lhe é destinado

institucionalmente, sem que lhe seja permitido reconhecer a historicidade constitutiva da linguagem e (re) construir sua própria história de leitura e escrita.” (MATENCIO, 2012, p.66).

A presença de concepções de linguagem que orientam o ensino da leitura e escrita de muitas propostas pedagógicas, até mesmo daquelas que se apresentam como inovadoras, de acordo com Kramer (2006), fundamentam-se em teorias que têm uma perspectiva dicotomizada de língua, pois privilegiam apenas um de seus polos indissolúveis (o da subjetividade e o da objetividade).

Do ponto de vista do *subjetivismo idealista*, algumas distorções se colocam para Kramer (2006) como a rejeição a determinadas regras que se fazem necessárias e que comprometem a construção de significados, pois a criação artística nesta orientação de linguagem é priorizada “em detrimento da interlocução, do estabelecimento de diálogos e da comunicação” (p.83). De acordo com a autora, essa visão dicotomizada, que dá ênfase na subjetividade ou na língua como objeto, impede que a criança penetre na corrente da comunicação verbal, pois a *palavra* deixa de se constituir, conforme a perspectiva bakhtiniana, um território social comum aos interlocutores.

Nesse sentido, práticas pedagógicas orientadas pelo *subjetivismo* comprometem a construção individual de significados da *palavra*. Para Kramer (2006), orientações pedagógicas dadas para a criança, em que ela deve captar ou descobrir um suposto “sentido imanente” de um texto literário, por exemplo, inviabilizam o diálogo desses textos com outros novos e múltiplos sentidos possíveis que são construídos por elas. Para inserir os sujeitos na corrente de comunicação, no diálogo com outros interlocutores e com seus próprios textos, como forma de ampliar e se fazer realizar experiências reais com a linguagem, a autora revela que a criança deve produzir escrita no espaço escolar e se tornar *autora*.

Faltam na escola as condições para que a criança produza – e não apenas reproduza – escrita, para que seja autora. Ser autor significa dizer a sua própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marca-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada...Ser autor significa resgatar a possibilidade de “ser humano”, de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens...Ser autor significa produzir com e para o outro...Somente sendo autora a criança interage com a língua; somente sendo lida e ouvida pelos outros ela se identifica, diferencia, cresce no seu aprendizado...Somente sendo autora ela penetra na escrita viva e real, feita na história (KRAMER, 2006, p.83).

Esta orientação de linguagem impossibilita a percepção pela criança da linguagem como produção social e histórica, como uma língua viva que pode ser e é sempre reinterpretada. Nessa perspectiva, o fenômeno social é desconsiderado e a língua é separada

de seu conteúdo vivencial. Levam-se em conta apenas os aspectos subjetivos, que são materializados na fala independente de seus interlocutores e contextos de produção. Para Bakhtin/Volochínov (2014), na realidade:

(...) o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social (p.113).

De acordo com o autor, a língua é estudada em sua natureza comunicativa e a enunciação não é algo individual e monológico, mas é entendida como um fenômeno de caráter social e dialógico. A linguagem é, necessariamente, fruto das relações do *eu* com o *outro*, portanto, o *outro* exerce papel fundamental nesse processo.

Na segunda tendência, abordada como *objetivismo abstrato*, a base dos fundamentos teóricos está localizada nas premissas de uma visão de mundo racionalista e mecanicista, que se distancia de uma visão de língua como fenômeno puramente histórico. A língua é concebida como *código*, que não pode ser criado e nem modificado.

(...) o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se, ao contrário, no sistema linguístico, a saber o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 79).

Essa concepção postula que, para tudo o que se tem a dizer, há uma expressão adequada, acessível a todos, para representar o mundo. O indivíduo recebe uma língua pronta, assim como um sistema já constituído da comunidade linguística para ser usado: "A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal" (pp.80-81).

O estudioso de questões linguísticas Ferdinand de Saussure, reconhecido como um dos mais importantes representantes do *objetivismo abstrato*, é responsável pelo desenvolvimento da linguística científica. De acordo com Bakhtin/Volochínov (2014), o linguista caracteriza a *linguagem* em oposição à *língua* pela ausência de unidade interna e leis independentes, autônomas. Saussure, a partir de uma abstração teórica, elege a *língua* como objeto de estudo e imprime um rigor científico aos estudos linguísticos, até então orientados pela subjetividade.

Numa perspectiva abstrata, as expressões e todas as formas linguísticas são consideradas indispensáveis umas às outras e, de certa forma, estruturam a língua. Do ponto de vista do indivíduo, as leis linguísticas são arbitrárias, consideradas privadas de uma justificação natural ou ideológica. Nesse sentido, Bakhtin/Volochínov (2014) sintetiza a segunda orientação nas seguintes proposições:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si* (p.85, grifo do autor).

Neste paradigma, os signos estão prontos, à disposição de um grupo de usuários a quem cabe apenas fazer uso, sem alterar o sentido, pois estes já pertencem à consciência de cada um, independentemente de fatores externos. Esta orientação de linguagem não se interessa pela relação entre o signo e a realidade por ele refletida ou com o indivíduo, mas pela relação de signo para signo no interior de um sistema fechado. Parte-se do pressuposto que “cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores” (p.79).

Por esta razão, tal orientação é criticada por Bakhtin/Volochínov (2014) pelo destaque dado à forma linguística e a não consideração dos sujeitos no momento da enunciação. A separação da língua de seu conteúdo ideológico é identificada em suas análises como um dos maiores erros do *objetivismo abstrato*. De acordo com o autor,

(...) na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular (p.98).

As reflexões linguísticas originadas no processo de aquisição de uma língua estrangeira, para atender propostas de pesquisas, são identificadas como marcantes desse pensamento linguístico. Os procedimentos práticos e teóricos utilizados nessas investigações científicas serviram também a outros propósitos, não mais de pesquisa, mas para a decifração e codificação de uma língua que passa a ser ensinada. Para atender a estas demandas, o sistema da língua passa a ser dividido em três centros organizadores: a fonética; a gramática e o léxico.

Matencio (2001) revela uma predominância no Brasil, sobretudo no final dos anos 80, de concepções consideradas mais tradicionais e revela a presença de uma que privilegiava a aquisição de conhecimentos estruturais da língua materna (gramaticais) e de uma segunda que pressupunha que a aprendizagem da língua é uma decorrência de sua utilização. A língua, a partir desta primeira concepção, é compreendida como um conjunto/sistema de formas normativas e estáveis na escola, e por isso o ensino da leitura e escrita tem como objetivos principais a correção gramatical e ortográfica em prejuízo da manifestação clara de sentimentos e ideias e, conseqüentemente, da construção de significados, considerados como reflexos no ensino da segunda orientação de linguagem.

Os partidários do ensino gramatical tradicional e os defensores do “bem falar”, de acordo com a autora, argumentavam que as crianças deveriam aprender a sua “língua-pátria”, desconsiderando a existência de outras variantes. Alguns reflexos dessa corrente no ensino de língua são revelados, por exemplo, nas atividades prescritivas das regras gramaticais, estabelecendo apenas um critério linguístico de *certo ou errado* como forma de corrigir as expressões individuais e de submetê-las a regras.

Com base nessa perspectiva, na escola, as aprendizagens da escrita são conquistadas pela prática de modelos baseados na repetição de atividades como forma de internalização inconsciente de hábitos linguísticos, assim como da construção de frases ou textos a partir de um sistema de formas submetidas a regras. No que diz respeito ao ensino da língua escrita, a aprendizagem da língua materna é realizada linear e descritivamente, a partir de conteúdos transmitidos pelo professor e não como um objeto de estudo a ser construído e reconstruído na interação.

No que se refere à aquisição da escrita pela criança, Smolka (2008) destaca que as práticas que restringem e limitam os espaços de elaboração da escrita e não consideram o ponto de vista da criança que aprende podem ser consideradas *historicamente ultrapassadas*. A autora analisa o processo de aquisição de escrita a partir de três pontos de vista²⁸, que associam concepções de linguagem às concepções de aprendizagem. Nesse processo, as estratégias de ensino baseiam-se em determinadas concepções de como as crianças aprendem a ler e a escrever e, em função da escolha docente, podem ou não levar em conta o processo de construção, interação e interlocução das crianças, assim como as necessidades e as atuais condições de vida desses sujeitos fora da escola.

²⁸ As reflexões a respeito do terceiro ponto de vista o da *interação* serão feitas na próxima seção desse capítulo.

O primeiro e o segundo ponto de vista, identificados por Smolka, como o da “carência” ou da “incompetência” e o da *construção individual do conhecimento*²⁹ trazem as marcas das tendências de linguagem apresentadas neste capítulo, as quais orientam práticas e influenciam posicionamentos e escolhas docentes no que diz respeito às relações de ensino da língua. Um aspecto comum entre os dois pontos de vista é o não reconhecimento das funções sociais, das condições e do funcionamento da escrita. Para a autora, as experiências com a leitura e a escrita produzidas “pela/na escola pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças” (2008, p.49) e o trabalho realizado privilegia o ensino com palavras isoladas e frases e não trabalha com seus significados num determinado contexto, na constituição do sentido.

No primeiro ponto de vista, a autora discute a tomada de posição por aqueles que compreendem o ensino da leitura e escrita nos anos iniciais, mais especificamente na alfabetização, numa perspectiva da “carência” ou da “incompetência”. A linguagem é compreendida como um sistema que funciona com padrões fixos e imutáveis. A essa concepção de língua, está associada uma concepção de aprendizagem que se baseia na memorização de padrões linguísticos corretos e que são conquistados por meio da repetição e de um trabalho em que as produções escritas infantis são sempre avaliadas em relação a um modo “correto” de escrita. Desse ponto de vista, “as crianças são consideradas ‘passivas’ no seu aprendizado e suas primeiras tentativas de leitura e escrita não só são desprezadas como são reprimidas ou proibidas, pelo medo das crianças ‘aprenderem’ (gravarem) errado” (SMOLKA, 2008, p.62).

O segundo ponto de vista, o *construtivista*, considera o “conflito cognitivo” como constituinte do processo de “aquisição da escrita” e se apresenta no campo dos estudos da alfabetização como um contraponto aos métodos³⁰. Nessa abordagem piagetiana, o processo de aquisição/aprendizagem da leitura e escrita por parte das crianças é entendido como predominantemente individual e resultante da interação do sujeito cognoscente com a língua escrita, objeto de conhecimento.

Com isso, ao desconsiderar o contexto em que a linguagem ocorre e compreendê-la como um sistema construído, as práticas pedagógicas orientadas pelo *objetivismo abstrato*

²⁹ De acordo com Smolka (2008 [1988]), as implicações pedagógicas desse ponto de vista começaram a se esboçar a partir do trabalho de Ferreiro, Teberosky & Palácio.

³⁰ De acordo com Carvalho (2008), as matrizes metodológicas podem ser sintetizadas com as sintáticas (soletração, silabação e métodos fônicos) e nos métodos analíticos (palavração, sentencição e métodos de contos).

não dão conta do modo com a língua funciona, pois para Bakhtin/Volochínov (2014) a língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal e não pode ser transmitida como um produto pronto e acabado.

Nesta tendência, em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações, traços normativos que garantiriam a unicidade de uma língua. Como consequência no espaço escolar, os erros (problemas gramaticais, ortográficos, estruturais) assinalados pelo professor são considerados como não aprendizagem de conteúdos que compõem o currículo escolar e indicam a necessidade de um trabalho pedagógico que reduza ou elimine essas ocorrências linguísticas. A criança não escreve para ser lida, mas sim para ser corrigida. Nessa lógica, ela sabe que quase nada pode esperar de resposta do professor, pois a sua produção é encerrada como um produto fechado, sem abertura para diálogo, para novas reflexões e saberes, com o fim em si mesmo. Assim, as produções de textos escolares são apenas tarefas por meio das quais a criança apresenta sua escrita para ser avaliada e para cumprir uma demanda escolar. Colocada na condição de um sujeito que reproduz uma “língua”, cabe a ela aprender a estrutura de uma língua dada. Deste modo, as práticas pedagógicas desconsideram as inovações linguísticas, as suposições, as escolhas e o trabalho que a criança realiza na linguagem.

Com base no exposto, podemos concluir que, segundo Bakhtin/Volochínov (2014), as duas orientações do pensamento filosófico-linguístico, isto é, o *subjetivismo idealista* e o *objetivismo abstrato*, não abordam aspectos importantes da linguagem, dando ênfase apenas ao individual ou somente ao estrutural respectivamente, negligenciando assim, a interação verbal, aspecto central para a compreensão da linguagem numa perspectiva discursiva. Dessa forma, somamos nossas vozes ao autor, opondo-nos a uma concepção mecanicista de linguagem que separa a língua da história, assim como ao modo racionalista que aparta a língua da vida e de seus fatos. Optamos por defender uma concepção dialógica de linguagem, em que o sujeito, numa dada situação, não se orienta pelas formas linguísticas utilizadas por um interlocutor, mas capta sua significação nas enunciações particulares.

2.2 A concepção dialógica de linguagem e o ensino-aprendizagem na escola

Em oposição ao modo de entender a língua como produto de uma ação isolada ou como um sistema linguístico abstrato, Bakhtin/Volochínov (2014) apresenta a alternativa de entender a língua como um fenômeno social de *interação verbal*. Esta terceira concepção é

desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin e reconhecida como *concepção dialógica de linguagem*. Tal orientação se opõe às duas correntes filosófico-linguísticas descritas acima, o *subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato*, pois para o autor há uma teoria enunciativo-discursiva de linguagem em que:

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/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 127, grifos do autor).

A linguagem não é considerada apenas de um ponto de vista, seja de um falante ou de um ouvinte, ou seja, de sujeitos que se expressam individualmente ou que respondem passivamente à recepção e compreensão do discurso, mas apresenta-se como um processo complexo e ativo da comunicação. Numa perspectiva dialógica de linguagem, a compreensão e percepção do discurso do outro implica numa posição ativa e responsiva, que se estabelece ao longo do processo. A dinamicidade dessa noção de língua, dos modos de ação e participação dos sujeitos na linguagem correlaciona-se com a interação entre os participantes, no caso, das crianças, com seus interlocutores.

Desse modo, a linguagem não está fora do sujeito e também não é criada por ele, mas é dada a ele. Cada criança não se apropria da língua materna, assim como não reconhece sua composição vocabular e estrutura através do estudo sistematizado orientado para estes fins, mas acessa-a através de sua participação nas enunciações concretas.

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) (BAKHTIN, 2011, p. 283).

É por meio da linguagem que os sujeitos interagem socialmente, provocam mudanças e, ao mesmo tempo, são modificados pelo processo de interação estabelecido nos diferentes meios em que atuam. De acordo com Sobral (2009), a *interação* é um conceito bakhtiniano que envolve vários níveis que vai além da relação face a face entre sujeitos sendo “condicionada pela situação pessoal, social e histórica dos participantes e pelas condições materiais e institucionais -imediatas e mediatas- em que ocorre o intercâmbio verbal” (p.44). A *interação* se constitui como categoria básica e realidade fundamental da língua em que a dinamicidade do universo social é representada pelo *diálogo*.

O diálogo é a forma mais importante da interação verbal e é compreendido não apenas como uma comunicação em voz alta, mas como toda “comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.127). É por meio deste que se dá o encontro e o entrecruzamento das vozes sociais, assim como de uma intrincada cadeia de responsividade.

Os enunciados emergem de um contexto social repleto de significados e valores e são considerados atos responsivos, como tomadas de posição, respostas àqueles que os antecederam e a todos os que os sucederão. Diante disso, consideramos que, para entender o processo de apropriação da escrita pela criança, assim como a sua participação nas interações de sala de aula, se faz necessário a análise das condições de produção dos enunciados. Nesse sentido,

Não se pode dizer que a criança *faça uso da língua*, mas, antes, que ela é confrontada com variados usos, dependendo do interlocutor, e é esse confronto que lhe permitirá retomar integral ou parcialmente o que ela ouve, modificando totalmente ou em parte (DEL RÉ, DE PAULA e MENDONÇA, 2014, p.27, grifo do autor).

Numa perspectiva dialógica de linguagem, a vontade discursiva do falante se realiza na escolha de certo *gênero do discurso*. A situação concreta, os interlocutores, a especificidade de um campo de atividade discursiva, determinarão essa escolha. A intenção discursiva, única e individual, desenvolve-se e molda-se às formas da língua, ou seja, a um gênero escolhido. Desse ponto de vista, a língua está integrada com a vida e os enunciados relacionam-se com os materiais linguísticos do campo de atividade em que são formados.

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). [...] quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (BAKHTIN, 2011, p.283).

Partir do princípio de que as crianças entram no mundo da língua pelo *gênero* significa dizer que elas se apropriam de enunciados nas mais variadas situações experienciadas. As conversas em família, as brincadeiras com outras crianças, a relação com o professor na escola, são exemplos dessas situações em que a criança “captura” palavras ditas. Estas palavras tomadas do discurso alheio não são palavras soltas, mas formam as enunciações de que os sujeitos participaram ativamente.

Na relação entre sujeitos está presente um processo permanente de negociação de sentidos, na qual a época, o momento e o lugar criam significados diferentes, inclusive para um mesmo discurso. O reconhecimento dos aspectos subtendidos, a que têm acesso apenas os

sujeitos unidos pela situação, dá o verdadeiro sentido às palavras escolhidas no momento em que são enunciadas. O que nos leva a considerar que o significado de qualquer enunciação depende da situação e da orientação social face ao ouvinte-participante e confere uma determinada *forma* aos enunciados produzidos. “A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p.129).

Cada palavra dita carrega sentidos que não estão no sistema da língua, mas em suas circunstâncias de uso, ancorados em contextos históricos, sociais e ideológicos, compostos por situações enunciativas que interferem nas formas de uso da linguagem. A palavra, nessa perspectiva, permeia todas as relações entre os sujeitos e é escolhida no processo de construção de um enunciado. Esta se posiciona sempre na relação eu-outro e carrega de um para outro o ponto de vista de cada um (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014). Funcionando como uma ponte, numa extremidade está o locutor e na outra o seu interlocutor. Porém, esses papéis não são estáticos, mas se alternam à medida que cada um dos pares assume a voz do dizer e devolve-a ao outro, e o contato com as palavras dos outros incorpora-se aos nossos discursos. Assim, o emprego das palavras na comunicação discursiva, de acordo com Bakhtin (2011), é de índole individual-contextual e:

(...) 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 (p.117, grifos do autor).

Para Bakhtin (2011), toda e qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra que não pertence a ninguém; como palavra alheia dos outros; e, como a minha palavra. Na interação constante entre os enunciados individuais dos outros, desenvolve-se a experiência discursiva de qualquer pessoa. Nesse processo, não são as palavras da língua que são assimiladas em nossos discursos, e sim as palavras do outro.

Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*. Neste sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos) (BAKHTIN, 2011, p. 379, grifos do autor).

Envolvidos nas situações de interação, os sujeitos vão se constituindo em suas relações com outros sujeitos, inserindo em seus discursos as palavras de outrem, respondendo aos seus interlocutores de modos diversos, dando sentidos para a linguagem assim como para as representações escritas.

Nesse processo de constituição sócio-ideológica do sujeito, está presente o embate entre diferentes vozes e pontos de vista. Essas vozes entram no diálogo com os sujeitos como aquelas que cobram um reconhecimento ou adesão a alguma ideia, exercendo uma autoridade, ou como vozes que abrem para a mudança (BAKHTIN, 2011). A linguagem, deste ponto de vista, é o modo através do qual certa construção da realidade é representada e apresentada aos interlocutores, interferindo sobre seus julgamentos, opiniões, preferências.

É inerente da ação educativa o encontro entre os sujeitos. No diálogo entre eles se dá a aproximação entre as palavras do professor/professora e crianças. Nessa relação alteritária entre individualidades “é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é” (GERALDI, 2013, pp.12-13). Os processos educativos engendram identidades provisórias e modificações constantes dos indivíduos através do confronto entre visões de mundo, das opiniões sobre o outro que se constituem e se elaboram nas relações dialógicas e valorativas estabelecidas entre eles.

Lemos (1999) investiga o trabalho realizado com a língua e a ação da criança na interação e se propõe a compreender a conversão do discurso do outro em discurso próprio. Nesse processo, a produção linguística infantil permanece determinada pelo discurso do outro por um tempo significativo e instaura uma nova relação da criança com o outro e com a linguagem. De acordo com a autora, os enunciados iniciais de muitas crianças resultam da extração de fragmentos de discursos de interlocutores mais experientes. Através da retomada a palavra do outro, a criança faz a seleção e escolha de determinados discursos no lugar de outros, se posiciona no discurso de um modo diferente.

Em Bakhtin (2011), a constituição subjetiva se dá nessa relação com o outro e com as palavras deste, a partir da incorporação ou recusa dessas palavras, que de alheias passam a próprias alheias e, finalmente tornam-se próprias. A monologização do discurso de outrem seria um movimento provisório de retomada da palavra seguido de um esquecimento que é dialógico, tendo em vista a participação e seleção feita pelos sujeitos. Nas palavras de Bakhtin:

As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas antes de tudo palavra da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora (2011, p.402).

Nesse processo de apropriação linguística, as palavras do outro, entendidas como ecos de discursos de outras pessoas, são emitidas por quaisquer sujeitos e ressoadas de modos e formas diferentes, independente de sua origem, conservando o seu conteúdo e rudimentos de sua estrutura linguística. Nisso consiste o dialogismo, defendido pela teoria bakhtiniana. Porém, essas palavras do outro aparecem no discurso dos sujeitos na forma de um discurso citado. Bakhtin (2011), em *Os gêneros do discurso*, apresenta distintas possibilidades da presença da palavra do outro no discurso:

Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. Essas reações têm diferentes formas: os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos, e além disso enunciados plenos e palavras isoladas podem conservar a sua expressão alheia mas não podem ser reacentuados (em termos de ironia, de indignação, de reverência, etc.)(...) (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochínov (2014) propõe uma análise da citação da palavra de outrem e de suas variantes no discurso literário³¹. De acordo com o autor, é possível distinguir modos distintos de citação, ou seja, esquemas padronizados para citar o discurso que estabelecem uma relação entre a palavra alheia e a própria: *discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.149). Os esquemas apresentados são considerados como padronizações de citação do discurso influenciadas por tendências literárias dominantes, elaboradas conforme a língua, a época, ou grupos sociais e contextos.

Essa estratégia, nomeada como *discurso citado*, para o autor, não é apenas “o discurso no discurso”, a “enunciação na enunciação”, mas é, ao mesmo tempo, um “discurso sobre o discurso”, uma “enunciação sobre a enunciação” (p.150). Nesse sentido, o discurso é citado por um falante numa outra situação e contexto como uma enunciação de outrem, dotado de autonomia, mantendo seu conteúdo e, conforme o autor, apresenta *rudimentos da sua integridade linguística e estrutura* (p.151). Ao transpor a enunciação *outra* para um dado

³¹ Na obra o autor analisa as diversas variantes observadas em russo, francês e alemão.

contexto, o discurso reproduzido integra outros elementos e outros matizes, concretizando a sua transmissão a partir de determinada construção verbal, que segue distintas direções e diferencia-se pela forma como é retomada pelo falante e destinada a terceiros. O discurso citado, na condição de situado fora do contexto narrativo, passa a pertencer ao contexto narrativo.

Esse fenômeno da *reação da palavra à palavra*, para o autor, é considerado radicalmente diferente do que acontece no diálogo por não existirem formas sintáticas que construam a unidade e as réplicas não se integrem num contexto único. Numa situação real de diálogo, por exemplo, apenas em casos excepcionais nas respostas dadas a um interlocutor, “retomamos no nosso discurso as próprias palavras que ele pronunciou” (p.152).

Com base nestas breves reflexões, interessei-me neste trabalho pelo aspecto metodológico da questão, ou seja, pelos procedimentos de citação da palavra de outrem em situações de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Nas interações entre professoras e crianças, é comum a menção a determinados conceitos que materializam a língua e são nomeados e constituídos por um conjunto de sinais e regras. Na escola, esses conteúdos linguísticos, que chegam até as crianças através das palavras docentes nos encontros destinados ao estudo da língua, devem ser apreendidos pelas crianças para que suas produções escritas sejam organizadas e estruturadas a partir desses elementos. Essas palavras ditas e as regras compartilhadas que passam a constituir de modos diversos os enunciados orais e escritos das crianças, sendo apropriadas e materializadas de modos distintos por elas, podem indicar caminhos de elaboração infantil em relação a conhecimentos sobre a escrita.

A partir deste referencial teórico, as produções infantis podem ser entendidas como enunciados concretos e como resultado de um trabalho das crianças movido pela alteridade, constituído pelas relações com seu outro-intelocutor (professora/professora, amigos e amigas etc.) e com sua história e experiência com a língua oral e escrita.

No contexto escolar, a recepção ativa e a transmissão da enunciação de outrem em suas formas orais e escritas têm como um dos objetivos a compreensão e elaboração de determinados conteúdos linguísticos pelas crianças e o acompanhamento docente destes processos. Nos diálogos instaurados entre os sujeitos nesse espaço, enquanto alguns procuram palavras para afirmar e dizer *como* e *o que* compreenderam, se apossando de palavras outras com ou sem reformulação em seus enunciados, outros capturam o interlocutor com suas próprias palavras. E desta forma, quando professoras e crianças refletem sobre a escrita,

compartilham conhecimentos sobre a língua, trocam experiências, e aquilo que o outro diz passa a fazer parte dos enunciados de professoras e também das crianças.

Autores e escritores infantis vão se constituindo e reconstituindo nesses diálogos e na relação com o outro. Nessa perspectiva, a construção dos conhecimentos que se referem à língua escrita é compreendida a partir de uma perspectiva discursiva, pois a criança autora/leitora participa de situações reais de uso da linguagem e interage e dialoga com seus interlocutores (pais, professores, amigos etc.). Por estes caminhos, o conhecimento sobre a escrita se constrói e reconstrói nas interações que acontecem na escola e fora dela.

Esse aspecto social das condições e funcionamento da escrita está presente e é identificado por Smolka (2008) no *terceiro ponto de vista* de análise do processo de apropriação da escrita infantil. A interação e a interdiscursividade são elementos que instauram e constituem o conhecimento na/pela escrita. A criança opera *com* e *sobre* a linguagem e aprende sobre a escrita no diálogo com os outros e consigo mesma.

Neste processo de interação, a criança é vista como um autor situado na história e no ato de produção que realiza um investimento permanente de construção de sentidos em relação ao outro. O outro é aquele para quem se destina o seu texto e para se encaminha sua proposta de compreensão. A presença de outro sujeito na enunciação deflagra uma espécie de *inevitabilidade de busca de sentido* (GERALDI, 2003) que se constrói com os elementos da situação. Desse modo,

Com o exercício do dizer das crianças pela escritura, das várias posições que elas vão ocupando, dos distintos papéis que elas vão assumindo – como leitoras, escritoras, narradoras, protagonistas, autoras...- vão emergindo e se explicitando não só as diferentes funções, mas as diversas “falas” e “lugares” sociais (SMOLKA, 2008, p.112).

No processo de escrita, as crianças operam com conhecimentos que vão além do linguístico. Seus textos são compostos por outros conhecimentos e influenciados pelas condições concretas, pelos interesses e objetivos, pelas relações estabelecidas com seus interlocutores. Desta maneira, o ato de escrita materializa as estratégias orientadoras de um *projeto de dizer*, representando um grande desafio para as crianças, se considerarmos que ainda hoje, na esfera didático-pedagógica, em detrimento de uma grade curricular, os gêneros passam a ser objeto de estudo e sofrem um processo de “esteriotipação” no qual se anula a presença do sujeito-aluno (GERALDI, 2010). O texto “perde” a sua centralidade e as produções de escrita infantis destinam-se a conferência de conteúdos aprendidos pelas crianças (BORTOLOTTI, 1998; GERALDI, 2003; LEAL, 2008).

Mas, ao compreendermos a linguagem como atividade constitutiva do sujeito (GERALDI, 2003), quer dizer, ao concebermos que *na* e *pela* linguagem adultos e crianças se constituem, reconheceremos que nas situações escolares, que tem como objetivo o ensino de determinados aspectos linguísticos, cada sujeito expressa suas opiniões, sentimentos e posicionamentos, e na interação com o outro, aprende uma língua. A criança é considerada como um sujeito agente que enuncia, que assume posições valorativas em diálogo com os discursos do outro. Em contato com suas produções escritas, e por meio delas, tem oportunidade de explicitar seus conhecimentos, dúvidas, refletindo sobre o funcionamento da língua e elaborando novos modos de dizer ao longo de seu processo de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, busco nesta pesquisa, o movimento de respostas das crianças ao discurso escolar e as contrapalavras presentes em seus enunciados orais e escritos.

Em contrapartida, defendo que no trabalho realizado pelo professor de ensino da língua a criança, ambos podem conhecer o que está por traz das construções linguísticas, dos sentidos que suas palavras podem assumir, assim como de outros gestos não verbais responsáveis pela compreensão das enunciações.

Calcando-me nessas reflexões, apresento na subseção seguinte, as reflexões do professor/filósofo Bakhtin (2013), apontando uma metodologia que interliga *gramática, leitura, escrita, produção de sentidos e autoria* como forma de ampliar a compreensão sobre um paradigma que considera também o ponto de vista de quem aprende.

2.3 Reflexões *com e pelas* crianças sobre a língua escrita

Considero necessário o aprofundamento da discussão apresentada por Bakhtin (2013) e o reconhecimento do procedimento metodológico de ensino proposto pelo autor, aliado à perspectiva dialógica, tendo em vista as orientações de linguagem que ainda hoje orientam práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita nas escolas. Práticas estas que classificam fenômenos linguísticos, investindo num trabalho centrado na assimilação e no uso eficaz de conteúdos da escrita, não considerando a importância de espaços de análise e de reflexão sobre a língua que devem ser propostos às crianças.

A experiência de Mikhail Bakhtin (2013) atuando como professor entre os anos 1942 e 1945, apresentada num artigo reconstituído³², revela sua preocupação com um ensino que trata abstratamente a língua e uma crítica aos materiais escolares da língua russa. O autor apresenta a necessidade de revisão das práticas pedagógicas que não tem como objeto de ensino o comportamento vivo da língua e dos exercícios escolares que apresentam uma variedade de construções linguísticas como forma de exemplificar determinados fenômenos linguísticos sem explicar os sentidos e efeitos causados por eles, assim como de atividades de cópia e de assimilação de regras pelas crianças.

Nesse trabalho, o autor apresenta uma discussão do ensino da gramática e da apropriação de conhecimentos da linguagem verbal através da intensa participação das crianças nos momentos de análises linguísticas. Sua proposta didática tem como objetivo desenvolver nas crianças o *gosto* e o *amor* pelos efeitos estilísticos através da percepção e compreensão dos sentidos de um conteúdo específico da gramática³³. As análises realizadas na sala de aula são organizadas de modo que as crianças apreciem e identifiquem as particularidades, vantagens e efeitos causados por períodos compostos. Bakhtin tem como seu principal objetivo “levar o aluno a ler e escrever com autonomia, tornando-se sujeito dessas duas atividades interligadas para a constituição de sua condição de cidadão” (BRAIT, 2013, p.16).

A experiência, como professor revela que a individualidade do sujeito escrevente nas interações de sala de aula sofre mudanças ao longo de sua trajetória escolar. De acordo com Bakhtin (2013), nos anos iniciais da escolarização, as crianças apresentam uma escrita personalizada, mas na culminância das séries finais, escrevem usando uma linguagem estritamente literária e livresca. Entretanto, é nas séries iniciais que as produções escritas se aproximam do modo como a criança fala, não existindo diferença significativa entre fala e escrita, pois as crianças:

(...) ainda não escrevem redações e ensaios sobre temas de literatura e, nas suas redações (descrições e narrações), utilizam a língua de modo bastante livre; por isso, a linguagem desses trabalhos, embora nem sempre correta, é viva, metafórica e expressiva; a sintaxe das crianças aproxima-se da fala; eles não se preocupam ainda com a correção das construções e por isso formam períodos bastante audaciosos, que por vezes são muito expressivos. Por não conhecerem nada sobre seleção lexical, o seu léxico é variado e sem estilo, ao mesmo tempo que é expressivo e ousado. Nessa

³² Trabalho praticamente desconhecido de Mikhail Bakhtin, com tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, constituído de um manuscrito composto de um plano de aula, mais metodológico e de um artigo, mais teórico.

³³ No artigo, trata-se do Período composto por subordinação sem conjunção

linguagem infantil, embora de modo desajeitado, expressa-se a individualidade do autor; a linguagem ainda não está despersonalizada (BAKHTIN, 2013, p.41).

Os estudos de Fiad (1997) reiteram a observação feita por Bakhtin (2013) ao observar que o papel da escola na constituição da individualidade tem seguido na contramão desse processo de apropriação da escrita infantil ao produzir a partir das orientações de ensino da leitura e escrita um *estilo escolar* que visa a homogeneização. A autora, a partir de trabalhos que analisam as marcas presentes nos textos infantis, demonstra a presença de traços individuais na escolha dos gêneros do discurso e recursos linguísticos que são utilizados desde o início da escrita, como indicadores do processo de constituição de uma *singularidade estilística*. A criança, desta forma, realiza “um investimento mais ou menos consciente nos recursos formais e semânticos colocados, na escrita, à sua disposição” (ABAURRE, 1997, p.176), a partir da escolha de um léxico e de estruturas linguísticas que são dadas a elas pelas/nas práticas sociais e culturais a que tem acesso.

Essas escolhas são perceptíveis dentro de conjunto de produções que revelam a marca individual do trabalho do autor, que ao seu modo busca criar efeitos a partir de rimas, jogos de palavras e estratégias de registro escrito que oportunizam ritmos diferenciados de leitura aos textos. Concordo com este paradigma que postula que “A criança parte do conhecido, do já constituído, mas o manipula à sua maneira- essa manipulação permite novas descobertas e a reformulação do sistema linguístico” (MAYRINK-SABINSON, 1997, p.193). Assim, os espaços para que a criança opere com a linguagem livremente e faça uso dos conhecimentos que tem da língua escrita motivam o trabalho que os sujeitos realizam com a linguagem.

Como forma de recuperar a individualidade dos textos infantis, que tomam como modelo uma linguagem uniformizada e passam a ter “receio de qualquer expressão original”, Bakhtin (2013) propõe uma revisão do ensino traçando caminhos a partir de procedimentos didáticos que envolvem a *interação docente/discente*, assim como da avaliação/autoavaliação do trabalho e do acompanhamento das redações ao longo do processo. O autor defende a posição de que não se devem estudar as formas gramaticais sem levar em consideração a *estilística*.

Nesse sentido, a introdução das crianças na língua viva é feita através de uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho com a linguagem escrita, assim como da observação e registro das aulas. Os resultados iniciais mostraram que as crianças identificam o objeto de aprendizagem em textos alheios prontos, reconhecem as regras de uso,

mas que não o utilizam em seus próprios textos por desconhecerem o valor e o significado estilísticos do fenômeno linguístico estudado.

Num segundo momento, Bakhtin (2013) parte da análise detalhada e da comparação de frases pelas crianças para que sejam identificados os elementos presentes em cada estrutura linguística como a *expressividade*, a *percepção da entonação*, da *mímica* e dos *gestos*, responsáveis pela dramaticidade interna. O autor demonstra, a partir de um “trabalho conjunto entre professor e alunos, como as variantes nas escolhas do falante/escrivente dizem coisas diferentes, sublinhando o ponto de vista do locutor, sua expressividade, os diferentes efeitos de sentido e autoria” (BRAIT, 2013, p.15).

Bakhtin (2013) reitera a importância da leitura com expressividade como forma de reforçar a estrutura da entonação presente nas frases. Através de um trabalho coletivo de análise linguística, as crianças escutam e avaliam e sentem a influência exercida pela entonação nos períodos apresentados e veem a necessidade interna de combinar a entonação com a mímica e o gesto, recursos com o efeito artístico e a expressividade numa dada enunciação.

Ao longo das análises, as crianças são questionadas e apresentam suas impressões individuais sobre as diferenças de sentidos. São organizados momentos de sensibilização e percepção da alteração no discurso provocada pelo volume excessivo e a sonoridade de determinadas conjunções. E, a partir desse conjunto de situações, o professor possibilita que cada um tire suas conclusões sobre a relação entre os efeitos estilísticos, as particularidades semânticas e a estrutura linguística de cada período.

As crianças são convidadas, no espaço da sala de aula e em casa, a praticar e a criar outras formas de modificação estilística. Todo o material produzido é coletivizado através da leitura em voz alta e mais uma vez as escolhas são analisadas e discutidas entre os sujeitos desse espaço.

As análises estilísticas feitas resultaram em alterações na composição sintática da linguagem. Bakhtin (2013) comparou as produções escritas no decorrer de atividades e a verificação dos trabalhos revelaram produções escritas mais expressivas, mais vivas, com a entonação do falante:

A mudança da forma sintática resultou também em uma melhora geral do estilo dos alunos, que se tornou mais vivo, metafórico e expressivo, e o principal: começou a revelar-se nele a individualidade do autor, ou seja, passou a soar a sua própria entonação. As aulas de estilística não foram em vão (p.40).

Trazer a experiência de Bakhtin como professor e pesquisador dos processos de ensino e aprendizagem em turmas de crianças com mais tempo de escolaridade, apresenta-se para nosso grupo como uma possibilidade de trabalho com a linguagem verbal que pode ser feito desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. E para esta pesquisa, como uma realidade que pode ser instaurada nas salas de aulas, onde se alteram os papéis entre adultos e crianças, assim como da própria relação desses sujeitos com a linguagem.

Ancorada nessas reflexões, deu-se a minha entrada em campo. Parto para a observação e organizo meu capítulo teórico metodológico consciente de que a realidade encontrada pode apresentar tensões que são inerentes e constituintes da relação entre os sujeitos. Busco nesta pesquisa a análise e descrição do trabalho com a linguagem realizado pelas crianças, inspirando-me no Bakhtin professor e pesquisador dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, caminho numa direção de quem não quer dizer sobre o trabalho docente, mas que deseja, a partir do trabalho com a escrita realizado entre crianças e professoras e crianças na escola, partindo das contrapalavras, réplicas, silêncios e outras respostas, saber mais sobre os processos de aprendizagem das crianças e os processos de ensino dos professores.

3 UM OLHAR, UMA ESCOLHA E UM CAMINHO

A opção por estudar/pesquisar com as crianças parte de um primeiro pressuposto: o de que as experiências que têm na escola podem revelar muito sobre seus processos de aprendizagem e, desta forma, refletir sobre o modo escola organiza o ensino. Um segundo pressuposto defenderia a participação como um direito político, entendendo como possível uma relação mais democrática no espaço coletivo da escola entre adultos e crianças considerando que estas participam das interações e práticas culturais, partilham de um conjunto de conhecimentos e estabelecem significados e sentidos às situações que vivem. A articulação entre a produção cultural das crianças e o conhecimento é considerada nesta investigação como possibilidade de reconstrução dos espaços educativos e do lugar ocupado por estes sujeitos na escola.

Durante muito tempo, as crianças estiveram presentes em processos de pesquisas em que são encaradas apenas como objeto de estudo. Hoje, cada vez mais, são colaboradoras e consideradas como sujeitos com direito a voz, ou seja:

(...) as crianças têm “voz” porque têm “coisas” – ideias, opiniões, críticas, experiências,... - a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não, mas estes só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de suspender os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas e assim compreenderem o sentido das suas interações no contexto dos seus universos específicos (FERREIRA, 2010, p.158).

Trabalhos que abordam as metodologias de pesquisas *com* e *sobre* crianças (CAMPOS, 2008; SOUZA e CASTRO, 1998; SILVA, BARBOSA e KRAMER, 2008) reiteram que estudos sobre a infância e a educação têm consolidado uma definição social de infância (como categoria do tipo geracional), reconhecendo a criança não mais como objeto, e sim como um sujeito histórico com um saber que deve ser reconhecido e legitimado, que não está à margem de uma sociedade, mas que faz parte dela, o que tem implicado em metodologias comprometidas com um olhar e uma *escuta* sensível. Tais estudos têm dialogado com outros campos do conhecimento como a Sociologia da Infância e a Antropologia da Criança e utilizado conceitos para melhor entender a “capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e da ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (SARMENTO, 2002, pp.3-4), quer dizer, as *culturas da infância*, aprofundando conhecimentos e rompendo com uma visão generalizante.

Os pesquisadores desse campo ressaltam que o momento atual é o da construção de diálogo entre as duas lógicas socializadoras – adultos e crianças –, em um especial desejo de localizar as crianças a partir de suas ações e reações cotidianas (FILHO e BARBOSA, 2009, p. 05). Afinal, conhecer mais sobre a infância é uma forma de ver e compreender as crianças a partir de um novo olhar que parte da escuta de suas vozes e revela a relação particular que estas estabelecem com a linguagem na escola, descentrando os processos de ensino e aprendizagem do ponto de vista do adulto.

A aproximação dos estudos da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2002, 2009; CORSARO, 2005, 2011) possibilitou redirecionar o meu olhar de professora do aluno (aprendiz em percurso individual) para a criança (membros de uma categoria social), alterando fundamentalmente a maneira como eu analisava as questões relacionadas ao ensino e ao universo escolar, que limitavam uma compreensão sobre esses sujeitos. Passei a perceber a criança como ser social e a tecer um questionamento a respeito do protagonismo das práticas pedagógicas em detrimento das experiências e lugar ocupado por elas na escola. Recolhi minhas verdades prévias que condicionavam meu olhar e as ideias de infância (ARROYO, 2009) para conhecer e dialogar com as verdades trazidas sobre os diversos tempos geracionais.

Imerso numa cultura escolar, entendida como um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p.10), o agente chamado a obedecer a essas “ordens” através de dispositivos pedagógicos, o professor, secundariza, por vezes, o seu olhar para ações das crianças na escola. Por outras, para o modo como estas se relacionam numa sala de aula entre pares e com os adultos. Desconhecendo os espaços de ação infantis, ou como recebem e reproduzem valores e normas num espaço considerado de socialização e de preparação para o mundo adulto. Nesse trabalho, assumo o lugar de professora/ pesquisadora e me afasto da tarefa de *formar sujeitos*, reconhecendo que:

(...) a criança tem um papel ativo no seu processo de socialização e que, através das interações sociais, significa e interpreta o mundo em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis, que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil (GOUVEA, 2009, p.111).

Nesse sentido, falar em linguagem *da* criança, dos processos de apropriação da escrita e dos conhecimentos formados em outros contextos na interação, significa falar da forma

como cada um destes sujeitos singulares vai se relacionar com a linguagem neste momento da vida. Significa considerar que os diferentes modos de ação e inserção cultural engendrarão sentidos diversos para cada sujeito, construindo histórias individuais no âmbito da história social (KRAMER et al, 2011, p.71). Significa assumir como

(...) legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que estas se expressem diferentemente das que os adultos usam habitualmente, para nelas se ser capaz de interpretar, compreender e valorizar os seus aportes como contributos a ter em conta na renovação e reforço dos laços sociais nas comunidades em que participam (FERREIRA, 2010, p.157).

Na ação infantil sobre a linguagem, a escrita se expressa como uma experiência cultural carregada de sentidos e significados construídos na relação com o mundo social. Ao mesmo tempo, é preciso considerar sua singularidade, as determinações econômicas e sociais, a diversidade cultural dos grupos, pois as crianças não formam uma comunidade isolada, mas são sujeitos sociais que “nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações” (KRAMER, 2008, p.171). A partir da realidade concreta e mais ampla, a consciência individual se constitui.

Considerando tudo o que foi trazido até aqui, tenho como objetivo dessa pesquisa *Identificar os conhecimentos e sentidos que as crianças têm sobre a escrita a partir de seus discursos orais e escritos*. Argumento que os resultados desse estudo possam indicar caminhos para o ensino da escrita na escola, a partir de um olhar para o movimento realizado pelos sujeitos no processo de elaboração da língua escrita. Para tanto, mantive o foco no trabalho que a criança realiza com a linguagem (FIAD et al, 1997), considerando que a atividade dos sujeitos é composta por atos singulares (BAKHTIN, 2011) e por posicionamentos valorativos que recuperam e trazem as marcas de suas histórias.

3.1 O objeto de pesquisa

Este estudo apresenta como possibilidade a construção de um modo de olhar para o ensino através de mergulho no texto e da captura dos pontos de vista infantis. A escrita infantil e o percurso realizado pela criança nesse processo de apropriação da linguagem verbal são os caminhos escolhidos para encontrar as respostas para “o quê e como estes sujeitos sociais, produtos e produtoras de cultura, situados na história e autores de suas histórias” (KRAMER, 2008, p. 164) aprendem e produzem sobre a escrita no espaço escolar.

A leitura e estudo da obra de Bakhtin (2011; 2013; 2014) no grupo de pesquisa ao qual pertença – LEDUC – revela um ponto de vista para a linguagem que se configura nas relações sociais e confere uma dimensão sócio-histórica aos sujeitos. Nessa abordagem, *dialogismo e interação* são tomados como princípios epistemológicos presentes no processo de constituição da pesquisa em campo. Assumir esses construtos teóricos implica o encontro com os sujeitos no contexto da pesquisa, com suas palavras, com os enunciados proferidos nas situações a que são expostos. Significa realçar no intercâmbio verbal a presença dos interlocutores na interação, os lugares sociais que ocupam e o contexto social em que ocorrem como elementos que condicionam os discursos.

O homem, “objeto das ciências humanas, é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011, p.395) e só pode ser estudado como sujeito e produtor de textos. Os enunciados são, desta forma, *objetos de estudos* e por meio deles, o pesquisador se aproxima de interpretações do mundo e das relações sociais em determinados contextos sócio-históricos, assim como do próprio sujeito pesquisado.

Considerando a participação das crianças na sociedade, no diálogo *com* e *entre* adultos, a palavra se transforma e recebe diferentes significações em função do contexto em que ela surge. A palavra revela fenômenos da realidade objetiva, ou seja, “os fenômenos da natureza ou da consciência social” (VOLOCHÍNOV, 2013, p.194). Dessa forma, expressa valores fundamentais de uma dada sociedade e o modo como estes se explicitam e se confrontam na linguagem.

Para compreender e descrever as produções escritas de alunos no espaço da sala de aula torna-se imprescindível a consideração da *palavra* como fonte privilegiada de interação entre sujeitos, além de se conceber o espaço da sala de aula como lugar de constituição também de linguagem, marcada pelo contexto e pela ação destes mesmos sujeitos envolvidos nas interações verbais.

De acordo com Bakhtin (2011), nas palavras ditas e nos espaços em branco estão as marcas das interações, os sentidos, os ditos e o não-ditos, e as vozes das interações. A palavra apresenta-se como produto do diálogo e o discurso escrito, como o lugar de sua materialização, ambos reconhecidos a partir do contexto e de seus interlocutores.

Nessa dimensão de aprendizagem e de apropriação da língua, todo enunciado se dirige para alguém e tem em vista um destinatário. Na escola, o adulto assume a posição de um interlocutor que avalia os conhecimentos das crianças a partir de atividades cotidianas e acompanha os processos de apropriação da língua escrita. Tendo em vista a produção de

escrita no contexto escolar, consideramos que nessa esfera social os gêneros discursivos produzidos terão as marcas da enunciação entre esses sujeitos, assim como de uma posição discursiva que circula nas escolas sobre o ensino, as concepções de linguagem e suas diferentes formas de apropriação. De acordo com Volochínov:

Uma enunciação concreta (e não uma abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes da enunciação. Sua significação e sua forma em geral se definem pela forma e o caráter desta interação. (2013, p.86)

Com o objetivo de identificar os conhecimentos que as crianças têm sobre a língua escrita e os modos de produção de linguagem, após o período dedicado à pesquisa em campo, foram realizadas descrições e análises das *unidades da comunicação discursiva* (BAKHTIN, 2011), compreendidas como os *enunciados* entre os sujeitos no espaço da sala de aula.

Considerando, a partir dos estudos de Volochínov (2013), que num enunciado estão incluídos outros elementos além dos fatores estritamente linguísticos que compõem um discurso verbal para a compreensão e a significação, fez-se necessária a análise da parte da enunciação da vida real, realizada verbalmente, bem como a outra subtendida, do que foi dito e do que não foi dito. De acordo com o autor, a palavra que surge da situação extraverbal “não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido” (p.77).

Volochínov (2013) considera que a parte presumida, que constitui o *contexto extraverbal* da enunciação, é composta por três fatores: (1) *horizonte espacial* compartilhado por ambos os falantes; (2) *o conhecimento e a compreensão comum* da situação compartilhada pelos interlocutores, e (3) a *valoração compartilhada* pelos sujeitos envolvidos. Ou seja, a enunciação, para o autor, se apoia diretamente no *visto conjuntamente*, no *sabido conjuntamente* e no *avaliado conjuntamente*. Todos esses aspectos constituintes de uma situação são abarcados pelo sentido vivo, aparecem absorvidos por ele, e, sem dúvida, não estão expressos verbalmente, não estão ditos (p.78).

Dessa forma, é possível afirmar que uma compreensão dos sentidos construídos sobre a língua escrita no espaço escolar impingiu-me o desafio de reconhecer e compreender a relação entre o horizonte extraverbal com a palavra. Tomando por base as reflexões em torno dos aspectos considerados na análise de uma enunciação, busquei essas *outras peças* que fazem parte e constituem o processo de apropriação da língua escrita nos discursos infantis observados nesse contexto de produção. Considerei que a relação entre adultos e crianças no espaço escolar organiza atos e modos de proceder destes sujeitos através dos enunciados produzidos na escola e fora dela, constituídos por valorações subtendidas.

Nesse sentido, para a compreensão do todo discursivo, as observações das situações em sala de aula, de ensino e aprendizagem da leitura e escrita descritas neste trabalho, apresentam registros dos contextos, das situações extraverbais, dos gestos produzidos nesse espaço, ou seja, de outros aspectos que, em conjunto com a parte verbal, constituem as enunciações. Optei por esse caminho metodológico para que as análises fossem realizadas em coerência com a perspectiva bakhtiniana de análise do discurso assumida.

As atividades realizadas de ensino e aprendizagem de leitura e escrita pelas crianças individualmente ou em grupos foram analisadas com o objetivo de identificar os conhecimentos e sentidos que as crianças têm sobre a escrita a partir de seus discursos orais e escritos. A descrição e análise desses momentos tiveram como objetivo buscar respostas às questões relacionadas fundamentalmente ao que estas, em seus discursos orais e escritos, revelam saber sobre a escrita e aos conhecimentos elaborados e reelaborados no espaço da sala de aula.

Essa investigação se constitui a partir de procedimentos como a observação, interpretação de eventos registrados em caderno de campo e de gravações em áudio realizadas e de textos produzidos e fotografados pelas crianças. O conjunto de textos infantis apresentados no próximo capítulo foi obtido a partir de situações de sala de aula em que crianças decidiram se os materiais escritos seriam fotografados ou não. Esse conjunto de informações visa a *aproximação* da realidade do contexto sócio-histórico e possibilita uma proximidade da situação de enunciação, em que enunciados foram produzidos.

3.2 Minha ação enquanto pesquisadora

Como adulto, para compreender como se dá esse processo de apropriação, precisei me deslocar e realizar interpretações a partir do ponto de vista infantil, pois minha história com a linguagem é necessariamente diferente e mais longa em comparação com a de qualquer criança. Para compreender o mundo a partir dessa ótica, para conhecer o que elas diziam sobre o seu mundo e também sobre o mundo do adulto, fez-se necessário pensar em metodologias, desenhar a pesquisa e preparar-me para a entrada em campo de modo a desenvolver a efetiva participação e comunicação com as crianças na investigação.

Compreendo que, nas ciências humanas, os sujeitos envolvidos na pesquisa, pesquisador e pesquisado, interagem e entre si e estabelecem diálogos. Para Bakhtin (2011), o sujeito não pode ser percebido e estudado como coisa “porque, como sujeito e permanecendo

sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (p.400). Desta forma, o homem não é um objeto e muito menos algo sem voz, mas

(...) é outro sujeito, outro eu que interage dialogicamente com seus interlocutores. Dessa maneira pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Esta se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva ativa (FREITAS, 2009, p.05).

Segundo este paradigma, o pesquisador, numa pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, entra em contato com seus sujeitos de pesquisa, dialoga com ele e percorre o caminho dos sentidos para compreendê-lo. Nessa perspectiva, a observação é considerada mais do que participante e é caracterizada pela dimensão alteritária, pois “o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro” (FREITAS, 2007, p.32).

Deste modo, a minha entrada em campo foi considerada uma entrada crucial e desafiadora, tendo em vista as diferenças entre o adulto, pesquisador, e as crianças, sujeitos desta pesquisa, em termos de maturidade comunicativa, cognitiva e poder (CORSARO, 2005). Como pesquisadora, busquei ser aceita pelas crianças, para que pudesse participar e vivenciar seu cotidiano, assim como construir uma relação de parceria com o/a profissional responsável pela turma.

Considero que foi um desafio fazer parte deste grupo investigado e compartilhar de sua rotina, de seus modos de agir e sentir, constituindo-me parte dele. Junto ao grupo docente e discente, fui mais um adulto que ocupava esse espaço, mas com funções e objetivos diferentes da professora regente. Caracterizei-me como alguém que observava e participava, mas que ao mesmo tempo se situava em um *lugar exterior*.

Nesse espaço, necessariamente desloquei-me da professora que sou e apresentei-me aos outros de maneira distinta, colocando-me em um lugar de discurso diferente. Assumi e construí uma identidade como pesquisadora, alterando meu papel como docente no espaço de uma sala de aula. Não me coloquei em relação às crianças como aquela que apenas acompanhava seus processos de aprendizagem, mas como alguém que, do lugar e da posição que ocupava, possuía elementos a mais para construção do todo. O meu olhar de professora, pesquisadora e mulher, lugares de onde falo e estou inscrita socialmente, estão carregados de valores, concepções e práticas que marcaram e marcam a minha trajetória, de onde produzo sentidos possíveis do outro.

O excedente da minha visão em relação ao outro me permitiu constituir o todo de um indivíduo, pois, ao me situar fora dele, vejo mais do que ele próprio consegue ver. Como aponta Amorim (2014), o conceito de exotopia “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” (p.101). Nesse sentido, a situação de pesquisa implicou num duplo movimento em que:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p.23).

Ao pretender, como pesquisadora, conhecer mais sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, foi preciso estar com elas e participar de seu cotidiano, conhecer o que elas pensavam e ouvir delas o que tinham a dizer. Ficar com as crianças é uma escolha que caracteriza uma das dimensões da atuação docente e que engloba, uma relação dialógica, um compromisso responsivo. Nesta pesquisa, metodologicamente, o desafio foi o de constituir uma relação com as crianças, interpretar uma realidade do ponto de vista infantil com as lentes da pesquisa. Freitas (2007) ao discutir sobre situação de campo, argumenta que o pesquisador encontra-se numa “esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção de conhecimento que se estrutura em torno do eixo alteridade” (p. 32).

Querer estar com as crianças, possibilitar que elas tomem consciência de seus processos de aprendizagem, que interfiram nos encaminhamentos pedagógicos, tem sido uma escolha profissional que nos últimos anos norteia minha prática docente na instituição em que atuo. Esta escolha tem resultado num movimento permanente de reflexão e de ressignificação docente sobre a língua, com o objetivo de construir um espaço educativo de participação e de elaboração coletiva de conhecimentos sobre a língua escrita. As reflexões de Goulart (2009) sobre a relação entre os processos de ensino-aprendizagem e os espaços educativos revelam que:

O desvelamento das tensões, dos antagonismos, existentes nos processos de produção de linguagem (expressão e compreensão, oral e escrita) e nos movimentos de poder que instaura, pode contribuir metodologicamente para a ampliação de conhecimentos por quem vive tais processos, operando no sentido de análises críticas da realidade e de abertura para novos conhecimentos, fortalecendo o sentido da existência e da consciência histórica do ser humano e de sua responsabilidade política pela coletividade social (2009, p.06).

Com relação à tarefa do pesquisador, Silva, Barbosa e Kramer (2008), a partir da compreensão interdisciplinar e dialógica dos processos educacionais, afirmam que sua ação:

(...) implica recortes e vieses, em procurar a distância, o afastamento, a exotopia (o pesquisador é sempre um outro), de forma a favorecer que o real seja captado na sua provisoriidade, dinâmica, multiplicidade e polifonia. Os textos pesquisados (falados ou escritos) – para serem entendidos – exigem que se explicitem as condições de produção dos discursos, práticas e interações. Texto e contexto são, para o pesquisador, importantes ferramentas conceituais (p. 83).

Nesse sentido, este trabalho privilegiou a análise das ações sociais individuais e grupais que se deram no interior das salas de aula, da observação mais aprofundada das interações infantis, do modo como elas se estabeleciam entre os sujeitos do espaço escolar e de suas palavras. Disso decorreu uma ordem metodológica para o estudo da língua que teve como base uma perspectiva de língua viva, que evolui historicamente na comunicação verbal, proposta por Bakhtin/Volochínov (2014) em que:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (p.129).

Considero que, como pesquisadora, dirijo o meu olhar para a enunciação, para determinado aspecto que se relaciona com o meu objetivo na pesquisa, mas que nesse movimento “entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir” (AMORIM, 2007, p.12). Para registrar os acontecimentos no texto de pesquisa, cabe ao pesquisador entretecer o trabalho a partir de múltiplos discursos que não o eximem do trabalho de análise com as diferentes vozes enunciadas, agregadas ao texto em que se dá a produção de conhecimento. Esse lugar ocupado na pesquisa confere ao pesquisador a responsabilidade no tratamento em seu texto com as diferentes vozes e da contextualização das falas, pois texto e contexto são *importantes ferramentas conceituais* (KRAMER, 2009, p.174).

Embasada no conceito de exotopia, enquanto pesquisadora, desdobro o meu olhar a partir de um lugar exterior e dou ao sujeito outros sentidos. Corroboro a ideia de Amorim (2007) ao afirmar que “O lugar singular que eu ocupo é também o lugar da minha assinatura” (p.14). Compreendo que sou responsável pelo que assino, pelo que falo e escrevo a respeito

dos sujeitos envolvidos na investigação. O texto produzido por mim deve ser um encontro com o contexto, uma resposta ao primeiro: “é por conseguinte, um encontro de dois sujeitos, de dois autores” (FREITAS, 2012, p.30).

As escolhas teóricas e metodológicas que fiz no processo de constituição dessa pesquisa construíram o caminho trilhado por mim enquanto pesquisadora, mas não afastaram as tensões e desafios presentes numa investigação no campo da educação com crianças. Minhas escolhas me permitiram, de certa forma, enxergar de modo mais crítico e reflexivo o meu posicionamento no campo de pesquisa.

3.3 Escolha da turma

Quando o projeto desta dissertação foi apresentado a uma banca de professoras responsáveis pela liberação de um parecer de Exame Especial da UFRJ, ainda não tinha claro em que *campus* do Colégio Pedro II e em que turma realizaria a pesquisa. Inicialmente, considerei que não seria ideal pesquisar na unidade em que atuo profissionalmente. Com relação à proximidade das crianças, esta poderia ser um aspecto positivo, pois eu já havia construído uma relação com elas em que a minha figura na escola estava atrelada a de uma professora que acompanhava algumas crianças e que realizava projetos com as turmas, assim como assistia algumas aulas com os grupos, participando de passeios e de outras atividades pedagógicas. Considerava que a minha entrada na sala de aula, caso eu realizasse a pesquisa, não seria vista com estranhamento, pois eles já me conheciam e sabiam que eu não atuava como professora regente na escola. Apesar da proximidade e dos laços já construídos, no momento de exame do projeto analisamos que isto poderia comprometer e influenciar a investigação do universo pesquisado, pois fazem parte da equipe pedagógica desta unidade escolar integrantes do grupo de pesquisa no qual estou inserida, assim como profissionais que atuam como formadores do EPELLE e que são professores regentes na instituição.

Num segundo momento, optei pela investigação em outro *campus*, com o objetivo de estabelecer uma articulação com a proposta do EPELLE a partir das reflexões construídas sobre a leitura e escrita. Como forma de atender a este pressuposto, escolhi a turma de uma das professoras que participam dos Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita e que também é professora regente da instituição, atuando no primeiro segmento.

O reconhecimento do trabalho realizado pela professora em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da *apresentação de práticas pedagógicas* configurou-se como um elemento central no processo de escolha da turma pesquisada. De acordo com Alves (2014) as *apresentações de prática* se identificaram como um gênero discursivo produzido no contexto do EPELLE, no qual os professores podem narrar seus fazeres cotidiano ou apresentarem projetos desenvolvidos ou atividades realizadas, configurando-se como *um mapa de saberes docentes*, tanto no sentido de representação, como no de indicador de caminhos para chegar a algum lugar.

Tendo em vista tais pressupostos, pude encontrar, no discurso sobre o próprio trabalho desta professora, a participação das crianças em diversas operações com os textos, assim como espaços coletivos e individuais que envolviam as ações e conhecimentos desses sujeitos sobre a escrita. Considerei que este poderia ser um critério para selecionar a turma em que realizaria a investigação. Porém, após uma conversa com a professora, no início do ano letivo em 2015, esta revelou que não atuaria mais como regente de uma turma de segundo ano e que ministraria outra disciplina com crianças de outra série escolar.

Por estas razões, reavaliei meus critérios de escolha e a articulação com a proposta de formação do meu grupo de pesquisa com a investigação com crianças na escola em que atuo. Decidi dialogar com o EPELLE a partir das discussões desenvolvidas neste espaço, que se revelam fundamentais em meu percurso de formação, incorporando-as à proposta desta dissertação, cuja intenção é olhar para o trabalho que as crianças fazem com a linguagem no espaço escolar.

Em seguida, estabeleci o contato com uma professora que atua em um dos *campi* do Colégio Pedro II no primeiro segmento, como Orientadora Pedagógica (O.P.) de oito turmas do segundo ano do Ensino Fundamental. Marcamos uma conversa, na qual minha questão de pesquisa foi apresentada e concluímos que esse trabalho de investigação seria possível, caso eu estivesse inserida numa turma cuja professora realizasse um trabalho em que as crianças participassem ativamente de propostas mais reflexivas com a língua.

Após avaliar a realidade de cada turma, considerando, por exemplo, a entrada de outros profissionais que realizam algum tipo de mediação com as crianças e a permanência em sala de outros professores que participam de um programa de formação docente, a Orientadora Pedagógica indicou-me a possibilidade de entrada em duas turmas, estabelecendo em seguida o contato com a professora de uma delas. Dias depois, a Orientadora informou que a investigação poderia ser realizada numa das turmas, pois havia o consentimento da

professora regente e que eu poderia entrar em contato direto com a professora para ajustar os dias de permanência em turma.

Num encontro com a professora, apresentei brevemente minha questão de pesquisa e meu percurso de formação e experiência na instituição. Ao longo da conversa, ela me revelou aspectos de seu trabalho com a leitura e escrita que privilegiava a experiência com crianças dessa faixa etária a partir de atividades diversificadas de estudo da língua, assim como da presença de projetos já realizados e alguns iniciados. Combinamos que eu participaria semanalmente de suas aulas.

Tendo em vista o que determina a legislação em vigor, esta pesquisa foi realizada após aprovação do Comitê de Ética³⁴ e de um parecer³⁵ expedido pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, em que foi aprovada a realização da investigação na referida instituição. A assinatura de um termo de consentimento e de assentimento pelos responsáveis das crianças foi obtida após numa reunião de pais com a professora regente depois de já iniciada a investigação. Considerei que o termo não deveria ser enviado aos responsáveis antes de uma reunião coletiva, e por esta razão aguardei a primeira reunião com o grupo.

Os termos traziam informações sobre o período de realização, divulgação de dados e o modo de participação no referido estudo. Os responsáveis e crianças também foram informados sobre o conteúdo dos registros de observação e imagem. Informei inicialmente que todo o material registrado, com as produções orais e escritas seriam tratados de forma anônima e confidencial, ou seja, a privacidade seria assegurada uma vez que não iria me referir aos sujeitos participantes da pesquisa nominalmente, mas como “crianças”.

No entanto, ao longo da investigação, considerei que procedendo dessa forma, as crianças, *sujeitos da pesquisa*, não se reconheceriam no texto construído a partir das situações de ensino e aprendizagem vivenciadas por elas. Permaneceriam de certa forma, ausentes, não aparecendo como autoras dessas falas, ações ou produções (KRAMER, 2002, p.51). Contudo, pela falta de tempo de apresentar um novo Termo de Consentimento e de Assentimento aos responsáveis, solicitando a alteração do uso dos nomes verdadeiros com a finalidade de manter a autoria dos textos e diálogos, optei por manter a proposta inicial.

3.4 Escolha da escola e os sujeitos da pesquisa

³⁴ Parecer expedido pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ em 25 de março de 2015 registrado como número 42873415.2.0000.5582 do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE).

³⁵ Processo de número 23040.001029/2015-22 expedido em 01 de abril de 2015.

A opção de realizar a pesquisa no Colégio Pedro II, escola pública da rede federal, situada no estado do Rio de Janeiro, se deu por terem vista as inquietações e questionamentos sobre os processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita elaborados em minha trajetória enquanto professora desta rede. Desta forma, considero importante apresentar, mesmo que brevemente, este espaço onde desenvolvi a investigação.

A instituição é composta por unidades em diferentes bairros do estado: Centro; Engenho Novo I e II; Humaitá I e II; São Cristóvão I, II e III; Tijuca I e II; Realengo I e II ; Duque de Caxias II e Niterói. O estudo foi realizado em um dos campi da instituição que atende crianças de 6 a 12 anos. Esses campi são reconhecidos pelo bairro em que estão localizadas e denominadas como Unidades I.

Nesses espaços, é ministrado o ensino do primeiro até o quinto ano do Ensino Fundamental. A equipe docente de cada unidade é constituída por uma estrutura pedagógica (composta por Coordenador de área³⁶, Coordenador de turno³⁷ e Orientador Pedagógico³⁸) que possibilita apoio específico aos docentes responsáveis por cada ano de escolarização, no que diz respeito à coordenação e orientação pedagógica.

O ingresso das crianças na instituição se dá por concurso público através de sorteio no primeiro e no segundo ano nas series iniciais, período escolar em que as crianças têm de cinco a oito anos de idade. As crianças participantes desta pesquisa são alunos e alunas dessa escola pública que no ano de 2015 cursavam o segundo ano do Ensino Fundamental e têm entre sete e oito anos. O grupo é composto por 10 meninas e 14 meninos moradores de bairros situados na região metropolitana do Rio de Janeiro e também fora dela.

Ao longo de um período de aproximadamente seis meses, entre os meses de abril e setembro, estive inserida neste grupo, participando das aulas ministradas pela professora regente da turma, para registrar o olhar infantil e seus pontos de vista, assim como os sentidos dados às práticas pedagógicas pelas crianças. Escolhi realizar a pesquisa numa turma de segundo ano por considerar que as experiências anteriores de leitura e escrita possibilitariam um trabalho com a língua ainda mais autônomo neste momento, a partir de conhecimentos formados sobre a linguagem escrita. Fiz esta escolha por considerar que no início da escolarização, nesta instituição escolar, é realizado um trabalho de sistematização de conhecimentos linguísticos (pontuação, ortografia, parágrafos) que são elaborados a partir de

³⁶ Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais.

³⁷ Profissional responsável por estabelecer a interface entre o corpo discente, os responsáveis legais, o corpo docente e os demais setores do *campus*.

³⁸ Divididos por ano de escolaridade.

processos de reflexão, análise, compreensão e experiências com a língua desde as séries iniciais.

No primeiro dia de observação na turma, após a apresentação da professora regente que conversou com as crianças sobre a minha entrada semanalmente na sala, fiz alguns esclarecimentos sobre os objetivos deste trabalho e a sobre a forma como a pesquisa se desenvolveria. Considero que este momento não foi suficiente para que elas compreendessem o tipo de trabalho e o que significaria a minha presença entre elas por um período. Ao longo da investigação, a partir das minhas ações em sala, o grupo pode desenvolver novos sentidos, colocando em negociação permanente a figura de outro adulto em sala, que agia de modo diferente da professora. Considero que a minha constituição como pesquisadora, assim como a relação com as crianças e adultos daquele grupo foi sendo construída ao longo do período em que eu estive em campo.

Ferreira (2010) reflete sobre as tensões na relação entre adultos e crianças pequenas no decurso de uma observação participante numa pesquisa etnográfica, e revela que, por mais que o adulto se aproxime e busque participar do universo infantil, “nem os adultos deixam de ser adultos, nem as crianças deixam de ser crianças, nem tampouco ambos abrem mão facilmente das suas concepções e expectativas acerca do que é um adulto e do que é uma criança” (FERREIRA, 2010, p.153).

Para estar como pesquisadora numa sala de aula, ambiente conhecido por ser professora há alguns anos, precisei compreender como ocupar e de que modo alterar o meu olhar em função do lugar que ocupava numa investigação com crianças. Precisei também inverter o olhar para minhas ações: Como me sentar entre eles sem causar estranhamento ou constrangimentos? Como olhar, observar e registrar as interações entre adultos e crianças? De que forma participar das conversas entre eles? O que e como responder quando interrogada sobre conteúdos e dúvidas apresentadas por eles? Esses e outros questionamentos relacionados à minha ação e à minha presença na turma permaneceram comigo ao longo de toda a pesquisa. Durante e após cada encontro com a turma, eu refletia sobre a minha conduta como pesquisadora, sobre o lugar que eu ocupava na sala de aula, sobre os meus gestos, sobre como eu deveria interagir com elas, sobre o que e como falar, e principalmente, sobre a direção do meu olhar. As respostas para minhas reflexões foram sendo dadas ao longo da investigação, através da relação que foi sendo construída com as crianças e com a professora.

4 O CAMPO

Semanalmente compareci à escola, de uma a duas vezes no turno da manhã, em dias combinados previamente com a professora da turma observada. Chegava por volta das 7 horas da manhã e, na maior parte das vezes, permanecia com o grupo em sala até às 12 horas, horário da saída. Encontrava com o grupo no pátio para chegar junto com os alunos na sala de aula e no intervalo do recreio, descia com as crianças para o pátio, retornando após o sinal com elas.

Optei por não sentar em nenhum lugar predefinido e escolhi o fundo da sala para não ficar na frente do grupo, impossibilitando que os alunos olhassem para o quadro, para a professora e para as outras crianças. A organização das mesas e cadeiras permitiu-me sentar *com* e *entre* as crianças sem prejudicá-las e evitando que eu ficasse em evidência, ocupando uma posição de quem apenas observava e registrava os acontecimentos. Quando sobrava um lugar de uma criança que tivesse faltado à aula, eu o ocupava. Outras vezes, quando a turma toda comparecia, eu me sentava num dos cantos da sala bem próxima a um grupo ou dupla de crianças.

Durante este período, as interações, os enunciados orais entre professora-crianças e entre crianças e seus pares foram registrados num caderno de campo e gravados com o consentimento da professora e dos responsáveis das crianças. A transcrição dos áudios³⁹ foi realizada após o período em campo. Deste material de pesquisa, optei pela transcrição dos encaminhamentos docentes dos quais selecionei: a apresentação, a leitura de atividades e discussões realizadas com a turma, assim como o registro de outros momentos de interação entre a professora com pequenos grupos de crianças. Essa escolha tem como justificativa a descrição da rotina de trabalho estabelecida na turma em situações de ensino e aprendizagem da escrita.

Nessa sala de aula, os momentos destinados às reflexões coletivas eram seguidos de trabalhos em grupo ou individuais para a escrita e/ou reescrita de textos pelas crianças. Para o registro destas situações de trabalho, não fiz uso do gravador, pois além de algumas falas se mostrarem inaudíveis devido ao intenso número de conversas entre os grupos, optei por não deixar o gravador em cima da mesa das crianças para evitar possíveis constrangimentos.

³⁹ As falas dos interlocutores foram transcritas com a ortografia convencional do português. Registrei apenas algumas variações fonológicas marcantes, por apresentarem uma relação entre o oral e escrito que se revelaram significativas para minha análise.

Decidi então que estes momentos de trabalho das crianças seriam anotados em meu caderno de campo.

O recolhimento do conjunto de textos produzidos e analisados para fazerem parte dessa investigação teve o consentimento dos responsáveis, da professora e das crianças e não foram descritos na sequência em que ocorreram. Preferi analisar apenas textos em que presenciei todo o processo de elaboração, desde os encaminhamentos feitos pela professora regente, passando pela negociação feita entre as crianças, as trocas realizadas entre elas, suas dúvidas e questionamentos relacionados ao registro até a escrita final. Fiz essa escolha por considerar a importância de observar as interações nas suas formas orais e escritas e de situá-las em relação às condições concretas da sala de aula para a partir deste ponto de vista, realizar uma análise dos processos discursivos de ensino e aprendizagem, refletindo sobre o trabalho realizado com a língua escrita a partir das interlocuções entre adultos/crianças e crianças/crianças.

Ao longo das primeiras semanas, busquei conhecer as crianças a fim de construir uma relação de parceria com o grupo. Conversava com aquelas que se aproximavam e perguntavam sobre mim, sobre a minha função naquele espaço e apresentavam curiosidades sobre o que eu escrevia no caderno azul. As que se sentavam distantes olhavam curiosas para esses diálogos, tentando escutar as respostas dadas para este pequeno grupo. Identifiquei, por vezes, entre o grupo, na maneira como me olhavam, sinais de estranhamento e incômodo, pois eu era um adulto desconhecido que passou a se sentar junto deles. Inicialmente, quando se deparavam com o meu olhar, algumas crianças interrompiam suas enunciações, como se aos poucos fossem finalizando um assunto. A proximidade física e espacial com as crianças e a relação estabelecida com elas durante a pesquisa possibilitou, em alguns momentos, que eu solicitasse o registro fotográfico dos textos para o meu trabalho, deparando-me com alguns “sim” e outros “não”. Em outras situações, as próprias crianças, antes mesmo da minha solicitação, ofereciam-se para fotografar.

Depois de um tempo imersa no campo, encontrei-me com os materiais produzidos nesse espaço de uma maneira diferente, pois não registrava apenas o que via e escutava na sala de aula, mas olhava para o já acontecido e tentava entender *como* o outro participava nas interações em sala de aula. Enquanto realizava a transcrição⁴⁰ das aulas, ouvia os enunciados

⁴⁰As convenções utilizadas nas transcrições foram: P- Professora; Ps- Pesquisadora; Cr- Criança; Crs – Crianças; Cr (x)- Crianças diferentes identificadas nos turnos por um número sequencial; .. -Alongamento da palavra ou pausas; [] - Comentários do transcritora/pesquisadora; (...) -Corte na sequência discursiva feita pelo pesquisador;

das crianças e da professora e lia os textos escritos, tentava captar o olhar desses sujeitos para, em seguida, retornar ao meu lugar e descrever o que diziam sobre a língua escrita naquele espaço em função do contexto e das relações estabelecidas.

Compreendo que o meu olhar de pesquisadora esteve voltado para instantes específicos que foram enquadrados em função dos objetivos da minha investigação. A delimitação do que cerca o retratado me “fornece uma visão do outro que lhe é completamente inacessível” (AMORIM, 2014, p.96). Tal posicionamento - compreendido como um ato generoso entre pessoas, em que uma delas engloba inteiramente a outra, completa-a e dota-a de sentidos que somente podem ser construídos da sua posição – permitiu-me dar uma imagem acabada. Olhei para as crianças, busquei captar seus pontos de vista e compreender os modos de ação e participação na linguagem, mas considero que o meu olhar e a forma como vi esses sujeitos é única, singular e insubstituível “porque nesse momento e nesse lugar em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim.” (BAKHTIN, 2011, p.21).

Na posição de autora desse trabalho, trago as vozes dos sujeitos da pesquisa neste capítulo para que juntos possamos dizer sobre o que foi dito em seus enunciados orais e escritos concretos e únicos sobre a língua escrita, naquele espaço e a partir de suas interações.

Apresento nas próximas subseções a configuração da escola, com o objetivo de apresentar para os leitores o ambiente físico e discursivo em que se davam as interações. Na subseção seguinte, mostro brevemente as rotinas compartilhadas *entre* e *com* os sujeitos da pesquisa e um olhar para os discursos orais e escritos produzidos nesse espaço.

4.1 A sala de aula

Com relação ao espaço físico da sala aula, o ambiente é amplo, composto por 24 mesas e cadeiras para as crianças e uma mesa maior para a professora. Um quadro branco grande divide espaço numa das paredes da sala com um mural em que é afixado o calendário de cada mês do ano. O alfabeto, com letras maiúsculas e minúsculas, em formato “bastão” e cursiva, dão um colorido a essa parede que serve como consulta para muitas crianças no momento de registro escrito. No lado oposto, um armário guarda os materiais da turma da tarde. Num mural fixado na parede, estão os trabalhos das crianças que dividem o espaço da

palavra-Ênfase dada a uma palavra pela pesquisadora; “” – Citações feitas; palavra - Ênfase dada a uma palavra pela professora ou pelas crianças.

sala de aula no turno oposto. No canto, uma cesta guarda os tapetes e esteiras que são usados em momentos de leitura, apresentação de materiais, conversas e outras situações variadas com objetivos diferentes pelas crianças e professora. Duas janelas grandes e envidraçadas ocupam a outra parede lateral. De frente para ela, um armário é usado pela professora da turma para guardar cadernos, trabalhos feitos pelas crianças e outros materiais escolares. Ao lado, um mural apresenta detalhes, etapas, nome dos projetos realizados com e pelos sujeitos dessa pesquisa. Gráficos e tabelas são utilizados como registro e levantamento de características da turma. Um deles apresenta um levantamento etário das crianças, outro, o mês de nascimento, e um terceiro mostra a participação e a votação feita pelas crianças para o nome do clube de leitura e os símbolos feitos por cada integrante. Este último traz ainda as sugestões feitas pelas crianças ao longo de um projeto que resultou na escrita de um livro. As avaliações feitas por elas foram digitalizadas pela professora com aspas e nome de cada um e afixadas nesse espaço. As ilustrações feitas pelas crianças são apresentadas como: “*Arte feita pelo (a) _____*”. Uma prateleira aramada com livros, uma caixa grande de plástico com revistinhas em quadrinhos e um espelho também compõem esse lado da sala de aula.

Durante quase todo o período de observação, as mesas e cadeiras eram arrumadas em duas fileiras dispostas em formato de dois “Us”, um menor ao centro, composto por oito lugares e outro maior, com dezesseis. Por vezes, as mesas e cadeiras eram organizadas em grupos formados por quatro alunos ou em duplas. As crianças realizavam suas atividades sentadas e, ao longo destas, faziam consultas e trocavam ideias com os parceiros sentados mais próximos. Outras vezes, iam ao encontro de outras crianças ou conversavam à distância.

4.1.1 A rotina, as crianças e a professora

As aulas se iniciavam às sete horas e terminavam às 12 horas. O intervalo de trinta minutos era no período de 09h15min as 09h45min. No início do dia, as crianças reuniam-se no pátio da escola, junto com as outras turmas da escola e aguardavam a professora responsável para ir com eles para a sala de aula. Enquanto esperavam o sinal que indicava a hora da ida para as salas, as crianças conversavam, trocavam figurinhas, planejavam o momento do recreio ou simplesmente observavam o movimento de todo o grupo. Assim que a professora se aproximava, as crianças que estavam sentadas se levantavam e organizavam uma fila que se alternava diariamente em função da ordem alfabética. A professora conversava com as mais próximas e, juntos, o grupo caminhava até a sala.

Na chegada à sala, havia um momento de separar os materiais que foram levados para casa. A professora solicitava que as atividades enviadas no dia anterior fossem colocadas sobre a mesa e escolhia algumas crianças para recolhê-las. Em outros dias, a atividade de casa era corrigida pelas próprias crianças, coletivamente. Cada uma delas colocava seu material numa mesa, separava as atividades enviadas e aguardava os encaminhamentos feitos pela professora.

(...)

P: - Todo mundo quando chegou na sala viu que tinha sobre as mesas o trabalho do laboratório de ciências que a gente não deu conta de terminar lá, que era uma ficha de observação dos animais que fazem parte de um mesmo grupo! Que grupo é esse? (TRANSCRIÇÃO ÁUDIO 38).

(...)

P: - A nossa tarefa de casa não era nenhum desafio novo, não é? Nós tínhamos que resolver alguns cálculos que já são velhos conhecidos nossos! E treinar ai na pauta o nosso nome completo! [Conversava a professora com a turma sobre a atividade de casa.] (TRANSCRIÇÃO ÁUDIO 50).

Enquanto pegavam seus estojos ou apontavam seus lápis próximos à lixeira no canto do quadro, as crianças conversavam sobre fatos do dia anterior, umas falando mais, outras menos, programavam as brincadeiras do recreio, trocavam figurinhas, sorriam, desentendiam-se ou simplesmente faziam a sua rotina em silêncio.

Assim que o grupo finalizava esse momento de organização inicial, a professora apresentava as atividades planejadas para aquele dia. Uma lista no canto direito do quadro composta pelo dia do mês e uma sequência numerada de tarefas era escrita diariamente por ela. Conforme as atividades iam sendo realizadas, eram marcadas como feitas.

Nas aulas observadas, o grupo realizou correção de atividades enviadas para casa, pesquisas em grupos, revisão coletiva de textos escritos por crianças da turma, escrita e análise de diferentes gêneros discursivos, leitura de histórias realizadas pela professora, fichas⁴¹ de atividades variadas com diferentes objetivos, tarefas individuais ou em duplas com livros didáticos, registros realizados pelas crianças de materiais usados para contagem⁴² apresentados pela professora, planejamentos coletivos de passeios e eventos que contaram com a participação dos responsáveis, escrita de um livro de histórias da turma e apresentação para outra turma, dentre outras atividades.

Durante a realização das atividades propostas, a professora circulava pela sala indo de mesa em mesa, lendo todos os trabalhos individualmente, dando atenção individual a cada

⁴¹ Estas eram atividades xerocopiadas de Matemática, de Ciências e de Estudos Sociais.

⁴² Material Dourado.

uma delas, acompanhando cada criança, fazendo algumas pontuações, interrogando e chamando a atenção para determinados aspectos do texto escrito, por exemplo. Quando alguma criança se deslocava até ela para entregar alguma atividade ou livro, a docente solicitava que a criança retornasse ao seu lugar, pois iria até ela assim que terminasse a conversa com um dos colegas da turma. Ao perceber uma dúvida comum ao grupo, identificado numa série de trabalhos lidos, a professora coletivizava os esclarecimentos. Nos momentos em que as crianças precisavam tirar alguma dúvida relacionada à tarefa, perguntavam para alguns colegas ou para a professora. Quando queriam contar experiências, responder a questionamentos feitos, colocar opiniões, por exemplo, levantavam suas mãos para requerer o direito à fala, trocavam dúvidas entre elas ou não aguardavam a “sua vez” e se apropriavam do momento para falar do assunto em pauta ou de outro.

Só após algum tempo identifiquei, a partir de comparações com outros grupos de crianças que acompanhei como professora regente e como coordenadora, como as crianças desta turma circulavam pouco pela sala. Passei a olhar um pouco mais para os encaminhamentos dados pela professora e percebi que não havia nenhuma orientação diária e específica sobre como elas deveriam permanecer enquanto estivessem realizando alguma atividade proposta. Entendi que a intensa participação nas aulas, os momentos reservados para análises coletivas, a possibilidade de realizar as tarefas em dupla ou em pequenos grupos, o modo como a sala estava organizada, a circulação permanente da professora e a relação estabelecida entre elas de parceria, possibilitava que as crianças, dos seus lugares, trocassem entre elas e com a turma.

No momento do intervalo, as crianças desciam para lanche, conversar com os amigos e amigas, e brincar. O retorno para sala se dava do mesmo modo que o início do dia de aula. Juntos, mais uma vez caminhavam por um corredor, subiam um lance de escadas e retornavam para a sala.

Após o intervalo para o recreio até a hora da saída, o grupo finalizava algumas atividades já iniciadas ou realizava tarefas planejadas para o dia, após a orientação docente:

(...)

P: - Lá na página 32.. esse número um diz para gente assim: “responda oralmente”..oralmente é o que?

Cr: - Responda!

P: - Responda o que? Escrevendo?

Cr: - Não! Não! Responde lendo!

P: - Responda lendo?

Cr: - Falando! [Responde a criança mais uma vez](TRANSCRIÇÃO ÁUDIO 49).

E, dessa forma, a voz docente iniciava e encaminhava as atividades planejadas e se entrelaçava às vozes das crianças ao longo das horas, abrindo espaços para conversas sobre a escrita, calando-se para ouvir, inaugurando questionamentos, devolvendo dúvidas e respondendo junto com elas.

4.1.2 O ambiente da sala de aula

Antes de apresentar a análise e descrição dos enunciados orais e escritos das crianças, trago nesta subseção uma análise das interações discursivas com a professora e entre crianças e seus pares num ambiente criado na sala de aula. Os registros do caderno de campo, as transcrições das aulas e as discussões elaboradas por teóricos que tratam da didática da escrita (MARCUSCHI, 2011; ANDRADE, 2011b) e aqueles que defendem o ensino da leitura e escrita numa perspectiva discursiva (SMOLKA, 2008) subsidiaram estas análises.

Os momentos de sala de aula alternavam-se entre situações de trabalho com a língua oral e escrita coletivas e individuais. Na interação com seus pares e com o professor, as experiências individuais infantis integravam-se às experiências escolares. As crianças falavam sobre situações vivenciadas por elas na escola e fora dela, partilhavam seus saberes, coletivizavam conhecimentos elaborados em outro espaço da escola, faziam perguntas sobre assuntos diversos, colocavam suas opiniões e também discordavam ou concordavam com seus amigos enquanto refletiam sobre a língua em situações de interação comunicativa planejadas. E nesse movimento, quando as crianças falavam, perguntavam ou escreviam, apontavam “para a professora o seu modo de perceber e relacionar com o mundo” (SMOLKA, 2008, p.43) e nessa relação, o conhecimento se construía.

Alguns dos textos produzidos, selecionados pela professora, tornavam-se visíveis em situações de exploração coletiva em que a turma analisava textos de escritores do grupo.

P: - Olha.. o que eu trouxe de uma dupla!

Cr1: - Está clarinho! [Comenta uma criança sobre o texto projetado no quadro].

P: - Quando faz a cópia e coloca no *scanner* para copiar o que está escrito fica clarinho! Vamos ter que ter boa vontade para ler o que está escrito!

Cr2: - Esqueci o “s”! [Diz uma criança reconhecendo como seu o texto que foi escolhido pela professora] (CADERNO DE CAMPO, 03/06/2015).

As trocas entre as crianças e a professora, seus comentários sobre a escrita, os diferentes olhares para um mesmo texto, possibilitavam a descoberta de outros pontos de vista, denominado por Andrade (2011b) como espaço de *negociação de sentidos*. Ao analisar

linguisticamente o texto escrito, as crianças e professora se remetiam a conteúdos trabalhados na escola relacionados a categorias linguísticas.

P: - Quais foram os pontos que o nosso amigo usou?

[Enquanto as crianças identificam e falam da pontuação usada, a professora escreve no quadro]

P: - Usou ponto final, vírgula, dois pontos, interrogação, travessão. [Fala a professora enquanto escreve as pontuações identificadas pelas crianças].

[Em seguida, após marcar as pontuações indicadas, uma criança chama a atenção da professora para uma separação de sílabas feita no texto].

P: - Por que você usou esse traço?

Cr: - Eu escrevi personagem e coloquei um traço. [Responde o autor do texto.] (CADERNO DE CAMPO, 03/06/2015).

A linguagem tornava-se objeto de reflexão, analisavam-se os recursos que levavam a construções de noções, e as crianças falavam sobre a língua escrita, sobre o seu funcionamento, sobre a sua estrutura, o que possibilitava que o grupo se deparasse com outras possibilidades e, desta forma, “construísse uma concepção de língua como matéria maleável” (ANDRADE, 2011b, p.03). Considero que através desses caminhos em que as crianças agem de formas variadas e com diferentes objetivos sobre e com a língua escrita, formam-se os sujeitos escreventes, pois:

(...) o texto não é um puro produto, nem um simples artefato pronto; ele é um **processo** e pode ser visto como um **evento comunicativo** sempre emergente. Assim, não sendo produto acabado e objetivo, nem depósito de informações, mas um **evento** ou um **ato enunciativo**, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores (Grifos do autor, MARCUSCHI, 2011, p.92, grifo do autor).

Nesses momentos, as aprendizagens sobre a escrita se davam por via da oralidade, em que *a voz* da criança, além de inaugurar um espaço de dizer de experiências individuais (ANDRADE, 2011b), engendrava movimentos epilinguísticos, ou seja, de reflexão sobre a língua. Nas atividades de revisão de textos escritos, as crianças comentavam sobre o que elas sabiam sobre a língua escrita, sobre as escolhas linguísticas feitas, e comparavam, analisavam e reescreviam os textos. Nesse movimento, suas reflexões e questionamentos produziam um espaço de “distanciamento sobre o trabalho linguístico propriamente dito” (ANDRADE, 2011b, p.02).

A professora escreve a história por uma das crianças no quadro e, em seguida, solicita a leitura do grupo. Momentos depois, algumas crianças identificam que na história faltam algumas informações importantes. O grupo conversa sobre a necessidade de escrever todas as coisas para que o leitor, quando for ler, possa entender o que aconteceu (CADERNO DE CAMPO, 17/06/2015).

Por vezes, os espaços de análise de escritas eram seguidos de atividades de reescrita em que as crianças assumiam o lugar de revisoras. Em contato com o texto, cada autor fazia as suas escolhas.

[A professora solicita que as crianças prestem atenção e explica como a atividade deverá ser feita, sinalizando para alguns aspectos que precisam ser identificados no texto:]

P: - Essa dupla usou parágrafo? A pessoa que escreveu usou dois pontos? Quando o narrador diz que um personagem vai falar? Se o personagem vai falar eu vou escrever na mesma linha? E o que vem antes da fala que eu preciso escrever? A atividade será feita em dupla para que cada um tire a dúvida do outro!

[Após os encaminhamentos feitos, acompanhei o processo de escrita de duas crianças. Depois de algumas discussões entre a dupla sobre a necessidade e uso de travessão, de parágrafos, de vírgulas, ponto de interrogação e de um trabalho de escrita que teve a participação da dupla, os registros de cada integrante apresentavam diferenças. Um deles não realiza todas as alterações recomendadas e indicadas pela professora e identificadas pela dupla durante a reescrita.

A professora recolhe as atividades e vê que uma das crianças não realizou algumas alterações:]

P: - Ué!!! Não foi isso que eu falei para você! (CADERNO DE CAMPO, 03/06/2015)

As palavras ditas sobre o texto e o modo como foi dito sugeriam possibilidades de alteração e de modificações. Este era então reescrito e reelaborado em duplas ou individualmente. E, deste modo, o trabalho do sujeito com a escrita apresentava-se como não finalizado, pois muitos eram os sentidos elaborados e diversas as ações que cada revisor realizava sobre determinada produção escrita.

Em outros momentos, a construção da postura de crianças escritoras se configurava como um lugar de registro, como um momento de criação e liberdade em que existiam razões escolares e não escolares para a escrita.

P: - O objetivo da atividade é escrever sobre o que está acontecendo na história.

[Em seguida, a professora lê a história mais uma vez a partir do que as crianças falaram sobre a história em quadrinhos e diz que na próxima atividade elas serão autoras, pois irão escrever sobre aquelas imagens. Algumas crianças suspiram quando a professora diz que elas terão que escrever.] (CADERNO DE CAMPO, 10/06/2015).

As crianças preenchiam folhas de atividades que tratavam de conteúdos de outras áreas do conhecimento. Nesses momentos, completavam lacunas, registravam as características de animais observados no laboratório de ciências, escreviam numerais por extenso, anotavam bilhetes e tarefas de casa na agenda e respondiam a perguntas sobre histórias, por exemplo.

Além desses espaços em que a escrita assumia funções estritamente escolares, eram planejadas outras atividades em que o grupo refletia sobre características e estrutura de

gêneros discursivos escritos, produzindo textos que por vezes eram publicados atendendo a práticas culturais significantes no espaço escolar, como livros de histórias, legendas de fotos expostas no mural da sala, bilhetes e convites.

Assumindo o papel de escritoras, as crianças se colocavam num outro lugar de dizer. Seus textos eram elaborados a partir de outros textos, apresentados pela professora na sala, lidos por outras crianças ou conhecidos em outros espaços⁴³ da escola.

P: - Todas as pessoas que escrevem! Os autores são os autores famosos que escrevem os livros de literatura! Somos todos nós que escrevemos nossas histórias! (TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO 51).

O ensino da língua escrita era organizado a partir de um conjunto de gêneros e, a cada período, era selecionado um, que era tomado como objeto de análise mais sistemática. As crianças e professora se referiam aos gêneros nomeando-os, apontando as características de cada um deles e os suportes em que são encontrados.

Cr: - O livro que eu levei lá para casa tinha a sinopse de outro livro! Eu fiquei interessado em ler o livro!

P: -Ahh! Quando você leu a sinopse do livro você ficou interessado em conhecer a história do livro não é?! Isso é porque a sinopse estava muito bem escrita! Era uma boa sinopse!

[Em seguida, a professora pergunta para a turma:]

P: - Então olha só... se isso aqui não é um livro.. e eu estou dizendo que o texto que aparece aqui embaixo nessa folha é uma sinopse! Isso quer dizer que eu não tenho sinopse só nos livros?

[Algumas crianças respondem:]

Cr1: -Tem do Cd do Dvd!

Cr2: -Tem no filme no cinema!

Cr3: -Tem até no jogo do Xbox! (TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO, 47).

As análises revelam que o ambiente dessa sala de aula era permeado por concepções de aprendizagem e linguagem que levam em conta a interação das crianças com seus pares, a partir de atividades que envolviam diferentes ações infantis *com* e *sobre* a língua escrita. Neste espaço, crianças e professoras analisavam, propunham alterações, apontavam diferenças e, por meio dessas diferentes atividades e de trabalhos linguísticos, significavam os elementos que organizam a língua escrita. As crianças tinham espaço para falar, analisar, escrever e reescrever textos, elaborando conhecimentos sobre o funcionamento da língua, assim como os modos de reprodução e recepção de textos em diferentes situações

⁴³ No Colégio Pedro II, a grade disciplinar das séries iniciais é composta por: Literatura; Artes; Música; Laboratório de Ciências e Educação Física. As crianças também são encaminhadas para aulas de recuperação e apoio no contraturno, caso apresentem um rendimento abaixo do esperado para o ano escolar.

comunicativas presentes na escola e fora dela. Mas, afinal, como salientei na introdução deste trabalho, questiono:

- O que as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, em seus discursos orais e escritos, revelam saber da linguagem escrita?
- Que conhecimentos da língua escrita são elaborados e reelaborados no espaço da sala de aula?
- Como as crianças identificam e/ou utilizam diferentes modos de dizer em seus textos escritos em função de contextos? E de interlocutores?
- Quando se colocam no lugar de avaliadoras de textos (de seus e/ou de outros) o que revelam sobre os textos?

Buscarei responder a essas questões que impulsionaram e subsidiaram minhas investigações com os sujeitos participantes da pesquisa nas subseções seguintes.

4.2 As palavras das crianças: O que, para quem, como e por que falam sobre a escrita?

Para responder a estas e outras questões elaboradas ao longo dessa pesquisa, são analisados e descritos momentos de trabalho com a língua escrita a partir de duas categorias de análise. Na primeira categoria, nomeada como os *Cuidados com a escrita*, apresento um conjunto de eventos que foram reunidos por remeterem-se a conteúdos da Língua Portuguesa, trabalhados ao longo do período e mencionados constantemente pelos sujeitos da pesquisa. Na segunda, estão os *Outros cuidados com a escrita*, que designei-os “outros” por não se apresentaram como conteúdos sistematizados pedagogicamente, mas em situações de trabalho da criança com a escrita revelaram-se como conhecimentos importantes, que deveriam ser usados nos registros infantis.

Sujeitos da linguagem, a professora e as crianças que constituem o grupo observado moldam seus discursos em formas relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2011) e, ao elegerem a língua escrita como objeto de estudo em situações de ensino e aprendizagem definem “um certo gênero de discurso” (BAKHTIN, 2011, p.282). As ações que se produzem com a linguagem nesse espaço são resultantes de um conjunto de condições e de interações entre os sujeitos envolvidos.

A atividade é de responsabilidade de uma professora que exerce a sua ação com esses interlocutores a partir de um currículo escolar no qual está definido o conteúdo do ensino em

relação ao que as crianças revelam saber sobre a língua, através da seleção de textos, de perguntas e das respostas. Ao falar no espaço da sala de aula, esta docente prevê as possíveis interpretações de seus enunciados, molda e ajusta a sua fala em função do grupo, buscando fornecer determinadas informações e indicações.

Enquanto ação, a linguagem produz sentidos e efeitos. Aquele que ouve não o faz passivamente. Pode seguir a orientação do locutor, pode apropriar-se dela ou pode recusá-la, fazendo escolhas a partir do lugar social que ocupa e de um complexo conjunto de fatores do que lhe é dito. No espaço escolar, as crianças levam em conta as palavras do adulto (especialmente do professor) e esperam dele uma compreensão ativa responsiva, o que interfere e define grande parte das características do seu discurso:

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem (BAKHTIN, 2011, p.294).

Assim, destaco que em cada subseção deste capítulo realizo breves descrições do contexto enunciativo em que se deram as interações entre crianças e seus pares e com a professora, intercalando com cenas de aulas observadas, assim como de análises das marcas deixadas por elas em seus textos, o que permitiu que, como pesquisadora, relacionasse as orientações docentes ao trabalho realizado pela criança com a língua escrita.

O caminho metodológico foi constituído após a escuta atenta dos áudios e a leitura dos textos produzidos. Optei por tecer reflexões e análises a partir de algumas situações registradas dos diálogos em sala de aula com um enfoque sobre a presença da *palavra outra* nos enunciados destes sujeitos. O reconhecimento da constituição dos diálogos cotidianos produzidos nesse espaço, cujo tema era *Cuidados com a escrita*, indicou nas réplicas docentes e infantis várias formas e nuances valorativas assumidas em citações feitas pela professora e pelas crianças, uma das outras. Entre falas e palavras, mais ou menos alheias, materializadas nos enunciados orais e escritos, mesclavam-se discursos citados de conhecimentos sobre a escrita. Diferenciadas ou como um enunciado à parte, marcado pelos discursos diretos ou indiretos, com ou sem reformulações, palavras eram enunciadas, citadas nas interações, e ressignificavam o que estes sujeitos diziam sobre a escrita.

No primeiro momento, na subseção *Cuidados com a escrita*, a retomada da palavra alheia docente pelas crianças foi um dos caminhos encontrados para a reflexão sobre como estes sujeitos incorporam a palavra do outro em seus discursos. Analisei, a partir do quadro

teórico aqui assumido, como as crianças citam os discursos docentes com atenção aos elementos linguísticos e extralinguísticos que conferem uma entonação valorativa específica aos enunciados. Este interesse esteve ancorado nas questões propostas por Bakhtin:

Como, na realidade, aprendemos o discurso de outrem? Como o receptor experimenta a enunciação de outrem na sua consciência, que se exprime por meio do discurso interior? Como é o discurso ativamente absorvido pela consciência e qual a influência que ele tem sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida? (BAKHTIN, 2014, p.152).

Considero que o modo como as enunciações são proferidas, a entonação e a disposição das palavras no interior destas (VOLOCHÍNOV, 2013), ou seja, as tendências sociais estáveis, traços da apreensão ativa do discurso de outrem manifestadas nas formas da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014), indicam possíveis sentidos dados pelo professor ao trabalho das crianças com a língua escrita e revelam, a partir das repostas infantis, percursos de aprendizagem e elaboração de conhecimentos linguísticos responsáveis pela organização de seus textos. Nesse sentido, as descrições do contexto em que se deram essas produções possibilitaram a compreensão das condições para tais interlocuções.

Na relação entre adultos e crianças e entre crianças e seus pares, conhecimentos oriundos de situações compartilhadas influenciam o diálogo entre esses sujeitos. As partes presumidas constitutivas do discurso, de acordo com Volochínov (2013), configuram-se como elementos discursivos ligados ao contexto imediato ou, em alguns casos, a contextos mais amplos e determinam o sentido global do enunciado. Deste modo, na comunicação real, o reconhecimento da parte presumida e verbalizada é fundamental para a compreensão do que é dito entre os sujeitos.

Então, essas e outras valorações semelhantes, não importa que critério as dirige – ético, cognitivo, político ou outro – abarcam mais longe e mais extensamente o que se encontra no aspecto propriamente verbal, linguístico da enunciação: *junto com a palavra abordam também a situação extraverbal da enunciação*. Esses juízos e valorações se referem a uma certa totalidade, na qual a palavra diretamente entra em contato com acontecimento da vida e se funde com ele em uma unidade indissolúvel. A palavra tomada isoladamente, como fenômeno puramente linguístico, não pode ser verdadeira, nem falsa, nem atrevida, nem tímida. (VOLOCHÍNOV, 2013, p.77, grifos do autor).

Essa opção metodológica inaugura um espaço de reflexão sobre como os sujeitos, em situações de ensino e aprendizagem da língua escrita, enunciam a *palavra alheia* e a incorporam ao seu discurso. Considero a importância do reconhecimento sobre como as falas são retomadas e, especialmente neste caso, quando o *outro* é a criança.

Na subseção subsequente, *Outros cuidados com a escrita*, em que estão agrupados os eventos da segunda categoria, apresento uma breve descrição dos contextos em que se deram

as interações, analisando os enunciados infantis e os movimentos de registro e escolhas feitas nos textos produzidos pelas crianças. O trabalho infantil com a língua escrita mostra uma preocupação dessas com outros conhecimentos e conteúdos que compõe o currículo escolar, mas que nesse momento não são objetos de estudo.

Nesta investigação, a sala de aula configura-se como um lugar de interação em que os sujeitos se completam e constituem-se na linguagem, nas interações que, dentro dos limites e no interior desta formação social, sofrem as influências, os controles e as seleções impostas por ela (GERALDI, 2003).

4.2.1 Cuidados com a escrita

A cada momento que antecedia o registro de um texto, a professora conversava com a turma sobre o uso de alguns elementos linguísticos que ela chamava de *cuidados com a escrita*. Esses eram listados no quadro junto com as crianças, lembrados pela professora enquanto ela circulava pelas mesas, repetidos enquanto era feito algum registro no quadro e, em outros momentos, as crianças eram questionadas sobre quais seriam os cuidados que deveriam ter ao escrever.

[Após a leitura literária, a professora diz para as crianças que elas terão que escrever sobre uma sequência de tirinhas de uma história em quadrinhos. Em seguida, a professora escreve no quadro alguns cuidados que devem ter ao registrar por escrito os seus textos:

- parágrafo
- letra maiúscula: começo da frase, nome do personagem
- travessão: na fala do personagem
- dois pontos: antes das falas
- pontuação no final da frase: . ? !

Enquanto a professora faz esta lista, pergunta que outros elementos devem ter no texto. Algumas crianças participam:]

Cr1: - Travessão!

P: - Quando termina a frase o narrador pode colocar ponto final.

Cr2: -Tia, o que é travessão?

[A professora pergunta o que é o travessão para algumas crianças enquanto escreve o sinal no quadro] (CADERNO DE CAMPO, 10/06/2015).

Considero que esses “cuidados” que as crianças deveriam ter estão associados a ações do sujeito com a escrita, que envolvem atenção, reflexão e uso de elementos linguísticos, que tornam-se significativos para as crianças na realização do seu *projeto de dizer*. O trabalho de escrita passa a requisitar outros conhecimentos para além do princípio alfabético do sistema de escrita e da segmentação do texto em palavras, conhecimentos sobre a língua escrita que são retomados pela professora a cada aula.

Ao serem mencionadas pela professora diante de um grupo de crianças, palavras como *parágrafo*, *letra maiúscula*, *dois pontos*, *pontuação* e *travessão* adquirem destaque na enunciação. A presença constante desses termos e a ênfase dada a eles expressa um ponto de vista que se traduz num posicionamento, demonstrando a importância aos textos estruturados e organizados a partir desses *cuidados*. Ao questionar o grupo sobre como deveriam registrar seus textos, ao nomear esse conjunto de conhecimentos sobre a língua escrita e ao dizer quando seriam usados, a professora direciona um modo de organização dos discursos escritos das crianças nesse espaço.

P: - Começando um texto eu vou fazer?

Cr: - Letra maiúscula!

P: - Antes da letra maiúscula eu vou fazer? [Pergunta para a turma mais uma vez.]

Crs: - Parágrafo!

P: - Eu vou fazer o parágrafo! Parágrafo.. é o espaço que eu vou dar para começar o meu texto! Sempre que eu for começar a contar sobre uma cena eu faço o parágrafo! Eu então vou escrever tudo sobre essa cena! Depois eu vou passar para a segunda cena e vou ter que dar outro?

Cr1: - Parágrafo!

P: - Vou para a linha de baixo, não é isso? Faço de novo o espaço dos dois dedinhos e .. [Interrompe a fala para chamar a atenção de uma criança] - Conto tudo que está acontecendo aqui no segundo quadrinho! Terminei de contar tudo.. vou para a minha terceira cena! Vou fazer o que?

Cr2: - Parágrafo!

P: - Para eu fazer o parágrafo eu vou ter que fazer na mesma linha?

Cr1: -Não! Embaixo!

P: -Vou para linha de baixo! Outro cuidado que eu tenho que ter.. o que foi que ele falou? [A professora se refere a uma criança que se lembrou de um *cuidado*.]

Cr3: -Usar a letra maiúscula! [Responde outra criança] (TRANSCRIÇÃO AUDIO 53)

Durante as interações, nos momentos em que eram focalizadas as atenções na organização de textos, cujo objetivo era refletir sobre o texto lido/escrito e operar sobre ele, a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades de realização (MILLER, 2003), as crianças reelaboravam questionamentos, faziam correções de expressões ditas, diziam de outras maneiras. Suas falas apresentavam pausas e hesitações. Essas atividades resultavam de uma reflexão que tomava os próprios recursos expressivos como seu objeto (GERALDI, 2003). Enquanto o grupo, professora e crianças, falavam sobre a língua, realizavam, em conjunto, uma metalinguagem, construindo conceitos e classificações que definiam parâmetros mais ou menos estáveis para decidir sobre a organização dos textos produzidos. E, nesse movimento de reflexão e análise linguística, as ideias e noções a respeito de *parágrafo*, *travessão*, *uso da letra maiúscula* e *pontuação* eram elaborados e reelaborados pelas crianças.

O espaço criado na sala de aula, de intensos debates e análise sobre as produções escritas, permitia que as crianças compartilhassem suas dúvidas coletivamente, o que tornava

evidente os diferentes processos de aprendizagem. Na mesma medida, o convívio das crianças com seus textos possibilitava que elas aumentassem suas condições de escolha de estratégias de dizer (GERALDI, 2003). Grande parte destes textos que eram oferecidos como objetos de análises do grupo não funcionava como modelo de como cada criança deveria organizar suas produções escritas, mas permitia a exploração através de leituras de suas configurações textuais, apresentando, a partir das atividades seguintes, outras possibilidades de escrita, conforme podemos observar na seguinte cena:

[A professora pergunta para a turma se todos os ajustes já foram feitos no texto de uma das crianças da turma. Em coro a turma responde:]
 Crs: - Sim!!!
 P: - Vocês têm certeza crianças? O que falta? Quando eu uso o travessão?
 Cr1: - Quando as personagens estão falando!
 [A professora faz uma pergunta para outra criança:]
 P: - Procura outro travessão em que as personagens estão falando.
 [A professora aguarda a criança responder e um pouco depois lê uma parte do texto dando uma entonação diferenciada para um trecho em que estão registradas as falas dos personagens.]
 P: - Consegue achar?
 Cr2: - Não.
 Cr3: - Ali ó..onde tá escrito “é de ps ou de x-box”.
 P: - Se eles estão falando falta alguma coisa aqui...
 Cr1: - Travessão!
 P: - Certo? [Pergunta a professora para o autor do texto.]
 Cr4: - Acho que sim!
 (CADERNO DE CAMPO, 03/06/15)

As crianças produziam, analisavam, revisavam e reescreviam os textos uma das outras. A proximidade do grupo com o autor do texto permitia que durante a revisão coletiva este falasse sobre sua produção, e ao mesmo tempo, presenciasse as outras leituras feitas sobre aquilo que escreveu e verificasse as diversas possibilidades de registros. A esse respeito, Rocha (2008) aponta que:

A revisão é entendida, aqui, como um procedimento que permite não apenas ver melhor mas, também, ver de outra perspectiva, na medida em que se considera que, durante a produção da primeira versão do texto, o aprendiz tem sua atividade reflexiva centrada em aspectos como: o que dizer; como dizer; que palavras usar... (ROCHA, 2008, p.73).

No momento de registro, o gesto de escrever revelava-se repleto de pausas, de dúvidas e de perguntas que evidenciavam processos singulares de elaboração dos conhecimentos sobre a língua escrita. Para Flusser (2010) no movimento da escrita está presente uma dialética interna do escrever e do pensar, composto por uma rapidez e por um modo *asmático* de registro, seguido de pausas, por um escrevente que organiza o que quer dizer a partir de uma perspectiva discursiva e histórica.

[Estou sentada próxima a duas crianças que escrevem sobre o que aconteceu numa determinada tirinha retirada de uma história em quadrinhos da Turma da Mônica].

Cr1: -Ma- çã.

[Fala baixinho uma criança enquanto escreve a palavra que inicia o seu texto. Pouco tempo depois, a palavra é apagada por ela.]

Cr1: - Como escreve maçã? [Pergunta para o amigo que está ao seu lado.]

Cr2: - Você não sabe? É m-a-ç-ã. [Ele soletra letra a letra para ela.]

[Em seguida, ela escreve a história e vai ditando para ele. Os dois trocam ideias. Ela diz que prefere escrever antes de chegar ao final da linha da folha pautada.]

Cr1: - “E quando estava indo comer as maçãs tum..” [Lê para o amigo.]

Cr2: - Aqui passa para a segunda linha porque é a segunda parte.

[Ela olha para o texto, pressiona os lábios e diz:]

Cr1: - Vamos perguntar para tia. É melhor! Tia! Tia! [E chama pela professora que está do outro lado da sala falando com uma dupla.]

[O amigo continua a escrita do texto individualmente. Ela cochicha algo no ouvido dele e depois volta a chamar pela professora. Os dois retomam a escrita e brincam durante a atividade.]

Cr1: - Tia!

Cr2: - Você ainda quer pedir ajuda dela? Você não desiste! Pelo amor de Deus!

[Ela levanta e vai até a professora e pergunta:]

Cr1: - A segunda parte é na linha debaixo?

P: - O segundo parágrafo? Sim!

Cr2: - E aí? [Pergunta o amigo quando ela retorna à mesa.]

Cr1: - É na linha debaixo!

Cr2: - Sabia! [Vibra ele.] (CADERNO DE CAMPO, 10/06/2015).

Ao escrever, as crianças não se debruçavam apenas sobre a mesa e desenhavam as letras na forma cursiva com seus lápis numa folha de papel pautada. Os *cuidados com a escrita*, quando lembrados por elas, alterava o tempo da escrita, pois inseriam reflexões sobre a língua. No momento de produção dos textos, pensavam sobre *o que* iriam registrar e *como* realizariam essa tarefa -influenciados pelo discurso docente- organizando a sua escrita a partir dos espaços em branco no início de cada parágrafo, inserindo o travessão nas falas de personagens, pontuando e colocando a letra maiúscula no início de cada frase. A troca de informações com seus pares e a resposta docente à sua produção durante o processo de escrita marcavam os textos que se constituíam a partir de um conjunto de relações significativas e manifestavam o modo como os sujeitos produtores se relacionavam nesse processo constitutivo (LEAL, 2008).

Na subseção seguinte, apresento um conjunto de eventos em que analiso o que as crianças e professoras diziam, ensinavam e aprendiam sobre o *parágrafo*, *letra maiúscula*, *travessão e ponto de interrogação e exclamação*.

4.2.1.1 O parágrafo

O parágrafo era reconhecido com um “espaço maior”, ou seja, um recuo utilizado no começo de histórias e de outros gêneros discursivos, e também antecedia o travessão nas falas dos personagens em narrativas, indicando a mudança de interlocutor em discursos diretos sendo considerado como um recurso que separava as partes de um texto por ideias.

P: - O que estou perguntando é o que fala aqui no início. [Pergunta a professora para a turma durante a análise de um texto escrito por uma das crianças.]

Cr1: - Dois dedos!

P: - Como se chama esse espaço?

[Todas as crianças silenciam. A professora escreve a letra “p” no quadro. Algumas crianças respondem:]

Cr2: - P de pato! [Diz uma criança rindo.]

Cr3: - Personagem!

Cr4: - Parágrafo!

P: - Parágrafo! É o espaço que a gente faz quando começa a escrever um texto! **No caderno e na nossa folha usamos dois dedos!** Aqui no quadro vou usar um espaço maior. (CADERNO DE CAMPO, 03/06/2015).

A professora pergunta e o silêncio infantil é entendido nessas análises como ausência de palavra e como uma ativa posição responsiva silenciosa (BAKHTIN, 2011). Algumas crianças desconhecem, outras retardam a resposta à pergunta feita, pois ainda não nomeiam o espaço que deve ser dado no início de alguns textos. Outras partilham um gesto presente no ato da escrita (o uso de *dois dedos* para marcação), que neste momento significa *o que* essas crianças elaboraram sobre o parágrafo. E para outras, esse recurso que dá forma aos textos já é reconhecido nominalmente e é confirmado no último enunciado da professora, que retoma a palavra dita por uma das crianças (*parágrafo*) e não deixa de considerar também as diferentes aprendizagens, pois não abandona o gesto usado que expressa seus sentidos construídos até o momento, fazendo uso dele, ou seja, adaptando a marcação feita com os dedos para o seu registro no quadro. No discurso docente encontro um sujeito que compartilha com as crianças de gestos de escrita ao utilizar em seus enunciados expressões que a inserem ao grupo (a gente, verbos na primeira pessoa do plural). As crianças participam de um diálogo com a professora que neste momento não se coloca numa posição de aferição apenas, mas de interlocução também.

O cuidado com a organização dos textos a partir do uso do parágrafo revelam escritas que eram estruturadas de modos diferenciados por outros sujeitos. Compartilhando um mesmo espaço de ensino e aprendizagem, as crianças, ao escreverem, apresentavam compreensões sobre os sentidos e marcação do parágrafo que não eram as mesmas. Esta questão pode ser observada na seguinte situação registrada no caderno de campo:

Sentada ao meu lado, uma criança escreve as informações sobre o Material Dourado centralizadas na folha, ou seja, o texto está escrito em pequenos blocos de frases

separados por uma linha, delimitados por espaços iguais. A professora passa pela mesa e lê o que ele escreveu e não faz nenhum questionamento. Ele diz para ela que já está no segundo parágrafo, apontando para o segundo bloco do texto. A professora lê mais uma vez e sugere algumas mudanças, pois faltam algumas informações. Em seguida, a criança retoma a escrita, apaga e substitui algumas palavras por outras. Ao iniciar a escrita da terceira parte do texto, ele pula uma linha, posiciona dois dedos verticalmente no canto esquerdo da folha e inicia o terceiro bloco de texto (CADERNO DE CAMPO, 29/06/2015).

Embora esta criança ainda não estabelecesse um mesmo padrão de espaçamento para o início de cada parágrafo, demonstrava entender que textos poderiam ser organizados partir de blocos de ideias. A observação anotada numa nota do caderno de campo a respeito do diálogo entre professora e a criança colabora com a análise do evento acima, ao revelar algumas informações contidas no primeiro e do segundo parágrafos do texto escrito pela criança. A primeira parte do texto, por exemplo, traz informações sobre quem criou o Material Dourado, o nome da pessoa e profissão e por que ele foi criado. A segunda parte apresenta detalhes sobre o nome das peças de madeira que compõem o material. Quando a criança realiza a leitura do texto, aponta para o que escreveu em cada bloco, revelando o conteúdo de cada um deles. Essa produção escrita configura-se como um texto descritivo que apresenta parágrafos delimitados em blocos definidos expondo detalhes acerca do objeto descrito.

Os textos produzidos nessa atividade não foram publicados, mas compartilhados através da leitura dos sujeitos escreventes. Os comentários feitos pela professora, após a leitura de algumas crianças indicaram, através das palavras enunciadas, que cada escrita apresentava uma marca pessoal, um aspecto que tinha sido registrado ou uma informação enfatizada sobre o material presente mais em um texto do que em outro, por exemplo. Ao ser lida e ouvida pelos outros, cada criança pode identificar, diferenciar e perceber as nuances entre os textos, assim como as diferentes formas de registro elaboradas a partir de uma conversa, que se materializaram em produções escritas.

As sequências de imagens de histórias em quadrinhos apresentaram-se como uma estratégia pedagógica cujo objetivo se circunscrevia ao “como dizer”, isto é, ao como estruturar textos narrativos compostos por discursos diretos e como utilizar um recurso para o ensino e aprendizagem de sinais de pontuação, do uso do travessão, e neste caso, da marcação do parágrafo.

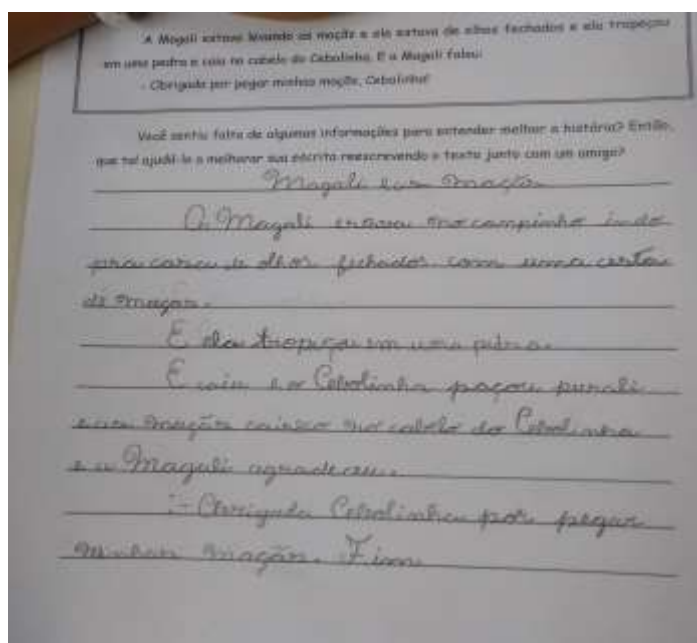
[Depois de conversar com a turma sobre o texto escrito por uma das crianças, sobre o objetivo da atividade e de que forma ela seria realizada, a professora compartilha um lembrete feito por uma das crianças:]

P: - Ah!!! Olha aqui! 203! Um minutinho aqui! Nosso amigo lembrou de uma coisa importante! Ele lembrou que nós havíamos conversado que em cada quadrinho

desse a gente escreveria um parágrafo! Vocês estão lembrados disso? Boa lembrança! (TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO 53).

Considero que o fato de a organização do ensino partir deste gênero discursivo possibilitava ao grupo escrever a partir de uma sequência de eventos lineares e sucessivos, fazendo uso de estratégias tanto estruturais quanto discursivas. As instruções e orientações docentes provocavam uma preocupação infantil com a organização da escrita, tendo como objetivo o registro de discursos narrativos a partir de um modelo (QUINTILIANO, 1995). Nesse sentido, o destaque dado aos *cuidados com a escrita* revelavam a intenção docente da apropriação, pelas crianças, de um modelo esquemático (estrutura global) típico de narrativas compostas por discursos diretos. Contudo, os espaços coletivos de análises linguísticas proporcionavam que as crianças leitoras e, na maioria das vezes, autoras dos textos analisados em momentos posteriores, se colocassem na posição de avaliadoras, editoras, agindo como interlocutoras das produções escritas.

Na imagem abaixo, em destaque na caixa de texto no alto da folha, está a produção de uma criança que foi digitalizada pela professora para compor a ficha de atividade e abaixo o texto reescrito por uma dupla.



Texto A: Reescrita em dupla. Fotografado por um dos integrantes da dupla.

Magali e as maçãs

A Magali estava no campinho indo pra casa de olhos fechados com uma cesta de maçãs.

E ela tropeçou em uma pedra.

E caiu e o Cebolinho pagou purali

e as maçãs cairão no cabelo do Cebolinha
e a Magali agradeceu.

:- Obrigada Cebolinha por pegar
minhas maçãs. Fim

Na atividade de reescrita, as crianças organizaram o texto a partir de uma exigência escolar, fazendo uso dos parágrafos, travessões, letras maiúsculas e de sinais de pontuação. Destaco que o uso destes *cuidados com a escrita* representam indícios de que estilisticamente as crianças dialogam com o discurso escolar, devolvendo-lhe um discurso em comunhão com ele (MENDONÇA e GRECCO, 2014).

A observação da realização da atividade de revisão em dupla mostrou que durante toda a tarefa esteve presente um cuidado permanente de um dos integrantes da dupla com o desenho da letra cursiva e com a marcação dos parágrafos. Esse membro do grupo foi quem se lembrou do combinado compartilhado pela professora. Desde o início da tarefa, ele posicionava dois dedos verticalmente no canto esquerdo da folha no momento de escrita, orientava a sua parceira e observava se o espaço que delimitava o parágrafo estava sendo dado, apagando por vezes e refazendo o registro de uma letra cursiva. Nas duas vezes em que a professora se dirigiu até a mesa da dupla, fez questão de mostrar e dizer sobre a marcação que tinha feito com os parágrafos no texto.

Contudo, o texto produzido, que teve como base a produção escrita de outra criança, revela a inserção de elementos de níveis léxicos (*no campinho, paçou purali, e as maçãs cairão*) e semânticos (*agradeceu*). A revisão coletiva possibilitou que a dupla focalizasse a falta de informações que comprometeram, de certo modo, a compreensão da primeira versão escrita e realizasse as alterações que julgou necessárias em sua versão. Considero que durante o processo de revisão, as crianças tiveram a possibilidade de centrar seus esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, como *dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito* (ROCHA, 2008, p.73).



Figura 1: Fotografia de uma sequência em quadrinhos entregue pela professora para as crianças para a realização de uma atividade de reescrita no dia 10/06/2015. Arquivos da pesquisa

A partir da observação da sequência das três imagens da tirinha, identifiquei que o texto reescrito pela dupla é redigido e delimitado por quatro parágrafos. A dupla mantém a relação entre o registro dos eventos e cada cena até o segundo, pois no último parágrafo, além da imagem mostrar o lugar em que as maçãs caíram (cabeça do Cebolinha) contém um balão de fala. Apesar de um dos integrantes da dupla ter acenado no início da tarefa para a necessidade de organização do texto em parágrafos a partir das informações de cada quadrinho, mostra saber fazer uso de outro *cuidado com a escrita*, ao inserir o travessão para representar o que disse um dos personagens. Os dois pontos que aparecem no início do quarto parágrafo foram apagados pela dupla, após a leitura da professora, que identificou o uso incorreto desta pontuação e que de algum modo se refere a uma das regras compartilhadas em outros momentos da marcação da pontuação em discursos diretos.

(...)

Cr1: -Sabe os dois pontinhos quando o personagem vai falar? Antes têm que botar esses dois pontinhos quando ele vai falar!

P: -Isso! [Confirma a professora.]

Cr2: - Os dois pontinhos e o traço né?

P: - Dois pontos quando o personagem vai falar. [A professora retoma o que foi dito e escreve no quadro a regra.] - Antes de o personagem falar! Antes da fala eu vou para a linha de baixo, faço parágrafo e coloco o travessão! (TRANSCRIÇÃO AUDIO 53)

As crianças, em seus discursos orais e escritos, dizem *como* e *quais* conhecimentos sobre a língua escrita têm elaborado e compartilhado neste espaço. O conceito de parágrafo está representado tanto no gesto de quem estabelece a marcação para esse componente no início de seus textos, como nos outros que não seguem essa delimitação, mas que estruturam a escrita a partir de blocos de ideias. Ao falar sobre esse e outros conteúdos linguísticos, cada criança revela indícios de seu processo de aprendizagem para os sujeitos responsáveis pelo ensino, e também orienta o trabalho de seus pares com a língua escrita. Nas particularidades dessas interações, conceitos, formas de compreender o mundo, as significações negociadas, tudo vai construindo um interdiscurso do qual cada discurso é parte (GERALDI, 2010).

O momento de correção dos textos escritos dava-se durante o processo de produção. Enquanto circulava entre as mesas lendo cada texto, a professora sinalizava para cada criança através de perguntas ou gestualmente, apontando algumas ocorrências como, por exemplo, a ausência de letras numa palavra ou a falta de pontuação que, do seu ponto de vista, estava faltando nos registros. Nas atividades em dupla ou em pequenos grupos, as crianças

compartilhavam entre si conhecimentos sobre a língua escrita. Não questionavam seus pares como a professora fazia, reproduzindo o modelo adulto, mas de modos muito particulares, os advertiam.

Numa outra atividade de reescrita, um dos integrantes de uma dupla demonstrava um cuidado desde o início do texto com a marcação do parágrafo. Quando ia escrever a fala de um dos personagens, olhou para o texto do amigo que estava ao seu lado e disse:

(...)

Cr1: - Cara! Calma aí! Onde está escrito Cebolinha?

Cr2: - Aqui! [Mostra o amigo].

Cr1: - Apaga isso tudo. Sabe aqui.. “chegou e disse”. Apaga! Daqui até aqui! Apaga tudo!

Cr2: - Por que? [Pergunta o amigo sem entender o motivo.]

Cr1: - Porque o Cebolinha está falando! Pula uma linha e faz o travessão!

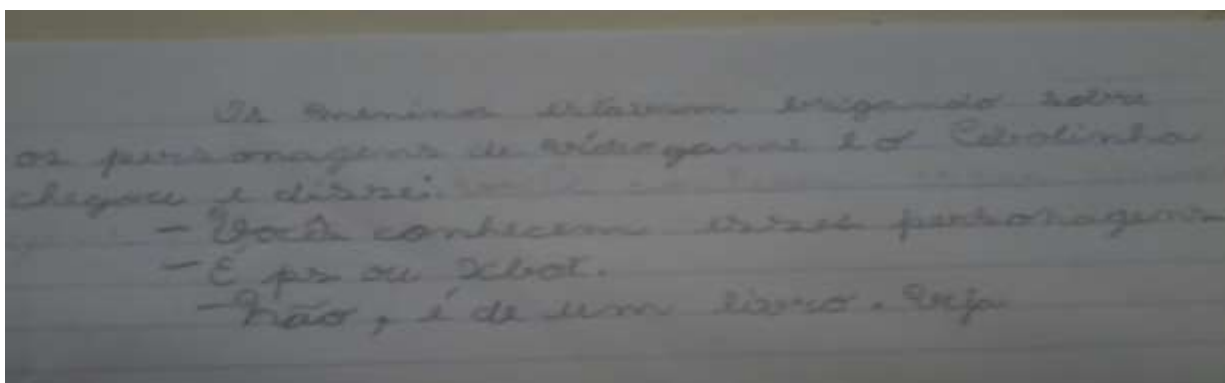
[A criança que corrigiu continua a escrita, enquanto o amigo apaga e, em seguida, me olha e diz:]

Cr2: - Eu esqueci! Não pode colocar o travessão aqui!

[Eu aceno concordando com ele e a dupla continua a reescrita individualmente.]

(CADERNO DE CAMPO, 03/06/2015).

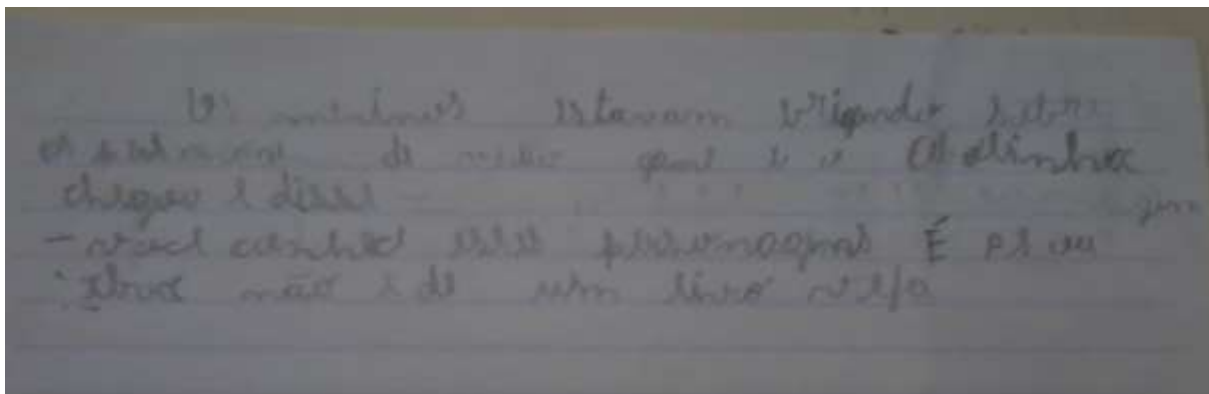
Apresento a seguir, os textos finais da dupla responsável pelo diálogo acima.



Texto B: Registro individual de reescrita em dupla. Fotografado pela pesquisadora.

Os meninos estavam brigando sobre os personagens de vídeo game e o Cebolinha chegou e disse:

- Você conhecem esses personagens
- É ps ou xbox.
- Não, é de um livro. Veja



Texto C: Registro individual de reescrita em dupla. Fotografado pela pesquisadora

Os meninos estavam brigando sobre os personagens de vídeo game e o Cebolinha chegou e disse
 - Voce conheci esses personagens É ps ou
 : xbox não e de um livro veja

O escritor do texto B, no início da atividade, orienta o amigo a respeito das informações que deveriam ser escritas no registro das falas dos personagens. Os dois textos trazem as *marcas visíveis* de operações de reelaboração (ABAURRE, 1997) representadas pelos apagamentos na terceira linha e de um trabalho de escrita compartilhada que se apresentou mais intenso nesse primeiro parágrafo.

A partir do segundo parágrafo, a criança autora do texto B realiza o registro individualmente e com mais autonomia, fazendo uso de aspectos linguísticos trabalhados em sala de aula (parágrafo, dois pontos e travessão), não utilizando a interrogação no final das falas dos personagens (no segundo e terceiro parágrafos).

As atividades de reescrita realizadas em dupla que foram observadas mostram que as crianças possuem um tempo de trabalho em parceria, que no decorrer da tarefa até seu término torna-se menos colaborativo. Existe uma partilha inicial, uma troca de ideias; porém, ao longo da atividade, cada criança realiza um registro mais individualizado a partir dos conhecimentos elaborados sobre a língua. As produções finais revelam os diferentes percursos de aprendizagem de elementos linguísticos que estruturam o texto escrito.

Em seu texto, o autor do texto C estabelece uma diferenciação entre o que diz o narrador e a fala dos personagens sob a orientação e mediação do autor do texto B, que o alerta para o uso do parágrafo e do travessão no diálogo registrado. Embora faça uso de sinais (travessão e dois pontos) identificados em situações de análise da língua escrita e sinalizados pelo amigo e pela professora durante a escrita, o autor do texto C ainda não registra o discurso

direto de modo que o leitor identifique onde inicia e termina a fala dos personagens da história nos parágrafos seguintes, mas conserva outros elementos indicadores da fala de um personagem (travessão e dois pontos). Embora expresse oralmente esse conjunto de *cuidados com a escrita*, a criança autora do texto ainda não os integra a suas produções de forma autônoma.

(...)

P: - Quem está falando aqui “É Ps ou X-box”? Quem falou isso? [Pergunta a professora para o autor do texto B.]

Cr2: - Cebolinha!

[A professora refaz a pergunta:]

P: - Quem disse: “É Ps ou X-box”?

[A dupla responde:]

Crs: - Foram eles!

Cr1-Os meninos!

P: - Ah! Então é outro personagem falando! O que eu vou fazer?

Cr2: - Outra linha! [Responde o autor do texto B.]

P: - Se eu escrever a fala de um personagem o que eu vou fazer?

Cr2: - Travessão! (CADERNO DE CAMPO, 03/06/2015).

O diálogo acima demonstra que o reconhecimento desse conjunto de elementos linguísticos que configuram e estruturam o texto é significado e re-significado ao longo do trabalho que a criança realiza com a linguagem e que, portanto, o aprendizado da escrita não é mecânico. Para Goulart e Gonçalves (2013) as produções escritas revelam a complexidade da aprendizagem da linguagem escrita que não é:

(...) um processo linear, no qual a criança se atenha àquilo que lhe é apresentado pela escola, passo a passo. Há um entrecruzamento permanente de elementos significativos que são recolhidos na realidade social e em diferentes esferas de conhecimento (GOULART e GONÇALVES, 2013, p.36).

Com base nesse e em outros eventos analisados, considero que os conhecimentos sobre a língua escrita identificados nos enunciados orais infantis em situações de interação com seus pares e com a professora não se materializam nos enunciados escritos diretamente, mas passam por processos de significação entre o oral e o escrito em que a criança busca compreender como a escrita pode representar seu projeto de dizer. Deste modo, o trabalho da criança com a escrita apresenta rupturas, avanços, e também recuos.

4.2.1.2 A letra maiúscula

Num outro momento, durante a escrita coletiva de uma história em que a professora usou como recurso a projeção do texto no quadro, ao perceberem o tamanho da história que estava sendo escrita coletivamente, as crianças se surpreenderam:

Cr1: - Escrevemos muito!

Crs: - Nossa!

[Enquanto a professora digita as sugestões dadas pelas crianças, uma delas faz uma pergunta:]

Cr3: - Professora, está com letra maiúscula?

P: - E não é com letra maiúscula? [A professora devolve o questionamento, explicando em seguida]. - No início da frase e de um texto a gente escreve com letra maiúscula! É um combinado, uma convenção em que se estipularam uma regra.

[A criança não faz mais nenhuma pergunta e continua observando a escrita da história.] (CADERNO DE CAMPO, 14/04/2015).

Desta vez, uma criança interroga a professora sobre o uso da letra maiúscula, considerado como um *cuidado com a escrita*, numa palavra que iniciava a história. Ela explica sobre um dos usos (“No início da frase e de um texto a gente escreve com letra maiúscula! É um combinado, uma convenção, em que se estipularam uma regra.”) e logo em seguida, as crianças identificam no texto digitalizado pela professora o emprego da letra maiúscula que se diferenciava da primeira explicação dada por ela.

(...)

[Em seguida, outra criança diz:]

Cr4: - Tia, o “L” e o “B” estão com letra maiúscula!

[Uma criança esclarece:]

Cr5: - **É porque é uma frase!**

P: - Uma frase? [Questiona a professora que em seguida explica.] - Não, é um nome! Esse não é um lobo qualquer. Esse é o Lobo da história. Podíamos dar um nome para ele, mas vocês não acham que se déssemos um nome sairíamos da história? Não combinamos que manteríamos algumas coisas da história original? (CADERNO DE CAMPO, 14/04/2015).

Nesta sequência de enunciados, no segundo turno de fala (“É porque é uma frase!”), uma criança esclarece a outra sobre o uso da letra maiúscula no texto, apropriando-se das palavras ditas pela professora na enunciação descrita anteriormente, em que esta deixa claro que o uso da letra maiúscula no início de frase e de um texto é *uma regra*. Parte do enunciado da professora quando afirma que a letra maiúscula deve ser usada no início das frases é incorporada ao discurso infantil, com a intenção de dar à outra criança uma explicação sobre a ocorrência linguística. Nessa experiência discursiva, a criança assume o lugar de quem responde e se coloca no lugar do discurso de um modo diferente. A palavra da professora entendida como *palavra alheia* (BAKHTIN, 2011) é citada pela criança e integrada a outras palavras e maneiras de dizer. Neste caso, o discurso citado ganha realce e se adapta quanto a entonação dada pelo autor que deseja afirmar o que “sabe” para dar uma resposta ao outro.

Entretanto, no momento seguinte, no fluxo da interação verbal, as palavras destacadas no enunciado infantil (*uma frase*) são retomadas pela professora e inseridas dentro de uma interrogativa (“Uma frase?”) com um elemento expressivo, que expressa um juízo de valor e

tem um papel essencial no significado geral da enunciação, apresentando um estranhamento, um desacordo sobre o que foi dito. A professora modula sua fala e altera seu modo de dizer para o interlocutor a quem se dirige, indicando que houve uma incoerência na afirmação feita por ele. Desse modo, a entonação expressiva pertence aqui ao enunciado e não à expressão dita (uma frase).

A concepção dialógica de linguagem elaborada por Bakhtin e seu Círculo propicia um novo olhar e uma outra compreensão sobre o papel das interações e trocas verbais entre os sujeitos, assim como sobre a presença da tensão permanente nos atos humanos com outros atos. Para Sobral (2009), nesta concepção de linguagem, “não há sentido fora da diferença, da arena, do confronto, da interação dialógica, e assim como não há um discurso sem outros discursos, não há eu sem outro, nem o outro sem eu.” (p.39).

Um enunciado (“É porque é uma frase!”) formado a partir do conteúdo de outras enunciações, retoma, reproduz, imita, valida ou critica, respondendo ao já dito e, orientado para *outro* dentro de uma mesma situação, tem como *auditório social* (BAKHTIN, 2011) outros interlocutores com diferentes tipos e diversos graus de proximidade. Este é compreendido e respondido de maneiras ilimitadas. O silêncio das outras crianças é quebrado pelo enunciado docente (“Uma frase?”) que expressa uma dentre muitas possibilidades de resposta para o que foi dito.

Considero que nesse espaço, a experiência com a linguagem verbal e papel social ocupado pela professora dão a ela a condição de ser um interlocutor mais experiente e uma referência em relação à língua escrita. Embora haja o investimento e planejamento de situações em que a criança é colocada no lugar de um sujeito que escreve, analisa e revisa outros textos, de certo modo segue as orientações e encaminhamentos docentes e espera destas uma resposta para suas produções orais e escritas. Isso implica no reconhecimento e consideração do que é dito nas interlocuções entre esses sujeitos. Em relação a essa questão, Smolka aponta que:

Uma certa concepção dessas tarefas está implícita no jogo das relações acadêmicas, ou seja, espera-se (e isto faz parte do senso comum) que a professora e os alunos assumam suas condições e executem suas tarefas de acordo com as representações sociais. Isto parece claro e transparente, ou seja, não se questiona, porque faz parte das “formações imaginárias” (SMOLKA, 2008, p.35).

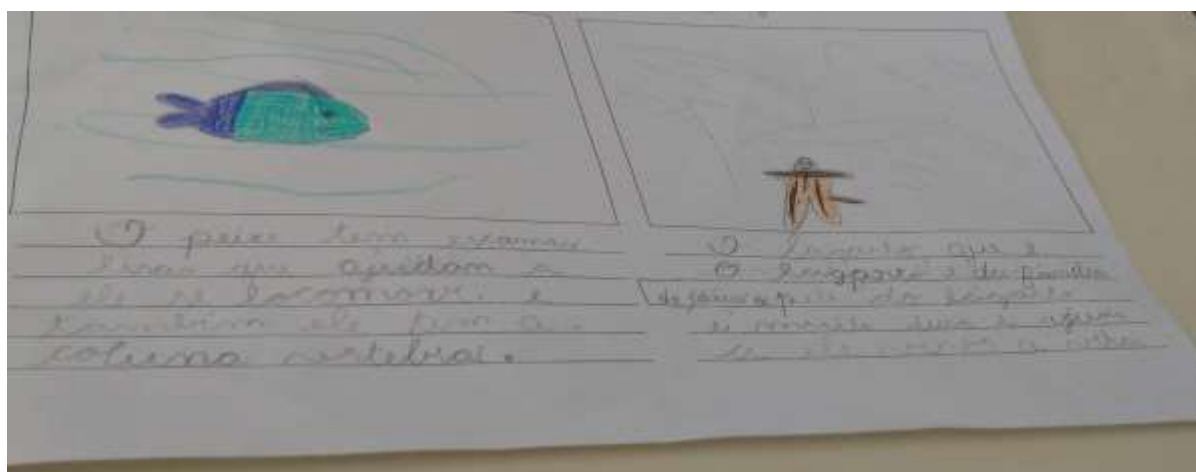
Crianças e professora participam de enunciações concretas da linguagem oral de tipo coloquial que são inseparáveis do complexo contexto em que se dão as interações das quais participam. Nos diálogos instaurados entre eles, entre o que é dito e o não dito, há

subentendidos como nos apresenta Volochínov (2013). O contexto extraverbal percebido conjuntamente pelos ouvintes e falantes estabelece uma ligação entre os interlocutores com uma mesma situação, realizando um balanço, uma avaliação conjunta explícita ou implícita da enunciação.

As palavras ditas pela professora e a parte do discurso que não é verbalizada, mas compreendida através da entonação, conferem um valor específico a determinados conhecimentos sobre a língua escrita, estabelecem e validam regras. Nesse sentido, as produções infantis e o trabalho da criança com a linguagem sofrem as interferências e apresentam as marcas da interlocução com professora.

Através das respostas infantis encontro um sujeito que participa ativamente e responde aos questionamentos feitos pelos seus interlocutores. Um sujeito que presume, a partir do que é dito e já foi dito, o que ele dirá sobre a escrita. Ao responder aos enunciados que formam a corrente da comunicação verbal e estão ligados uns aos outros, a criança elabora seu conhecimento sobre a escrita e diz sobre os sentidos produzidos por ela a partir da retomada de regras compartilhadas. E enquanto trabalha com a linguagem escrita fala sobre seu processo de aprendizagem.

Ao analisar algumas produções escritas, como as que se seguem, podemos inferir que algumas crianças apropriam-se do uso das letras maiúsculas apenas no início dos textos, agindo de acordo com uma parte da orientação docente que indicava que *a letra maiúscula deveria ser usada no início dos textos*.



Texto D: Registro individual sobre dois animais escolhidos. Fotografado pela pesquisadora.

O peixe tem escamas lisas que ajudam a ele se locomove. e também ele tem a.

O lagarto que e O lagarto e da família do jacaré a pele do lagarto e muito dura e ajuda

coluna vertebral.

a ele vive a vida⁴⁴

No primeiro texto, que apresenta informações sobre o peixe, a letra “O” que inicia está em caixa alta. A imagem mostra que a letra foi apagada, sendo reescrita na forma cursiva, o que denota uma preocupação com o registro da primeira palavra que inicia o texto. Ao lado, na primeira estrutura (*O lagarto que e*) e na segunda (*O lagarto e da família*) indentifico o mesmo cuidado. Cabe ressaltar que a segunda linha apresenta marcas de apagamento, de uma sobreposição (*O lagarto e*), da supressão de uma palavra (*que*) e da inserção de uma expressão (*da família*). As rasuras revelam para o leitor de textos infantis:

(...) reflexões que o escrevente está realizando sobre a língua e que ficaram marcadas no texto escrito. Nessa perspectiva, as rasuras permitem que se saiba um pouco do que a criança conhece sobre a língua escrita, suas dúvidas e dificuldades no momento da produção de um texto (FIAD, GLOSSÁRIO CEALE, 2015).

A leitura dessas operações de reelaboração indicam que a primeira parte do texto poderia ser suprimida, mas foi mantida pelo autor do texto, indicando um ajuste do que havia escrito anteriormente, sendo realizada uma inserção e um complementação com outras informações. Por estas razões, destaco a presença de duas palavras com letras maiúsculas no segundo texto, considerando que este, no processo de escrita, iniciou-se em dois momentos, revelando uma retomada pelo autor que manteve as duas versões registradas. O diálogo estabelecido com o autor dos textos revela ao final do registro uma preocupação com o uso da pontuação em textos curtos:

[Enquanto um grupo realiza a escrita e a ilustração individual sobre os animais escolhidos, uma das crianças veio até mim e mostrou e leu o que ele escreveu. Em seguida me perguntou:]

Cr1: - O ponto final.. eu uso no fim quando o texto é pequeno?

Ps: - Quando você usa o ponto final? Leia o seu texto mais uma vez!

[Ele franze os lábios e volta para seu lugar. Lê o que escreveu, insere outros pontos finais e depois mostra que terminou a atividade para a professora. Ao guardar sua produção na pasta diz para mim:]

Cr1: - Agora eu sei como Monteiro Lobato conseguiu escrever livros pequenos! Meu livro está pronto! (CADERNO DE CAMPO, 16/07/2015).

Nota-se que esta criança faz a inserção de três pontos finais, que ele avalia como necessários. Ressalto que o último ponto, que finaliza o registro sobre o peixe, possui um contorno diferenciado dos demais. Após esta alteração, a criança não retoma a leitura do texto

⁴⁴ Estes foram produzidos por uma criança após uma atividade cujo objetivo era a escrita de um pequeno livro sobre quatro animais. Momentos antes da escrita, a professora esclareceu que cada criança deveria inserir algumas informações importantes como, por exemplo: como os animais escolhidos se locomovem, características físicas e de defesa. Alguns livros foram disponibilizados pela professora para a consulta. Após a escrita individual, os textos produzidos foram lidos pela professora e levados para casa pelas crianças que os escreveram.

escrito para realizar as modificações necessárias como, por exemplo, o uso das letras maiúsculas que deveriam, de acordo com os cuidados com a escrita, iniciar as frases. Nesse momento, suas dúvidas relacionavam-se à presença do ponto final em textos pequenos e ao término de seu livro.

Numa outra atividade em que as crianças escreveram legendas para fotos de momentos especiais e significativos para elas, expostas num mural da escola, identifiquei nos textos que presenciei o registro o uso da letra maiúscula no início de frases, em nomes próprios e de datas comemorativas. Neste momento de escrita, um pequeno pedaço de papel foi entregue pela professora para cada criança que, individualmente, deveria inserir informações para que as pessoas que observassem o mural soubessem o que representava aquele momento, ou seja, as crianças precisaram se colocar no lugar dos seus leitores.

[As crianças iniciam a escrita individualmente.]

Cr1: - Eu tenho uma foto lá em casa que é só imprimir. [Uma criança conta para outra] – Eu posso colocar assim, oh: “Foto do aniversário da minha irmã de dois anos”. Não fica bom?

[O amigo não responde. Pouco tempo depois:]

Cr1: - Já sei! A legenda vai ser aquela mesmo que eu te falei! “Aniversário da minha irmã de dois anos!”

[O amigo sentado ao seu lado não responde mais uma vez.

A professora passa pela mesa e pergunta:]

P: - Meu aniversário? De quem é o aniversário?

[A criança abaixa a cabeça e em seguida, pega a borracha e apaga a expressão registrada “meu aniversário”] (CADERNO DE CAMPO, 24/08/2015).

Três momentos de silêncio formam este evento. Silêncios que não prescindem de respostas, de uma compreensão ativa e responsiva (BAKHTIN, 2011), embora o grau desse ativismo seja bastante diferente. A resposta em voz alta não ocorre imediatamente após a escuta do enunciado docente, mas realiza-se numa ação infantil. A criança apaga a expressão registrada em resposta a enunciação (“Meu aniversário? De quem é o aniversário?”), demonstrando compreender que não seguia parte da orientação docente dada anteriormente.

Nos contextos de interação, são compartilhados saberes que não são verbalizados, ou seja, existe algo que está implícito na situação e que é de conhecimento dos interlocutores. Essa parte presumida atua na interpretação da situação contextual e envolve o discurso dos sujeitos, constituindo um elemento importante para a compreensão dos sentidos e da intenção discursiva num espaço de formação (FRAMBACH e GONDIM, 2015, p.09).

Convém ressaltar que alguns instantes antes a professora havia esclarecido para que a turma não fizesse uso de determinadas expressões (*meu pai, minha mãe, eu, minha festa*), pois os possíveis leitores desconheciam as pessoas que apareciam nas fotos legendadas.

Colocar-se no lugar dos interlocutores dos seus textos, identificando e registrando aspectos que diziam respeito à ausência ou excesso de informações necessárias para os leitores, configurou-se como desafio para algumas crianças. Quando falavam sobre as fotos com a professora e com seus pares, os discursos orais infantis, por vezes, revelavam detalhes sobre o que retratavam aquelas imagens, neste momento elas estavam diante de interlocutores reais. Na construção do texto, algumas não consideravam que no instante da leitura das legendas não poderiam explicar ou esclarecer aos leitores, o que exigiu das crianças “um constante movimento de (re) construção não só da escolha das informações necessárias, mas também no modo de tratá-las” (ROCHA, 2008, p.74).

Desta forma, os textos produzidos requisitaram das crianças um intenso trabalho de revisão, com a presença de rasuras e apagamentos que tinham com o objetivo a adequação da escrita a uma dada situação, assim como o uso e inserção de elementos linguísticos que vinham sendo trabalhados em sala, identificados neste trabalho como os *cuidados com a escrita*.



Texto E: Escrita individual. Legenda de foto. Texto fotografado pela autora do texto.

Eu e minha família comemorando o dia dos pais no ano de 2015.

4.2.1.3 O travessão

Dentre os *cuidados com a escrita*, outro que costuma ser empregado nos discursos diretos e usado nesses casos para separar a fala dos personagens ou indicar a mudança de interlocutor nos diálogos, para algumas crianças ainda não era compreendido:

(...)

Cr1: - Mas tia, o que é o...

P: - Travessão? O que é o travessão? [A professora devolve a pergunta para a turma] (TRANSCRIÇÃO AUDIO 53).

Por se tratar de um sinal de pontuação que era objeto de análises naquele espaço, a professora redirecionou a dúvida de uma das crianças para a turma e inseriu o *outro* na corrente de comunicação verbal.

Para outras crianças o travessão era conhecido pela sua forma e também por seus usos nos textos escritos:

(...)

Cr2: - **Aquele traço!**

P: - Mas ela quer saber o que é? Para que serve? [Esclarece a professora.]

[Algumas crianças respondem:]

Crs: - **É quando um personagem vai falar!**

Crs: - **O traço!**

P: - **Traço!** Olha aqui! [Mostra e circula os travessões que estão no quadro para a criança que quis saber sobre o travessão.]- **É esse traço!**

Cr3: - **É tipo o de menos!** [Compara uma criança.]

P: - **Isso!** Como se fosse o sinal de menos! **Travessão!** (TRANSCRIÇÃO AUDIO 53).

Para falar sobre o travessão, as crianças fazem comparações com outros sinais usados no ambiente escolar. A professora se apropria das comparações feitas (*traço, tipo o de menos*) e insere as palavras ditas em seu enunciado, acolhendo as respostas dadas. As crianças se colocam no lugar de quem reflete sobre a linguagem, ao destacarem e identificarem elementos que constituem a língua escrita. Deste modo, os processos interlocutivos modificam os sujeitos, assim como o conjunto de informações de que dispõe cada um (GERALDI, 2003).

Numa outra enunciação, podemos identificar a retomada da palavra do *outro* pela professora. Para compreender os sentidos possíveis, examino em seguida, a forma do enunciado docente como meio de estabelecer o vínculo existente entre a forma verbal e seu auditório social.

(...)

P: - Nessa história eu vou precisar colocar o nome de um país? Não, né? Nessa história eu vou precisar colocar letra maiúscula no nome dos personagens e no início das frases! Qual é o outro cuidado que eu preciso ter quando na escrita do meu texto?

Cr: - **Travessão no começo da fala do personagem!**

P: - **Muito bem! Se o personagem for falar eu preciso usar travessão na fala dos personagens!** (TRANSCRIÇÃO AUDIO 53).

Para Volochínov (2013) três elementos constituem a forma da enunciação: o *som expressivo* da palavra, a *seleção* das palavras e, finalmente, sua *disposição* no interior da enunciação. O tom dado pelo sujeito nas interações de que participa, de acordo com seu interlocutor e os momentos da interlocução (SOBRAL, 2009, p.84) envolve um dado conteúdo e a valoração que o agente faz do ato. Numa perspectiva dialógica, a linguagem é

entendida no espaço em que se unem o individual e o social. Nesse sentido, a valoração da enunciação não é uma ação isolada, mas é realizada em presença de um interlocutor que responde ativamente, a partir dos sentidos produzidos, a entonação avaliativa.

O enunciado docente é iniciado e composto por uma expressão (“Muito bem!”) que somada ao movimento do rosto, aos gestos e à postura do seu corpo, elementos de tipo extraverbal, dá uma valoração positiva ao que foi dito pela criança. A professora responde a um sujeito, mas se dirige também aos outros interlocutores explicitamente. O enunciado infantil (“Travessão no começo da fala do personagem!”) é reformulado e inserido no discurso docente, que por sua vez é dirigido às próprias crianças. A fala da criança ganha um nível de autoridade, neste caso, diante do auditório infantil. As palavras da professora conferem um valor a essa resposta dada, que se diferencia do modo como se apropriou de comparações feitas pelas crianças anteriormente, quando associaram o travessão a outros símbolos (*traço, sinal de menos*), por exemplo. As crianças que participam dessa interação veem sua voz incorporada ao discurso didático da professora e assim, constituem-se como interlocutores que têm autorização para colaborar com a constituição de outros discursos.

4.2.1.4 Ponto de interrogação e exclamação

No espaço da sala de aula observada, a forma como se organizam os discursos diretos são compartilhados pelo grupo. As crianças falam sobre a alternância de falas entre os personagens e outros sinais gráficos que têm a função de induzir o leitor a entoar enunciados escritos como perguntas, dúvidas (*ponto de interrogação*) ou para enfatizar e identificar sentimentos, gritos (*ponto de exclamação*), por exemplo.

(...)

Cr1: - **Quando acaba a fala do narrador** ai vai começar as outras falas.

P: - **Exatamente!** Acaba a fala do narrador e ai vai aparecer a fala do personagem!
[Confirma a professora.]

Cr2: - Também quando termina a frase do narrador pode colocar o ponto final!

P: - **Muito bem!** Quando termina a frase tem “um ponto final” [escreve no quadro]
(TRANSCRIÇÃO AUDIO 53).

Diferentemente de outras enunciações, identifico nesta a elaboração do discurso infantil a partir de conhecimentos sobre a língua escrita que são ditos de uma forma inusitada, não reprodutora de modelos fornecidos que poderiam identificar e assumem outra estrutura e forma de organização nos enunciados. As crianças não realizam comparações com outros sinais gráficos ou explicam a ocorrência linguística no texto escrito. Desta vez, elas

reelaboram e se apropriam das palavras ditas em outras situações de análises linguísticas e compõem seus enunciados, inserindo palavras que expressam circunstância e uma ocasião (*quando*) em que se fará uso de elementos linguísticos como o travessão e o ponto final, elaborando regras de uso dos *cuidados com a escrita* em discursos diretos. Convertendo o discurso do outro em discurso próprio, as crianças instauram uma nova e outra relação com a linguagem (LEMOS, 1999). Nos enunciados docentes, encontram a confirmação nas expressões verbalizadas (“Exatamente; Muito bem!”) e na entonação com que estas expressões são proferidas, o que representa uma parte subentendida da enunciação, isto é, a parte não verbal (VOLOCHÍNOV, 2013). Assim, a avaliação positiva feita pelo enunciador é entendida e compartilhada pelos seus interlocutores.

Na sequência, algumas crianças associam o ponto de exclamação a estados emocionais e vinculam o uso do ponto de interrogação a situações em que as personagens fazem perguntas nas histórias.

(...)

P: - E se algum personagem estiver fazendo uma pergunta?

[Algumas crianças respondem:]

Crs: - A gente coloca **aquele negócio!**

Crs: - **Ponto de interrogação!**

P: - **Isso!** Ponto de interrogação “se alguém estiver fazendo uma pergunta” [escreve no quadro.] - E se alguém estiver assustado? [Pergunta mais uma vez a professora para a turma.]

Crs: - **Aquele grito!**

P: - E qual é o nome?

Cr1- **Ponto de exclamação!**

P: - **Isso! Ponto de exclamação!** Ai eu vou ter que escolher! Se vou usar o ponto final! Se o narrador está contando alguma coisa ou se ele está fazendo uma pergunta, aí eu vou usar o ponto de interrogação! Se tem espanto, se tem susto, se tem medo, se tem grito...

Crs: - É o de exclamação! [Falam em coro algumas crianças.]

Cr2: - Pode usar tudo junto? [Uma criança fica em dúvida.]

P: - Não, a gente vai ter que escolher! Para cada ideia que você está contando na sua história você vai escolher qual ponto você quer usar! (TRANSCRIÇÃO AUDIO 53).

As crianças elaboram sentidos para esses sinais a partir da leitura e análises de histórias em quadrinhos. Nas tirinhas lidas pelo grupo, nas expressões dos personagens registradas em seu olhar, no desenho da boca, somadas a outros elementos gráficos que compõem a cena, relacionam a pontuação com determinados sentimentos e sensações. Nos quadrinhos em que a palavra é substituída pelas imagens, a história é lida a partir destes elementos linguísticos.

Nos trabalhos de leitura e escrita, as crianças encontram, a partir dos sentidos das imagens, a possibilidade de expressão do medo, da dúvida, do susto. Os textos são pontuados

e estruturados tendo como base uma ancoragem enunciativa e discursiva que coloca em evidência aquele que fala na história.

As relações estabelecidas no contexto escolar geram formas específicas de enunciados. Considerados como produtos desse campo específico de utilização da língua, os gêneros do discurso produzidos nesse espaço apresentam as marcas das interações entre os sujeitos (BAKHTIN, 2011). A alternância dos sujeitos do discurso no espaço escolar assume uma determinada forma em função do contexto em que ocorrem.

Professora e crianças conversam sobre as condições do uso das pontuações em narrativas. Cada réplica, dada por cada um destes sujeitos, por mais breve e fragmentária que seja, possui, de acordo com Bakhtin, “uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva” (2011, p.275).

O adulto (professora) ocupa uma posição de quem interroga o grupo quanto aos conhecimentos específicos da língua escrita, estabelecendo uma condição para o uso de determinada pontuação (“E se alguém estiver assustado?”) e espera das crianças uma resposta. A partir dessa “ideia verbalizada, essa vontade verbalizada (como entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p.281).

Os participantes imediatos da comunicação, as crianças, percebem a intenção discursiva docente e respondem através de associações (“Aquele grito!”). As respostas infantis são seguidas de questionamentos que buscam, nesse momento, a nomeação da pontuação utilizada (“E qual é o nome?” [Pergunta a professora.]). A valorização do que foi dito (“Ponto de exclamação!”) é materializado na palavra escolhida (“Isso!”) com entonação expressiva pela professora, revelando uma ativa posição responsiva de acordo com o que foi respondido pelas crianças. A palavra, que após ser pronunciada nessas condições e situação, já não é mais uma palavra, mas um enunciado acabado (BAKHTIN, 2011).

4.2.2 Outros cuidados com a escrita

Enquanto as crianças se debruçavam sobre folhas, pedaços de papel e livros, enquanto olhavam para textos projetados no quadro, falavam com a professora, com seus pares e com a pesquisadora sobre a escrita, nessas interações remetiam-se a *Outros cuidados*, que destaco nesta pesquisa como outra categoria de análise inspirada na expressão corrente partilhada no contexto observado *Cuidados com a escrita*.

Outros cuidados com a escrita configura-se como uma categoria específica deste trabalho constituída por reflexões infantis sobre conhecimentos linguísticos relacionados à grafia das palavras (uso de sinais gráficos, critérios fonológicos, apresentação da escrita) e por aspectos relacionados à organização textual (uso de vírgulas) identificados no tempo de observação das interações. *Outros cuidados*, entendidos como conhecimentos sobre a língua, revelaram, a partir do trabalho da criança com a linguagem escrita, diferentes processos de apropriação, de experiências e interação.

4.2.2.1 A ortografia

A ortografia, apesar de ser considerado como um conhecimento importante e de fazer parte do discurso docente, não recebeu, no tempo de minha observação das interações, a mesma ênfase dada para a presença do uso do parágrafo, da letra maiúscula e da pontuação nos textos infantis. Contudo, durante o trabalho das crianças com a língua escrita, a ortografia se mostrava como um conhecimento necessário neste momento da escolarização. Estas por vezes questionavam a professora ou a pesquisadora sobre como deveriam grafar determinadas palavras. As dúvidas eram coletivizadas pela docente que aproveitava o momento para explicar e justificar determinadas formas de registro ao invés de outras, como pode ser observado no evento descrito abaixo:

A professora interrompe a atividade por alguns segundos e pergunta para um pequeno grupo de crianças porque elas precisam saber sobre o recreio neste momento, pois ainda são 7h45min da manhã. Depois responde uma pergunta de uma criança sobre como se escreve a palavra *cesta*. A criança fica em dúvida se a palavra inicia com “c” ou “s”. A professora diz que apesar de pronunciarmos algumas palavras do mesmo jeito, escrevemos diferente. Em seguida, registra no quadro as duas formas apresentando os significados de cada uma delas para a turma (CADERNO DE CAMPO, 17/06/2015).

Podemos inferir que a ortografia não se apresentava como uma exigência escolar, mas como uma real preocupação das crianças. Durante o registro escrito, algumas demonstravam dúvidas sobre como escrever certas palavras, pois sabiam que alguns fonemas poderiam ser representados por mais de um grafema. Para elas, a pronúncia das palavras por si só e os sons atribuídos às unidades menores não serviam mais de apoio para a escrita, pois à medida que entram em contato com a língua escrita, identificam suas especificidades e vão percebendo que as relações entre letras e sons podem deixá-las na dúvida diante do registro de uma dada

palavra, justamente porque a pronúncia não é suficiente para se chegar às formas ortográficas (CAGLIARI, 2008).

(...)

Cr1: - O que a gente entendeu? [Pergunta uma criança para outra durante uma atividade de reescrita em dupla.]

[Em seguida, a criança que faz a pergunta começa a escrever sem consultar o seu parceiro de trabalho. Depois de um tempo pergunta por que ele não está fazendo nada. O amigo se debruça sobre a mesa e lê o que o outro escreveu até o momento. A dupla fica em dúvida sobre o registro de uma palavra. Faz um gesto de quem vai ao encontro da professora, mas desiste, pois ela está conversando com uma criança. Um deles me pergunta:]

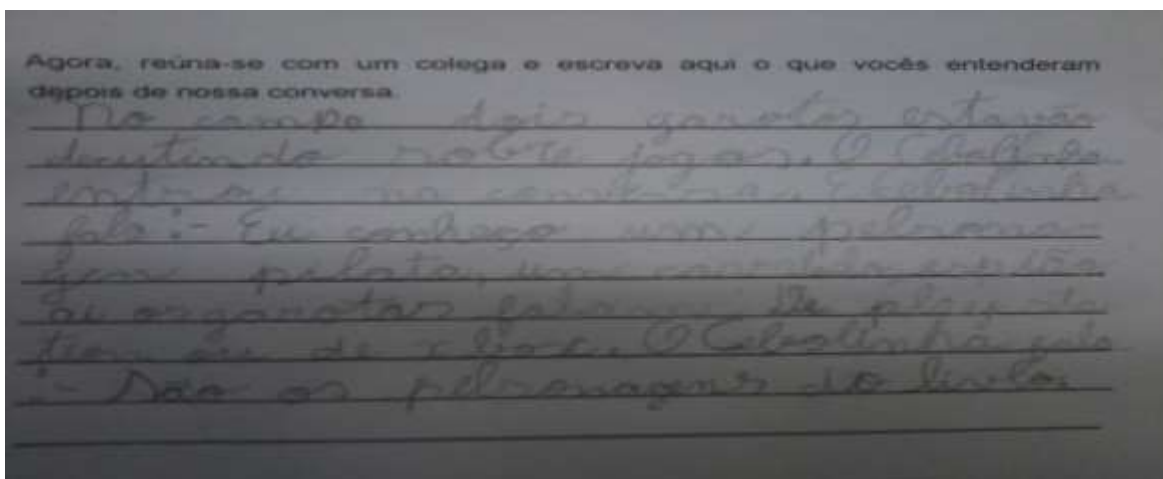
Cr1: - Tia, como escreve “discutindo”? É com “qu”?

[Eu repito a palavra e pergunto para a outra criança que está trabalhando em parceria como se escreve. Ele responde que sim, que é com “qu”. Depois da resposta dada eu escrevo a palavra “disqutindo” num papel e mostro para a dupla. A criança que disse que era com “qu” lê a forma como eu escrevi e diz:]

Cr1: - Se fosse com “qu” eu tinha que colocar mais um “u” (CADERNO DE CAMPO, 13/05/2015).

As crianças, por vezes, escrevem propondo soluções para a escrita de algumas palavras, adquirindo o registro infantil um “estatuto de precioso indício do trabalho de um sujeito às voltas com o mistério que a escrita apresenta” (ABAURRE, FIAD E MAYRINK-SABINSON, 1997).

Em seguida, observamos o texto escrito pela dupla responsável pelo questionamento sobre a grafia da palavra *discutindo*, para observar na produção gráfica de crianças que já entenderam o princípio alfabético, outras formas de registro que nos remetam às reflexões infantis sobre a grafia correta das palavras.



Texto F: Reescrita em dupla. Texto fotografado pela pesquisadora

No campo dois garotos estavam discutindo sobre jogos. O Cebolinha entrou na conversa. E Cebolinha fala: - Eu conheço um personagem pilata, um cavaleiro, espião

ai os garotos falam: De play station ou x box. O Cebolinha fala : - São os personagens do livro.

No texto (texto F) produzido pela dupla, palavras como *decutindo* e *estavão*⁴⁵ não são registradas de acordo com as normas ortográficas regulares. A primeira foi registrada corretamente com “c”, após uma pergunta feita, apresentando uma hiper-correção (grafia com “e” ao invés de “i”) e uma omissão (letra “s” na primeira sílaba). A segunda é escrita com “ão” no lugar do “am”, ou seja, a escrita é pautada em aspectos sonoros, pois neste caso, as crianças ainda não diferenciam e desconhecem as regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais. A dupla atentou para o registro de outras unidades da palavra, diferentemente da criança que estava sentada ao lado que ouve o questionamento da dupla e em seguida, busca uma confirmação para outra possibilidade de registro que remete a relação do oral com o escrito:

(...)

Cr2: - Tia, é “discutindo” ou “descutindo”? [Pergunta uma criança, pronunciando a palavra de modos distintos.]

[Eu pronuncio para ele a palavra como “discutindo” e ele diz:]

Cr2: - Então é com “i”!

[E eu afirmo que sim.]

(CADERNO DE CAMPO, 13/05/15)

Outras palavras como *personagem*, *pilata*, *cavaleilo* e *livlo* foram propositalmente modificadas pelas crianças no texto F, que alteram apenas uma letra em cada palavra nos enunciados proferidos por um dos personagens da história:

[Durante a atividade em dupla uma criança diz para a outra:]

Cr1: - Escreve com letra maiúscula. Usa o “l” porque em vez de “r” ele fala com “l”.

Indicando como as palavras ditas pelo Cebolinha devem ser registradas (CADERNO DE CAMPO, 13/05/2015).

Nessa sala de aula, professoras e crianças refletem sobre as relações estabelecidas entre a linguagem oral e as letras. As discussões empreendidas sobre a variedade linguística mostram que não existe uma única forma de se falar, pois dependendo do lugar, e de outros fatores, os sujeitos possuem modos distintos de se expressar oralmente, e que as palavras são pronunciadas de formas variadas em função do contexto social e histórico. Os alunos aprenderam sobre formas de pronúncia que são válidas e não podem ser consideradas “certas” ou “erradas”.

(...)

⁴⁵ Grafadas na primeira e segunda linha do texto.

P: - Ele não fala errado! Ele fala..de um **jeito diferente!** [Comenta a professora sobre como está registrada a fala de uma personagem.]

Cr1: - Ele fala com “**s**” **puxado!**

P: - Fala! **Isso mesmo!** [Concorda a professora com a criança.] – É, cada lugar..há maneiras diferentes de se falar! Não é? Em lugares diferentes a gente fala de maneiras diferentes! Como disse o nosso amigo, têm lugares que as pessoas “puxam” mais o “s”!

Cr2: - Tia, tia!!! Quando eu viajei para o Beto Carreiro todo mundo falava com o “s” puxado!

P: - Isso mesmo! Lá no sul do país né?

(TRANSCRIÇÃO ÁUDIO 49)

As diferentes formas de pronúncia mostram uma característica da língua oral e uma diferença em relação à escrita, pois enquanto sujeitos dizem palavras “puxando” mais o “s” e outros não, na hora de escrever, não registrarão o modo como falam, mas devem escrever de forma unificada ortograficamente (MORAIS, 2009).

As regras e determinadas incongruências linguísticas passam ser conhecidas pelas crianças à medida que elas desvendam *os mistérios que a escrita apresenta*. A participação em situações de análises, a identificação da existência de convenções linguísticas- que possibilitam o registro ortográfico das palavras- e os casos para os quais não existem regras que justifiquem a grafia de determinadas palavras as quais elas precisarão memorizar ou recorrer a outras fontes, compõem parte do trabalho permanente dos sujeitos com a língua escrita.

Para isso, é preciso tempo e uma variedade de situações e experiências com a escrita, que ocorrem na escola e fora dela, em que a criança, a partir de sua relação com a linguagem, terá nas mãos os meios de agir e refletir *sobre e com* a língua. O trabalho com a linguagem verbal deve ser entendido como contínuo, se considerarmos a especificidade do sistema alfabético e da multiplicidade de representações e registros que a língua nos apresenta.

(...)

P: - Olha como ele fala tirou!.. no mesmo quadrinho! [Sinaliza a professora para como está registrada a fala de uma personagem.] - Você reparou? [Menciona o nome de uma das crianças.]

Cr1: -Eu? [Fica em dúvida uma criança se a professora está falando com ela.]

Cr2: -Tirô!

P: -Tirô! E a gente já sabe que a gente também fala né? Olha como ele falô! Olha como ele tirô! Na hora de escrever.. a gente já sabe que escreve usando a letra “u” no final, mas quando a gente fala ..a gente tira esse “u” do final!-Não é?

Cr3: - É tirou, Tia! Não é tirô não!

P: - Do jeito que fala é diferente! [Reforça a professora.]

(TRANSCRIÇÃO ÁUDIO 49)

A leitura de outros textos produzidos nesse espaço não apresentou um número considerável de ocorrências como a troca do *e* pelo *i* ou do *o* pelo *u*, nem da omissão de letras

nas sílabas finais, por exemplo. Sou levada a pensar que algumas dúvidas sobre o registro de palavras se dá em determinadas situações de impasse, em que uma criança sabe que alguns segmentos sonoros não são representados como são pronunciados, ou quando precisa registrar palavras que não são costumeiramente escritas por elas, por exemplo.

Nessas condições de produção de escrita no contexto escolar, observo que as crianças autoras de textos trabalham com a língua, tomam decisões, realizando alterações na busca para que seu texto atinja a determinados objetivos e modificam a grafia de palavras a partir das consultas feitas a outros escritores. Por mais que esta a grafia correta ainda se apresente como um conteúdo de uma série escolar, as crianças reelaboram seus textos em função dos conhecimentos que já dispõem sobre a língua escrita.

4.2.2.2 O acento

[A professora escreve no quadro uma lista com nomes de animais que estão sendo pesquisados pelas crianças (capivara, preguiça, garça, libélula, mariposa, aranha, cobra, lagarto, jacaré e peixe). Enquanto eu escrevo no caderno, uma das crianças me explica que eles estão estudando sobre animais e conta que no dia anterior eles viram alguns no Laboratório de Ciências. O grupo que eu estou acompanhando lê a lista escrita no quadro e repara que algumas palavras eram acentuadas.]

Cr1: - Libélula tinha acento!

[Eu olho para o quadro e digo:]

Ps: - Tinha!

Cr1: - Eu não sabia! [Diz fazendo franzindo os lábios lateralmente.]

(CADERNO DE CAMPO, 16/07/2015).

Em seus discursos orais e escritos, as crianças mostram, dão pistas e dizem sobre seus processos de aprendizagem e apropriação de conhecimentos sobre a escrita. Abrir-se a essa escuta com atenção ao *que* e ao *como* cada criança diz sobre o acento, por exemplo, nos coloca em contato com os significados, usos e modos de se referir aos sinais de acentuação gráfica.

(...)

Cr1: - Tia, Cebolinha é com letra maiúscula? [Uma criança me pergunta. Eu respondo que sim, pois é um nome de personagem. Em seguida, a mesma criança me faz outra pergunta:]

Cr1: - Tia, lá é com **acento agudo para direita**?

[Eu penso rapidamente na pergunta feita e respondo acenando com a cabeça que sim.]

(CADERNO DE CAMPO, 13/05/15).

(...)

[Durante a correção de uma atividade enviada para casa, em que as crianças deveriam, entre outras coisas, escrever seus nomes completos com letra cursiva, uma criança revela:]

Cr1: - No meu nome .. eu pensei que **era um chapéu, mas é um acento!**

(TRANSCRIÇÃO ÁUDIO 50).

Duas atividades escolares e dois modos de se remeter a acentos gráficos que se caracterizam por marcar a sílaba tônica. Numa atividade, uma das crianças durante o registro esclarece uma dúvida sobre a direção do acento, nomeando-o, o que pode indicar o reconhecimento sobre a possibilidade de acentuação numa outra direção⁴⁶ (acento grave). No outro caso, a criança nomeia a marcação gráfica no seu sobrenome, reconhecendo que esse sinal na língua escrita adquire um nome específico. Dois modos que indicam apropriações e contatos distintos com o acento agudo, no primeiro caso, e no segundo, com o acento circunflexo.

Considero que *o como* e *o que* dizem as crianças sobre a escrita apresentam uma forma de abordagem sobre conteúdos linguísticos que mostram modos e diversos interesses desses sujeitos sobre a representação das palavras. Enquanto a escola organiza seu currículo a partir de conteúdos relacionados à organização textual, as crianças indicam que a escrita ainda demanda uma certa reflexão, apresentando dúvidas e descobertas sobre outros aspectos gráficos que a constitui, como por exemplo, a acentuação, quando não possuem outros recursos. Nesse caso, elas verificam a tonicidade presente em palavras com mais de uma sílaba para identificar a pronúncia da sílaba mais forte, e a partir daí, acentuá-la ou não.

[Durante uma atividade de registro sobre características dos animais, um grupo fica em dúvida se a palavra capivara tem acento e me pergunta se eu posso pesquisar no celular.]

Cr1: - Tem internet na escola não? Tem? [Pergunta uma criança para mim.]

Ps: -Não tem não!

Cr2: - Capivara tem **aquele negócio? Acento?** [Pergunta- me uma criança do grupo. Eu olho para os integrantes do grupo e faço a mesma pergunta para eles. Eles dizem que não e eu respondo para ele:]

Ps: -Então não tem!

[Insatisfeitos eles vão perguntar para a professora.]

Cr3: - Vamos perguntar para a tia!

[De volta ao grupo, a criança pronuncia em voz alta:]

Cr1: - **Ca-pi-va-ra.**

[Eu pergunto se tem acento.]

Cr1: - Não tem não!

[O grupo continua a atividade trocando algumas informações.]

(CADERNO DE CAMPO, 16/07/2015).

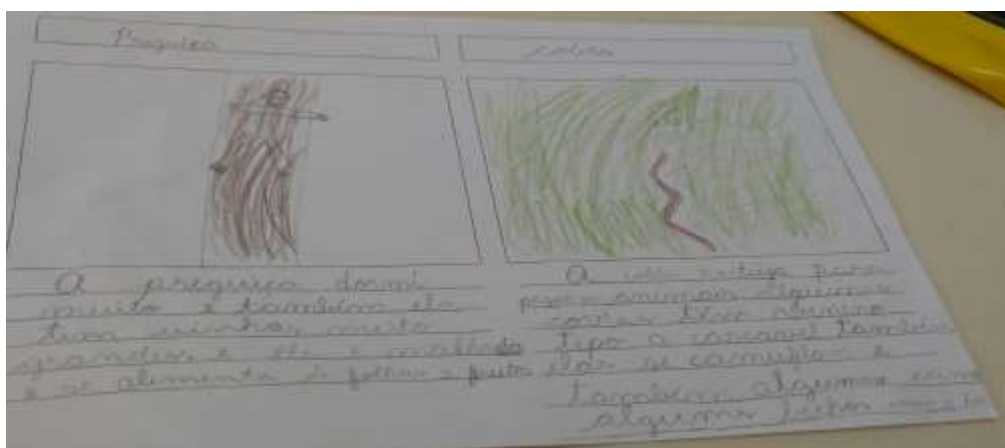
Identifico nesta situação diferentes movimentos de um grupo para dar conta de um registro escrito. A dúvida sobre a acentuação de uma palavra (*capivara*) mobiliza as crianças,

⁴⁶ Caso atendessem as regras de acentuação que dizem respeito a este sinal gráfico.

que buscam de modos diversos uma resposta. A escrita sobre as características do animal é interrompida. As crianças voltam suas reflexões para o registro de uma palavra, demonstrando que acentuação fará diferença no registro escrito. A tonicidade de cada sílaba são recursos encontrados para se chegar à acentuação da sílaba mais forte estabelecendo uma relação entre a fonologia e a ortografia.

Identifico nos textos das crianças marcas deixadas por elas, que permitem, como defendem alguns autores que analisam escritas infantis (ABAURRE,1997; FIAD, 1997, GOULART, 2013, 2008), o acompanhamento de importantes operações feitas por estes sujeitos ao longo do seu processo de apropriação da escrita.

Algumas rasuras presentes no texto abaixo mostram que, durante o registro, o autor precisou ampliar mais uma vez os espaços para a escrita, refletiu sobre a grafia algumas palavras (*rasteija*, *algumas*) e também marcou de formas diferentes um mesmo sinal de acentuação em duas palavras (*também e têm*).



Texto G: Registro individual sobre dois animais escolhidos. Fotografado pela pesquisadora.

A preguiça dormi
muito e também ela
tem uinhas muito
grande. e ela e malhada
e se alimenta de folhas e frutos.

A cobra rasteija para
pegar os animais algumas
cobras têm veneno
tipo a cascavel também
elas se camuflan e
também algumas come
alguns bichos como o boi

Uma dúvida compartilhada, seguida de uma reescrita durante o registro feito por esta criança, oferece- nos uma compreensão para a dupla marcação feita sobre o acento na palavra *têm* (segunda linha no segundo bloco textual), que apresento em destaque:

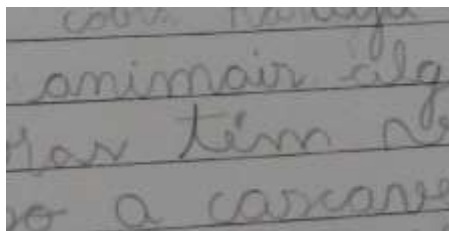


Figura 2: Texto H recortado pela pesquisadora

Este texto detona um outro evento, onde podemos observar as reflexões sobre essa construção de sentidos:

[A professora interrompe a atividade e o grupo segue até o pátio, pois um grupo de responsáveis das crianças da turma organizou uma festa surpresa para ela. De volta à sala, os grupos retomam a atividade anterior. Uma criança me pergunta mais uma vez sobre o uso do acento.]

Cr: - Aqui [aponta para uma parte do texto e lê] -“Algumas cobras têm”.. Esse “tem” têm acento?

[Eu fico em dúvida em como responder e por fim digo que sim, sem dar nenhuma explicação sobre a acentuação. O grupo continua a atividade e um tempo depois a criança que ficou em dúvida sobre o uso do acento me pergunta:]

Cr: -“O peixe tem.” Coloco acento? [Faz menção a parte escrita em outro texto.]

Ps: - Quando você usou o acento na palavra “tem”?

[Ele marca o tem da frase “As cobras têm”. Então eu digo que nesse caso ele usou o acento porque a palavra *ter* se referia a mais de uma cobra e que, nesse caso, ele não precisará utilizar o acento.](CADERNO DE CAMPO, 16/07/2015).

Como já apresentado, grande parte das crianças apresenta alguma dúvida e busca modos de identificar se uma palavra é acentuada a partir de determinadas estratégias e experiências individuais com a escrita. Nesse caso, o questionamento feito sobre a presença do sinal gráfico no verbo *ter-* que assim como o verbo *vir*, recebem acento circunflexo na terceira pessoa do plural- revela o reconhecimento, por esta criança, de que certas palavras não são acentuadas em função da sua tonicidade apenas, mas que algumas recebem um acento diferencial, o que não tem relação com a pronúncia.

Em outro caso, uma criança apaga um acento circunflexo do seu texto após reler o que havia registrado, sem verbalizar uma possível dúvida, realizando a alteração por conta própria. Podemos observar a situação registrada no caderno de campo:

Acompanho uma atividade que faz parte de uma avaliação individual realizada por uma criança. Ela lê a atividade e inicia o registro do que gosta de fazer no mês de março. No alto da ficha está cabeçalho e o poema, na parte debaixo estão duas colunas. A coluna do lado esquerdo está delimitada com um espaço com linhas para a escrita do que as crianças realizam neste mês e do lado direito um espaço em branco para a ilustração.

No espaço que deve responder a pergunta sobre o mês escolhido, ela escreve o mês com letra maiúscula. Para por alguns instantes e depois registra o que faz neste mês. Em seguida, inicia a frase escrevendo março com letra minúscula. Desenha cada letra na forma cursiva bem devagar! Depois de alguns instantes temos o seguinte registro:

*março é o mês que eu mas gosto
porque é aniversário do meu Pai
da minha irmã e meu!*

Depois de finalizada a escrita, ela relê e retira o acento colocado na palavra *mês* e depois insere um coração no ponto de exclamação (CADERNO DE CAMPO, 09/09/15).

Ao longo dos períodos dedicados à observação do movimento infantil e do que as crianças enunciavam sobre a escrita, participei como pesquisadora de algumas situações como essa, em que não encontrei elementos que justificassem e contribuíssem para a compreensão de certas reformulações feitas pelas crianças em seus textos. Neste caso, acompanhei apenas gestos de escrita, o traçado cuidadoso de cada letra desenhada cursivamente sobre cada linha. Observei o movimento dos dedos e dos olhos durante a releitura. O registro da palavra Pai (única palavra escrita com letra maiúscula), as setas na ilustração⁴⁷ feita por esta criança, que mostram para o leitor quem são as pessoas representadas, ou seja, as idas e vindas silenciosas que também constituem o trabalho com a língua escrita. Caminhos que revelam movimentos de escrita que sugerem distintas compreensões para o trabalho empreendido, indicando que o percurso de apropriação de conhecimentos sobre a escrita também apresenta um caráter estritamente individual, que muitas vezes não é compartilhado, verbalizado, mas que está acontecendo entre a criança e o investimento que ela faz no ato da escrita. Enquanto escreve, desenha, lê e relê, e aguarda a sua vez de entregar a atividade para a professora, ela é envolvida por reflexões que a levam a fazer determinadas alterações, que lhes apresentam algum sentido, mas que não são acessíveis a outros sujeitos neste momento.

4.2.2.3 A vírgula

Dentre os sinais de pontuação aprendidos e ensinados nesse espaço escolar (ponto final, exclamação, interrogação, travessão e dois pontos), a vírgula não recebia o mesmo destaque na fala docente como os outros tipos de pontuação, e também não se apresentava como uma unidade linguística que deveria ser usada pelas crianças em seus textos, mas era mencionado por elas no decorrer do registro escrito e em situações de análises de organizações textuais:

(...)

⁴⁷ Como está foi uma atividade de avaliação, o registro foi feito apenas no caderno de campo, pois não me senti a vontade para solicitar o registro fotográfico para a criança.

[Uma criança sugere que seja retirada uma vírgula do texto e que ela seja substituída por um “e”.]

P: - O que vocês acham? Pergunta a professora para a turma. –A vírgula a gente coloca para não repetir o “e” que usamos muito quando falamos. Mudou de ideia? [Pergunta a professora para a criança que sugeriu a troca e esta acena que sim.] (CADERNO DE CAMPO, 14/04/15).

A vírgula, assim como *outros cuidados*, revela-se a partir das dúvidas e indagações feitas pelas crianças, e durante as orientações e esclarecimentos dados pela professora, constituiu-se como outro conhecimento sobre a língua escrita. O questionamento infantil abriu mais um espaço de discussão sobre a língua escrita.

A troca da vírgula pelo “e” indica uma escolha feita por crianças que ainda não se apropriaram das regras e usos desta pontuação e desconhecem a possibilidade de separação de elementos nos enunciados escritos pela vírgula para marcar uma omissão, por exemplo, evitando, como disse a professora, a repetição de palavras. A justificativa apresentada por ela mostra que a substituição não é adequada. A turma então não faz outros comentários e a história que está sendo construída coletivamente permanece com a vírgula.

Um outro evento permite-nos observar a reflexão das crianças quanto a utilização deste sinal de pontuação:

Numa atividade em grupo, crianças decidem quem ficará responsável por escrever a data e o nome dos integrantes. Um dos integrantes do grupo lembra a uma amiga que ficou responsável pelo registro, que depois do *Rio de Janeiro* ela deve colocar a vírgula. Ela pega o caderno e lê alguns cabeçalhos, como quem confere se depois do nome da cidade caderno foi usada a vírgula (CADERNO DE CAMPO, 11/08/15).

Nessa outra situação, uma criança atenta para a presença da vírgula nos cabeçalhos escritos. O cabeçalho, gênero discursivo que apresenta um formato predefinido, usado no espaço escolar para organizar as fichas de atividades realizadas num determinado período e tarefas registradas nos cadernos, serve como referência para uma criança para um dos usos da vírgula em que o nome da localidade é anteposta a data.

Uma atividade em grupo cotidiana que mobiliza as crianças de diferentes modos. Sujeitos que não se debruçam sobre as folhas para realizar a proposta somente, mas trocam experiências individuais sobre a língua escrita, sinalizam alguns detalhes da organização de um texto escrito para seus parceiros de trabalho, apresentando e compartilhando conhecimentos que possuem sobre a língua. Sujeitos que, inseridos em práticas sociais de leitura e escrita, têm contato na escola com determinados gêneros discursivos que apresentam em sua organização uma certa estrutura com unidades linguísticas. E essas, embora não se

configurem como conteúdo do ano escolar, estão sendo objeto de reflexão e de análise pelas crianças.

Em outras atividades realizadas em dupla, a presença da vírgula é reformulada durante o registro escrito:

[Numa situação de escrita em dupla, uma delas inicia o texto colocando o título.]

Cr1: - Os irmãos.

Cr2: - Não precisa de título! Diz o amigo.

Cr1: - Os irmãos. Não é.. [refaz o enunciado] - Os meninos estavam .. brigando.
-Brigando! [Repete a palavra enquanto realiza o registro na folha.]

Cr2: - Foi o que eu falei! “Sobre”.. o que? [Pergunta a criança que está escrevendo.]

Cr1: -Sobre os personagens!

Cr1: -Personagens vírgula. E calma aí!!! Não coloca a vírgula não! Personagens de vídeo game..(CADERNO DE CAMPO, 03/06/15).⁴⁸

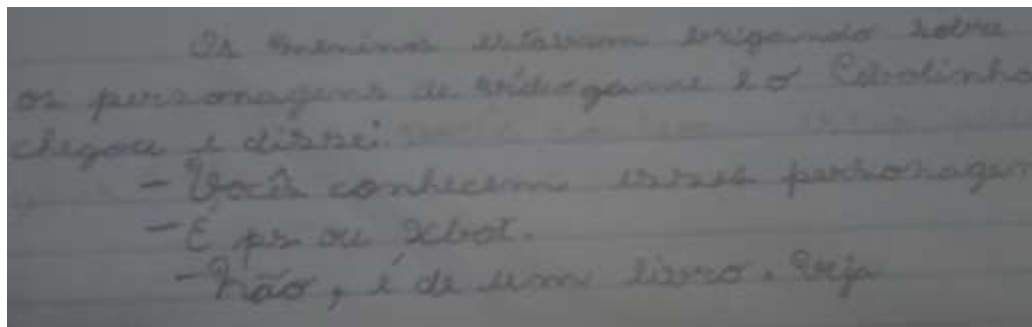
Nesse caso, temos uma palavra (*personagens*) e junto a ela, outras, que do ponto de vista sintático ligam-se diretamente entre si. A criança que orienta a escrita optou por não inserir um sinal de pontuação nesse fragmento, o que acarretaria na separação de uma expressão (*de vídeo game*) que compõe o diálogo entre os personagens da história em quadrinho que estava sendo reescrita. As crianças anteciparam a informação de que os personagens fazem parte de jogos de *vídeo game*, apresentada no terceiro quadrinho (figura 3) para o primeiro parágrafo, mantendo subtendido, nas falas dos personagens (“É ps ou x-box”), que os jogos a que se referem são de vídeo game.



Figura 3: Fotografia de parte de uma ficha produzida pela professora da turma e realizada pela turma no

⁴⁸ Parte desta situação foi analisada na seção anterior deste capítulo.

dia 03/06/2015. Fonte: Arquivos da pesquisa



Texto B: Registro individual de reescrita em dupla. Fotografado pela pesquisadora⁴⁹

Enquanto a turma analisava as imagens de tirinhas da história em quadrinhos (figura 3), desde as expressões de cada personagem ao conteúdo da narrativa, uma criança estranha a presença de um sinal parecido com uma vírgula na ilustração:

(...)

Cr: - Tia, tipo tem uma vírgula na cabeça dele que ele tá com dor de cabeça!

P: - Pode ser! [Ri a professora.] - Tem uns tracinhos aí! Nosso amigo está achando que esses tracinhos aí.. parecem umas vírgulas próximas a cabeça do Cebolinha, e está mostrando que ele está com dor! O que mais pode parecer que ele está com dor pela expressão do rosto dele? (TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO 52).

A mesma criança, meses antes, durante a escrita de uma história coletiva, identificou a presença de um signo usado atualmente nos meios digitais para representar emoções:

(...)

[Após algumas leituras, inserções de palavras, expressões e reflexões coletivas sobre a história uma criança pergunta:]

Cr: -Tia, por que essa **carinha de triste**?

[Em seguida, mostra para professora onde está “a carinha” identificada por ele, que no texto são os **dois pontos usados depois da palavra falou**, que está sinalizando a fala de um dos personagens.] (CADERNO DE CAMPO, 14/04/2015).

O que as crianças nos revelam quando reconhecem nas imagens um sinal usado na língua escrita? E num momento seguinte, a partir de suas experiências com a linguagem usada nos meios digitais, mostram que outras pontuações somadas às letras podem indicar expressões atreladas a diversas sensações. O que podemos aprender com elas?

Advogo que as crianças estão apontando que a língua é maleável, pois passa por transformações ao longo do tempo e reconhecendo que outros signos são incorporados a língua à medida que outras formas de linguagem surgem. Revelam que, enquanto aprendem sobre os sons das letras e suas possibilidades de representação, sobre os sinais de pontuação,

⁴⁹ Apresentado neste capítulo em subseção anterior.

sobre a organização dos textos, incorporam outros conhecimentos fundamentais na produção de textos escritos, demonstrando que estão atentas ao que está acontecendo ao redor.

Como observado, as produções escritas infantis têm demonstrado que desde os anos iniciais da escolarização, durante o processo de alfabetização, as crianças fazem uso de diferentes estratégias semióticas (GOULART e GONÇALVES, 2013), de conhecimentos e recursos que dispõem para dar conta da escrita no espaço escolar. A comparação e associação feita por elas indicam que o ato de escrever está intrinsecamente relacionado à atividade social (GOULART e GONÇALVES, 2013). Deste modo, conhecimentos sobre a língua escrita são compartilhados pelas crianças que, a partir de suas experiências, relacionam os conteúdos trabalhados na escola com outros conhecidos por elas.

CONSIDERAÇÕES

Como essa pesquisa inscreve-se nos pressupostos do paradigma sócio-histórico e cultural de ensino e aprendizagem da leitura e escrita no contexto escolar, trabalhei com o estudo da escrita como prática social, defendendo um ensino que garanta espaços de discussão e reflexão sobre a língua. Defendo a concepção de ensino e de aprendizagem enquanto processo dialógico, como uma inter-relação entre quem “ensina” e quem “aprende”, de modo que quem ensina aprende e vice versa, pois parto de uma perspectiva em que todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem da língua confrontam e trocam conhecimentos.

Caminhos trilhados e uma investigação traçada

No início desta dissertação, entrelacei minha experiência enquanto professora de uma escola pública com os estudos compartilhados na esfera acadêmica através dos cursos de que participei. A presença nestes dois espaços possibilitou que eu refletisse sobre as questões relacionadas ao ensino da leitura e escrita na escola, identificando a convivência de concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem na instituição escolar. São estas concepções que se encontram refletidas no trabalho de pesquisa que ora vai se finalizando, constituídas desde o momento do planejamento e, em seguida, pelas reflexões acerca dos modos como os textos das crianças são lidos e avaliados na escola.

Decidi apresentar uma investigação a respeito do que as crianças em seus discursos orais e escritos revelavam sobre a escrita neste espaço, partindo de minha posição de professora numa instituição de ensino que possui uma equipe pedagógica se reúne semanalmente para discutir sobre os conteúdos trabalhados e sobre projetos desenvolvidos e cuja grade curricular inclui um conjunto de conhecimentos sobre a escrita a serem ensinados e aprendidos através de fichas de atividades que subsidiam projetos pedagógicos e delineiam, de certa forma, o trabalho que se faz com linguagem a cada período (trimestre). Fiz essa escolha por perceber que, em situações de análise e leitura de textos produzidos pelas crianças, muitas vezes, nós professores somos pressionados pelas exigências da instituição em que atuamos, o que nos leva a ler e a avaliar o texto infantil buscando os aspectos linguísticos e estruturais que *ainda não* foram aprendidos por elas. E, a partir desses elementos, reorganizamos o ensino, valorizando numa escala menor o que as crianças revelam já saber

sobre a linguagem escrita. Dessa forma, o *como* e o *que* estas aprendem sobre a língua não são percebidos, identificados, pois concentramos nossa atividade nos conhecimentos linguísticos que precisam ser apropriados e naqueles outros que serão “ensinados”.

Por outro lado, no grupo de pesquisa que integro, temos considerado, a partir das pesquisas e artigos publicados, que o professor, à medida que identifica e analisa o trabalho com a linguagem da criança, pode transformar o texto infantil em subsídio para o seu planejamento e redimensionar os diálogos com os sujeitos aprendizes, considerando a história destes com a linguagem.

Neste ir e vir, entre os discursos produzidos na faculdade e no espaço escolar, elaborei um conjunto de reflexões que alteraram a minha prática e foram responsáveis por outros questionamentos e frentes de estudo, como por exemplo o aprofundamento da relação entre atividades docentes de ensino da língua e ações e sentidos discentes produzidos nestes contextos de interação.

Após um período de intensas reflexões sobre o trabalho com a linguagem realizado na escola, considerei que a análise da atividade infantil com a língua escrita, atrelada à descrição de práticas realizadas e ao contexto discursivo de uma sala de aula, possibilitaria outro modo de olhar para a dinâmica entre os sujeitos, assim como para a compreensão dos discursos elaborados, das relações estabelecidas na/pela linguagem, materializadas nas relações cotidianas entre os sujeitos que vivem na escola.

Organização e estrutura da investigação

O breve histórico de ensino da leitura e escrita no Brasil, apresentado no capítulo 1, indica que “novos e velhos” discursos têm convivido ao longo dos anos, desde a década de 80, alterando, modificando, mas também reproduzindo práticas e modos de ler os textos produzidos pelas crianças, que não abordam a aprendizagem da leitura e escrita de uma perspectiva histórica e sociológica com foco na interação verbal entre os sujeitos. Em contrapartida, as pesquisas consultadas, que compõem a seção de trabalhos e dissertações apresentados no período de 2009 a 2013 mostraram que a criança tem espaço para dizer sobre seu processo, mas não participa ativamente do ensino. A escola, conforme apontado em muitas pesquisas, ainda se consolida como espaço institucionalizado de preparo para as gerações, no qual o *ler e escrever* torna-se objeto de ensino e aprendizagem escolarizado. O

trabalho linguístico do sujeito é sistematizado, orientado, tecnicamente ensinável, e reconhecido através de caminhos/sequências preparadas para o ensino.

Estruturei e organizei este texto de pesquisa de forma que esta investigação se afastasse de produções acadêmicas que culpabilizam os professores pelo denominado “fracasso” das crianças nas escolas, assim como pelos baixos índices de desempenho em avaliações de larga escala e de outros estudos que apresentam em suas investigações “receitas”, como se determinadas práticas pedagógicas consideradas ineficientes pudessem ser apagadas a partir destes modelos oferecidos, e assim, pudesse ser produzidas novas e eficientes formas de ensinar às crianças.

Seguindo na contramão de muitos trabalhos, defendo nesta investigação que para o estudo dos processos de aprendizagem da língua escrita seria preciso entendê-los no interior das relações estabelecidas no espaço escolar, considerando nos textos infantis a marca do trabalho entre os sujeitos, de suas experiências e sua história com a linguagem. Para tanto, subsidiei-me nas teorias de linguagem do Círculo de Bakhtin por considerar que a perspectiva dialógica de linguagem oferece-nos subsídios para compreender a elaboração de conhecimentos sobre a escrita pela criança a partir da sua relação com o *outro* na linguagem, influenciadas pelas práticas do professor, pelos leitores destes textos, pelos valores e sentidos dados à escrita no contexto escolar.

Observando por esse ângulo, as discussões e reflexões propostas buscaram situar, no interior de uma concepção de linguagem discursiva (BAKHTIN, 2011), a importância central da interação entre adultos e crianças e das aproximações feitas sobre esse “objeto de conhecimento” de tamanha complexidade como é a escrita. As leituras e estudos das obras de Bakhtin (2011; 2013; 2014) revelam um ponto de vista sobre a linguagem que se configura nas relações sociais e que confere uma dimensão sócio-histórica oferecendo suporte para explicação da diversidade de fenômenos do campo educacional e, em especial, para a prática educativa de ensino da leitura e escrita nos trabalhos organizados pelo grupo de pesquisa que integro.

Compreendemos a *interação verbal* como o lugar de produção da linguagem, o que tem significado pensar diferentemente da maneira como a escola concebe a relação sujeito/língua, assim como a participação desses sujeitos nas atividades de linguagem. Nessa perspectiva, o sujeito se apropria da língua num movimento de reelaborações. À medida que interage, ele toma consciência de si e do outro, e se constitui, completa-se, provisoriamente, nas suas palavras, nos momentos de enunciação, nas suas falas.

No modo como foi organizado esse estudo, invisto, no segundo capítulo, a partir da relação entre as teorias de linguagem e as atividades concretas em sala de aula, em apresentar algumas discussões de autores que propiciaram reflexões sobre o ensino e o(s) objeto(s) de aprendizagem da língua escrita na escola. A partir das considerações feitas por Bakhtin/Volochínov (2014), concluí que as duas orientações do pensamento filosófico-linguístico, o *subjetivismo idealista* e o *objetivismo abstrato*, não abordam aspectos importantes da linguagem, dando ênfase ora apenas ao individual, ora somente ao estrutural, e negligenciam a interação verbal, aspecto central para a compreensão da linguagem numa perspectiva discursiva. Por estas razões, nosso grupo tem se oposto a concepções mecanicistas de linguagem que separam a língua da história e que apartam a língua da vida e de seus fatos, e tem defendido e assumido uma *concepção dialógica de linguagem* para o ensino e aprendizagem nas escolas. Em seguida, foi apresentada a concepção desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, utilizada neste trabalho para compreender o modo como as crianças, sujeitos de linguagem, apropriam-se da língua ensinada nas escolas e dos conceitos e conteúdos a ela subjacentes, considerando as interlocuções entre os sujeitos. A experiência de Bakhtin como professor se apresenta como uma possibilidade de trabalho e metodologia de ensino e como referência para o estudo da língua por integrar gramática, leitura, escrita, produção de sentidos e autoria.

Com o objetivo de identificar os conhecimentos que as crianças elaboram sobre a língua escrita e os modos de produção de linguagem, dediquei um período de seis meses em campo e, em seguida, realizei as análises dos enunciados produzidos pelos sujeitos, professoras e crianças, crianças e seus pares. Dessa forma, a partir do estudo dos enunciados, unidades de comunicação discursiva, procurei compreender e descrever as produções escritas de crianças no espaço da sala de aula, concebendo a *palavra* como fonte privilegiada de interação, além de entender o espaço da sala de aula como lugar de constituição também de linguagem, marcada pelo contexto e pela ação de sujeitos envolvidos nas interações verbais.

Destarte, escolhi conhecer outro espaço, outra professora e outras crianças, para estar um pouco mais liberta das lentes que tendiam a revelar respostas sobre o *campus* escolar em que eu atuava como docente. Para tanto, apresentei-me em outro espaço escolar como professora e pesquisadora de um universo desconhecido até então.

Deslocamentos não previstos: (re) encontro com professora crianças e com a professora que sou

A experiência como professora e a participação numa outra unidade escolar como pesquisadora permitiram que eu compreendesse com intensidade a intrínseca relação entre os processos de ensino e de aprendizagem enquanto observava a professora regente, registrava o modo como falava com as crianças e os encaminhamentos feitos. Simultaneamente, nos momentos que participava das aulas com as crianças, pude revisar a minha atuação como professora das séries iniciais. Por mais que naquele momento a minha intenção fosse a de compreender como as crianças aprendiam, o que revelavam em seus textos, os sentidos elaborados, paralelamente, foi chamando a atenção o modo como a professora agia e conduzia suas aulas, ensinando-me indiretamente sobre a minha própria atuação docente. Nesse espaço, desloquei-me do lugar em que me representava como a professora que sou e me apresentei aos outros de maneira distinta. Nesse movimento, fui sendo alterada por eles.

A forma como a professora conversava com as crianças, o tom de voz, os questionamentos feitos ao grupo, os tempos destinados aos debates e reflexões sobre a língua, e o modo como convidava as crianças a participarem dos encontros quando por vezes aproximava-se e por outras distanciava-se da maneira como eu organizava as minhas aulas. Nos diálogos instaurados entre professoras, nas tensões, nos confrontos de ideias, no reencontro com o outro, reconheci-me e pude identificar dimensões da minha identidade docente até então desconhecidas.

Identifiquei como se apresentavam e materializam-se nos enunciados orais e escritos infantis as regras compartilhadas sobre determinados conteúdos trabalhados naquele momento pela professora com a turma. Expressões e palavras ditas eram “capturadas” pelas crianças e, num movimento de retomada das palavras alheias, integradas aos seus enunciados a partir dos sentidos elaborados e das mais variadas formas, respondendo, polemizando e destacando alguns elementos dos enunciados docentes sobre um tema em seus discursos. Tais interações assim formadas mostraram que a forma como falamos, quer dizer, as palavras que escolhemos em função de um contexto e situação, associadas ao modo como são enunciadas, ao tom da voz usado e à entonação dada influenciam os sentidos construídos pelos nossos interlocutores das enunciações de que participamos.

Por outro lado, realizei outros deslocamentos identitários ao olhar para os movimentos empreendidos pelas crianças nos momentos de produção escrita. Ao refletir sobre os gestos infantis, tomei consciência sobre os meus próprios gestos de escrita adulta, como o trabalho realizado com a linguagem ao escrever esta dissertação.

Assim como uma criança se debruçava sobre uma mesa e pressionava o lápis, traçando atentamente o movimento de cada letra, no momento de escrita dos capítulos deste trabalho meus dedos teclavam em tempos variados, pressionando as teclas para retornar ao parágrafo anterior, apagar expressões, trocar sinais de pontuações, substituir palavras, refletindo sobre o já acontecido. Tal como elas, eu também fazia uso, em meus textos, dos *cuidados com a escrita*. As vozes dos leitores presumidos, de outras professoras, também interferiram na organização, nos contornos e acabamentos possíveis dados a esse texto de pesquisa.

O reconhecimento da semelhança e das aproximações feitas entre o conjunto de elementos que crianças e adultos, sujeitos de linguagem, fazem uso para registrar por escrito, inseridos em contextos e rodeados por auditórios sociais diversos, deslocaram-se para outro lugar de discurso. Reconheci que as aprendizagens sobre a língua constituem-se como processos permanentes, mas que no espaço escolar, desde muito cedo, espera-se das crianças que apresentem textos estruturados a partir de certos aspectos linguísticos, que saibam nomeá-los, fazer uso das regras, conhecer as regularidades e irregularidades presentes na língua. Desde então, outros questionamentos sobre o ensino e aprendizagem da leitura e escrita na escola foram revisitados: A escola deve organizar conteúdos a serem ensinados e aprendidos por ano escolar? Como conciliar o ensino de conteúdos linguísticos e a organização de textos produzidos por crianças nos anos iniciais? As crianças devem saber falar sobre esses conhecimentos? Ou fazer uso deles?

Respostas das crianças sobre a escrita

Falar em linguagem *da* criança, dos processos de apropriação da escrita e dos conhecimentos construídos em outros contextos na interação significa falar da forma como cada um destes sujeitos singulares se relaciona com a linguagem neste momento da vida. Professores e professoras, para compreenderem como se dá esse processo de apropriação, podem tentar se deslocar e realizar interpretações a partir de um ponto de vista diferente do seu, adulto, como a perspectiva infantil, por exemplo, pois as crianças apresentam uma história com a linguagem diferente se em comparação com os adultos.

No espaço da sala de aula, quando o sujeito enuncia-se, por vezes ensinando e por vezes aprendendo, entra em contato com outro e se constitui nos processos de interação verbal. Numa perspectiva dialógica de linguagem, sujeitos selecionam as palavras, modulam

sua fala e modos de dizer, proferindo formas específicas de enunciados a partir das relações estabelecidas num determinado contexto (BAKHTIN, 2011).

Nesse sentido, é possível dizer que as crianças participavam das situações em contexto escolar de forma ativa e agiam como atores sociais. Dos diálogos entre professoras e crianças, os enunciados infantis mesclavam os discursos docentes, diferenciando-se ou não dele, apresentando formulações que expressavam os sentidos elaborados por cada um desses sujeitos para as experiências com a linguagem. Nesse processo que constitui as interações verbais, as crianças ora assumiam um lugar no discurso que as aproximava do papel exercido pela professora, ora se distanciavam, e nessa relação alteritária, deixavam marcas sobre seus processos de aprendizagem, apresentando suas visões e ideias elaboradas sobre os temas discutidos naquele espaço.

Este trabalho apresenta pontos de articulação entre o ensino desenvolvido na escola numa turma dos anos iniciais e as aprendizagens infantis sobre a escrita. A decisão pelo registro dos diálogos entre professora e crianças, e crianças e crianças nos momentos que antecederam e ao longo da produção de textos, possibilitou que fosse realizada a análise dos enunciados orais e escritos, revelando diferentes dizeres infantis sobre conhecimentos linguísticos e nuances do trabalho destes sujeitos com a linguagem verbal. As discussões propostas por Bakhtin, somadas às de autores e autoras analistas dos discursos, conduziram a reflexões sobre a maneira que as crianças elaboram suas concepções sobre a escrita a partir de informações sobre a língua, oferecidas pela professora e por seus pares.

No capítulo que encerra este trabalho, as análises revelaram que o ambiente discursivo da sala de aula observada é permeado por concepções de aprendizagem e linguagem que levavam em conta os processos de elaboração de conhecimentos sobre a língua escrita e a interação das crianças. Nas atividades de revisão, estudo e leitura dos textos, a professora se colocava como interlocutora, por vezes inserindo em seus enunciados palavras das crianças num movimento de acolhimento das comparações feitas e modos diferenciados de falar sobre conhecimento da língua escrita, em outras situações interrogando ou reforçando respostas dadas. Considero que a mediação exercida se dava no sentido de fornecer algumas orientações, direcionando explicitamente aspectos a serem refeitos, e do mesmo modo, enfatizando o que deveria ser considerado pelas crianças durante a escrita.

Nesse espaço, professora e crianças compartilham e se responsabilizam pela revisão dos textos produzidos por autores da turma. As relações estabelecidas entre estes interlocutores possibilitavam que as experiências individuais se integrassem às experiências

escolares. A partir destas e de outras atividades que envolviam diferentes ações infantis *com* e *sobre* a língua escrita, as crianças analisavam, propunham alterações, apontavam diferenças e, por meio dessas diferentes tarefas e de trabalhos linguísticos, significavam os elementos que organizavam e estabeleciam diferentes sentidos nos textos escritos.

Quando questionadas pela professora, as crianças respondiam às vezes em coro, mas também compartilhavam suas opiniões, submetendo suas dúvidas a este coletivo. As crianças tinham espaço para falar, analisar, escrever e reescrever textos, elaborando conhecimentos sobre o funcionamento da língua assim como sobre os modos de reprodução e recepção de textos em diferentes situações comunicativas presentes na escola e fora dela.

Numa turma do 2º ano do Ensino Fundamental os discursos orais e escritos revelavam seus saberes sobre a linguagem escrita. Sabiam que esta requisita outros conhecimentos para além do princípio alfabético da escrita e da segmentação do texto em palavras. Termos como *parágrafo*, *letra maiúscula*, *dois pontos*, *pontuação* e *travessão* adquiriam destaque nos enunciados docentes pela ênfase dada a elas, expressando um ponto de vista que se traduzia num posicionamento e demonstrava ao grupo de crianças a importância dos textos estruturados e organizados a partir desses *cuidados*, identificados como um das categorias de análise.

Deste modo, professora e crianças falavam sobre a língua e realizavam em conjunto uma metalinguagem, construía conceitos e classificações, definindo parâmetros mais ou menos estáveis que influenciavam na organização dos textos produzidos. Nesse movimento de reflexão e análise linguística, as ideias e noções sobre *parágrafo*, *travessão*, *uso da letra maiúscula* e *pontuação* eram elaboradas e reelaboradas pelas crianças.

Como apresenta Smolka (2008), do “ensino” da professora ao “aprendizado correto”, está presente “um espaço para reelaboração individual da criança” (p.43). A professora se referia a conhecimentos linguísticos, compartilhava regras e usos, organizava e conduzia situações de análises da língua escrita. As crianças se referiam, nomeavam e identificavam regras sobre *os cuidados com a escrita* e também realizavam comparações com outros sinais usados conhecidos por elas e reportavam-se de diferentes modos a eles. Desta forma, os enunciados infantis revelavam uma diversidade de apropriações e sentidos construídos sobre a escrita, assim como de distintos tempos de aprendizagem e de experiência com a língua.

As interferências infantis nos textos produzidos por outras crianças possibilitava que, ao falar sobre a língua escrita, dissessem sobre os seus processos de aprendizagem e respondessem a forma como a escola organiza o ensino da língua escrita. Dentro da

homogeneização prevista pela escola, que reconhecidamente organiza uma grade de conteúdos sobre a língua para serem ensinados e aprendidos num determinado espaço de tempo, nessa sala de aula, cada criança realizava movimentos de atualizações sobre os conteúdos trabalhados, revelando sua individualidade. Algumas crianças preocupavam mais com a forma dos textos e em seguir os encaminhamentos feitos pela professora; outras concentravam sua atividade no registro de palavras e de suas ideias e no uso da pontuação ou marcação dos parágrafos, por exemplo. Nessas distintas maneiras de se referir e fazer uso de conhecimentos da escrita, encontro a diferença de histórias com a linguagem verbal. Diferenças entre estes sujeitos, que se apresenta no conjunto de enunciados orais e escritos, resultado de trabalhos das crianças movidos pela alteridade, isto é, pelas relações destes sujeitos com seu(s) outro(s) interlocutor (es).

As palavras enunciadas pelas crianças expressam os significados dos processos de aprendizagem, atravessados por um conjunto de relações, constituídos por interlocuções que alteram, modificam e são responsáveis pelos sentidos construídos sobre a escrita e pelos conteúdos a ela subjacentes.

Deste modo, enquanto as crianças se debruçavam sobre folhas, pedaços de papel e livros, enquanto olhavam para textos projetados no quadro, falavam com a professora, com seus pares e com a pesquisadora sobre a escrita, também se remetiam a *Outros cuidados*. Conhecimentos *outros*, que não eram “valorizados” neste momento da escolarização, mas que se mostravam necessários, revelando experiências com a língua escrita em outros contextos.

Em seus registros escritos, as crianças faziam uso de aspectos linguísticos responsáveis pela forma dos seus textos, mas também de outros que se situavam no nível de registro das palavras e variavam de acordo com a história individual de cada uma com a língua escrita. Portanto, nestas situações de trabalho com a linguagem, as crianças fizeram uso de conhecimentos legitimados nesse espaço e de outros legitimados por elas.

Caminho para o encerramento deste estudo considerando que o meu olhar, as lentes usadas nessa investigação e os estudos realizados até o presente momento talvez tenham dado certos contornos às análises e descrições e, de certa forma, reduzido ou apresentado apenas algumas possibilidades de leitura do universo observado. Talvez, daqui a um tempo, eu possa rever este trabalho e apontar alguns equívocos, descobrir algumas incorreções, ou até mesmo desejar alterar alguns encaminhamentos feitos, o que não será mais possível. Entretanto, após este encontro com estas crianças e outros possíveis e inesperados, consentidos pela minha profissão, esforçar-me-ei para não sentir um pesar em ter feito estas escolhas e não outras. Por

isso, encerro esta dissertação com um ponto final, compreendendo esse sinal de pontuação como um recurso, ou como dizem as crianças, como uma bolinha, um pontinho que finaliza uma ideia, mas não as reflexões ainda possíveis após essa escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T.. **Cenas de aquisição de escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

ALVES, Bruna Molisani. **Entre palavras e fotografias: as “apresentações de prática” de professoras de Educação Infantil**. Artigo apresentado no III Seminário Escrita Docente e Discente (realizado nos dias 18, 19 e 20 de setembro de 2014 na Universidade Federal do Rio de Janeiro).

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M.T., JOBIM, S., KRAMER, S. (orgs). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. – São Paulo, Cortez, 2007. – (Coleção questões da nossa época; v.107)

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Escolhas do professor: fonoletra com ciência ou letramento sem letra? In: ZACCUR, E. (org.); SAMPAIO, C.S. e PÉREZ, C.L.V. (orgs. da série). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** –Rio de Janeiro: Rovlle, 2011. ((Com) textos da educação. Escola e cotidiano; 5).

_____. **Formadores et alii: as alterações identitárias de professores universitários constitutivas de discursos docentes**. Conferência proferida no concurso para professor titular na Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ- setembro de 2011a.

_____. **Novos espaços discursivos na escola**. *Revista Pátio – Ensino Fundamental*, n. 59, ago./out. 2011b.

_____. **Uma proposta discursiva de formação docente**. *Revista Práticas de Linguagem*, vol. 1, n. 2, jul./dez. 2011b. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/edicoes/volume-1-n-2/> Acesso em 28 de setembro de 2013.

_____. **A circulação de receitas de alfabetização entre formadores e alfabetizadores**. In: *Revista Aleph*, ano XI, nº 22, dezembro de 2014, pp. 128–142. Disponível em <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/89/82>. Acesso em 10 de dezembro de 2014.

ANDRADE, Ludmila Thomé de; DONDA, Beatriz. **Leio-te, professor; leio-me, formador: escritas docentes em formação continuada**. Artigo apresentado no 5º Colóquio Internacional Letramento e Cultura Escrita. Agosto de 2014 Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil

ANDRADE, Ludmila Thomé de; DONDA, Beatriz; LANZILLOTTA, A. **Apresentação de práticas: (im) possibilidade de formar professor autores?** In: 19º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2014, campinas / SP. **Revista Linha Mestra- Leituras sem Margem**, Ano VIII, número 24 (jan/jul.2014)- UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, 08/2014.

ARROYO, Miguel G., A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M. e GOUVEA, M. C. S. de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov), (1988). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**/ Mikhail Bakhtin (V.N.Volochínov); prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. – 16. ed – São Paulo: Hucitec, 2014

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal** / Mikhail Mikhailovich Bakhtin; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª. Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Apresentação Beth Brait. Editora 34 Ltda (edição brasileira), 2013.

BRAIT, Beth. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. In: Mikhail Bakhtin: **Questões de estilística no ensino da língua**. 2013

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** – 2. ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única. Obras escolhidas**. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo. Editora Brasiliense. Volume 2. 1987.

BORTOLOTTI, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Texto e Linguagem)

CAGLIARI, Luiz Carlos. A ortografia na escola e na vida. In: **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. MANSSINI – CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos- Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1999.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In CRUZ, Sílvia Helena Vieira (org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, v.26, n.91. Campinas, maio/ago.2005.

_____. Sociologia da Infância. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. – Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. **Pesquisa princípio Científico e Educativo**. 10 ed. Ed. Cortez. 2006

DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Maria Célia. Aquisição da Linguagem e estudos bakhtinianos do discurso. In: **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**/Alessandra Del Ré, Luciane de Paulo, Marina Célia Medonça. –São Paulo: Contexto, 2014

FIAD, Raquel Salek. **Reescrita, dialogismo e etnografia**. Revista Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v.13, n.3, p.463-480, set./dez. 2013.

_____.Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) | Faculdade de Educação da UFMG. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. **Reescrita**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/reescrita> Acesso em julho de 2014.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco Demasiado” Ou... Reflexões Epistemológicas, Metodológicas e Éticas Acerca da Pesquisa com Crianças. In: SARMENTO e GOUVEA (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008

_____.“- **ELA É NOSSA PRISIONEIRA!**” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.151-182, jul./dez. 2010*

FILHO, A. J. M. e BARBOSA, M. do C. S. METODOLOGIAS DE PESQUISAS COM E SOBRE CRIANÇAS. IN: **ANAIS SIMPOSIO INTERNACIONAL: Encuentros etnográficos con niños y adolescentes en contextos educativos RESÚMENES**. 2009.

FLUSSER, Vilém. A escrita- **Há futuro para a escrita?** Tradução do alemão por Murilo Jardelino da Costa. –São Paulo: Annablume, 2010.

FRAMBACH, Fernanda; GONDIM, Renata Rezende. **Atando discursos e alteridades: uma experiência dialógica de formação**. Artigo apresentado no III EEBA Encontros de Estudos Bakhtinianos, realizado na Universidade Federal Fluminense (16 e 18 de novembro). Rio de Janeiro: 2015.

FREITAS, Maria Teresa de Asunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T., JOBIM, S., KRAMER, S. (orgs). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. – São Paulo, Cortez, 2007. – (Coleção questões da nossa época; v.107)

_____. A Pesquisa de abordagem historicocultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. In: Revista Teias, V.10, Número 19, **Sujeitos, espaços educativos & processos de comunicação, 2009**.

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

_____. **Ler e escrever – Uma mera exigência escolar?** Revista do SELL, Simpósio de Estudos Linguísticos e Literários. Volume 1, número 1. Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2008.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2ª edição, 2009 (Coleção Leituras no Brasil)

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2010. 208p.

_____ (org.) **O texto na sala de aula**. 5ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2011.(Coleção na sala de aula)

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley et. al. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. A produção de textos escritos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: Evidências do sujeito na/da linguagem. In: VAL, M. da G. C. e ROCHA, G. (Orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Sujeitos, espaços educativos e processos de ensino-aprendizagem: uma discussão a partir de Bakhtin. In: Revista Teias, V.10, Número 19, **Sujeitos, espaços educativos & processos de comunicação, 2009**

_____. **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização**. *Bakhtiniana* Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri; GONÇALVES, Angela Vidal. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. In: GOULART, C. M.A. e WILSON, V. (org.) **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, M. e GOUVEA, M. C. S. de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GONDIM, Renata Rezende. **Desafios de uma professora: receitas na sala de aula**. Artigo apresentado no III Seminário Escrita Docente e Discente (18, 19 e 20 de setembro) Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. (Des) caminhos da alfabetização no Brasil. In: ZACCUR, E. (org.); SAMPAIO, C.S. e PÉREZ, C.L.V. (orgs. da série). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** –Rio de Janeiro: Rovlle, 2011. ((Com) textos da educação. Escola e cotidiano; 5).

HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 13ª edição. – Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. In: Revista Brasileira de História da Educação, n. 1, jan.-jul. Campinas: Autores Associados. 2001

KLEIMAN, Angela, O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. In: **Projeto Temático Letramento do Professor**- www.letramento.iel.unicamp.br. 2007

KRAMER, Sonia. **A autoria e a autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisa, número 116, páginas 41-59, julho/ 2002.

_____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

_____. Crianças e adultos em diferentes contextos. Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO e GOUVEA (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R Nunes; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

LEMOS, Cláudia. A função e o destino da palavra alheira. In: BARROS, D. L. P e FIORIN, J.L (org). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: EDUSP, 1999, pp. 37-43.

LIMA, Maria Cristina, **Gêneros discursivos produzidos por crianças em seus processos de alfabetização numa escola pública carioca: a circulação entre o oral e o escrito**. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. da G. C. e ROCHA, G. (Orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorail, 2008.

_____. Compreensão textual como trabalho criativo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria De Mattos. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A. R. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Textos de Anna Raquel Machado e colaboradores; Lília Santos Abreu-Tardelli Vera Lúcia Lopes Cristovão, (orgs.); posfácio Joaquim Dolz. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. – (Série Ideias sobre Linguagem)

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua fala e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. – (coleção Letramento, Educação e Sociedade)

_____. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2ª edição, 2012 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

MONTEIRO, Fernanda Izidro. **Professor alfabetizador: identidades, discursos e formação continuada**. 2014.135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/1876-1994)**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.-(Encyclopaedia)

_____. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

_____. O texto na sala de aula uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (organizadoras). **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. – (Coleção formação de professores).

PIETRI, Émerson de. **Atuação sobre a materialidade textual: objeto de ensino/aprendizagem de língua materna**. Revista Estudos Linguísticos XXXVI(2), maio-agosto, 2007. p. 93 / 102.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (Orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, J.L., BONINI, Adair, ROTH-MOTTA, Désirée. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “*As marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da infância*”, Projeto POCTI/CED/49186/2002, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, M. C. S. de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola/tradução e organização** Roxane rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In CRUZ, Silvia Helena Vieira (org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Solange Jobim e; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. *In* CRUZ, Silvia Helena Vieira (org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. –Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. Série Ideias sobre Linguagem.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 12 ed. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Glossário Ceale - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) | Faculdade de Educação da UFMG. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. **Alfabetização como processo discursivo**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-como-processo-discursivo>. Acesso em julho de 2014.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e Outros ensaios**. Organização, tradução e notas: João Wanderley Geraldi. Edição e Supervisão da tradução: Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) PARA
PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA (Resolução nº 466/12 – Conselho
Nacional de Saúde)

Sr(a) _____, CPF _____,
 responsável pelo aluno (a)

_____ convidou seu filho (a) a participar da pesquisa de dissertação de Mestrado intitulada “**Discursos infantis sobre as aprendizagens e processos de produção do texto escrito**”, da professora Renata Rezende Gondim, do Colégio Pedro II, lotada no Campus Humaitá I, matrícula 2611192, orientada pela Profª Drª Ludmila Thomé de Andrade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A pesquisa tem como objetivo identificar os conhecimentos e sentidos que as crianças têm sobre a escrita a partir de seus discursos orais e escritos. A pesquisa terá início no 1º semestre de 2015 e o término previsto para o final do 2º semestre de 2015, a funcionar na escola, nos horários de aula de acordo com a determinação do calendário escolar do Colégio Pedro II.

Nesta pesquisa a participação do seu filho como voluntário consistirá em ser observado e em fazer parte de momentos de revisão de textos escritos no espaço da sala de aula. Nestes momentos as falas dos alunos serão gravadas, os textos escritos fotografados e transcritos posteriormente. Todo o trabalho da pesquisadora com os alunos será desenvolvido na sala de aula, na companhia da professora regente da turma. A pesquisadora não substituirá a professora e irá atuar como observadora participante.

A participação na pesquisa não implicará custos e despesas. A participação dos alunos (as) é inteiramente voluntária, isto é, o respectivo responsável do aluno (a) e o próprio aluno (a) deverá se sentir livre para participar e desistir desta a qualquer momento.

O conteúdo dos registros de observação e imagem serão utilizados integralmente ou em partes, para finalidades da pesquisa, e em atividades que contribuam para que outros professores analisem os diferentes processos de aprendizagens infantis. Os registros serão arquivados por um período de cinco anos e a identidade da criança não será divulgada. Não haverá a exposição pública dos nomes dos (as) alunos (as), sendo sua identidade totalmente preservada.

Todo o material registrado, produções orais e escritas serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, ou seja, em nenhum momento serão divulgados dados pessoais, em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade será assegurada uma vez que o nome será substituído de forma aleatória. Os dados escritos e transcritos (da oralidade gravada) coletados serão utilizados somente na pesquisa e os resultados serão veiculados, através de artigos científicos, em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação.

A participação do aluno pelo qual você é responsável é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você e o aluno por quem você é responsável, podem **recusar-se a dar acesso** ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador. Em qualquer fase do estudo, participando desta pesquisa, não haverá implicação de custos e nenhuma forma de pagamento.

Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à participação do aluno nesta pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em

Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, sendo o **benefício** relacionado à sua participação será aumentar o conhecimento científico para a área de educação especificamente relacionado com práticas de formação continuada e práticas pedagógicas de alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador e seu orientador. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos sua colaboração. Favor preencher os itens que se seguem, caso não existam dúvidas.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu _____, responsável pelo aluno (a) _____ completamente orientada pela mestrandia Renata Rezende Gondim, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para a participação do aluno pelo qual eu sou responsável na pesquisa “Discursos infantis sobre as aprendizagens e processos de produção do texto escrito” de acordo com a natureza, propósito e duração. Concordo em cooperar com este estudo, e estou ciente que sou livre para sair do estudo a qualquer momento, se assim desejar. A identidade da criança pela qual sou responsável jamais será publicada. Os dados colhidos poderão ser examinados por pessoas envolvidas no estudo com autorização do investigador e por pessoas delegadas. Eu concordo que não procurarei restringir o uso que se fará sobre os resultados do estudo. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa junto ao aluno pelo qual sou responsável e a divulgação dos dados obtidos na pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2015

Assinatura do responsável do aluno (a)

Assinatura da Pesquisadora
Prof.^a Renata Rezende Gondim

Contatos:

Prof.^a Renata Rezende Gondim

gondim.re@gmail.com

Tel.: 32549419/976246261

Prof^a Dr. Ludmila Thomé de Andrade.

lud@litura.com.br

Tel: 2285-4707

Comitê de Ética em Pesquisa

Rua Afonso Cavalcante -455/710 – Cidade Nova – Tel.: 3971-1463

cepsms@rio.rj.gov.br/cepsmsrj@y

ANEXO 2

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu _____, brasileiro, de _____ anos, aluno do Colégio Pedro II da turma _____ do turno da _____, neste ato representado por mim, por _____, brasileiro, com _____ anos, responsável na qualidade de _____ está sendo convidado a participar de um estudo denominado “**Discursos infantis sobre as aprendizagens e processos de produção do texto escrito**” cujos objetivos e justificativas são: Identificar os conhecimentos e sentidos que as crianças têm sobre a escrita a partir de seus discursos orais e escritos. A pesquisa terá início no 1º semestre de 2015 e o término previsto para o final do 2º semestre de 2015, a funcionar na escola, nos horários de aula de acordo com a determinação do calendário escolar do Colégio Pedro II.

A sua participação no referido estudo será no sentido de ser observado e em fazer parte de momentos de revisão de textos escritos no espaço da sala de aula. Nestes momentos as falas serão gravadas, os textos escritos fotografados e transcritos posteriormente. Todo o trabalho da pesquisadora será desenvolvido na sala de aula, na companhia da professora regente da turma. A pesquisadora não substituirá a professora e irá atuar como observadora participante.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, é possível esperar alguns benefícios para o meu representado, tais como: ampliar o conhecimento científico para a área de educação especificamente relacionado com práticas de formação continuada e práticas pedagógicas de alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, esta pesquisa é considerada de risco mínimo, pois não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à participação do aluno nesta pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, sendo o **benefício** relacionado à sua participação será

Estou ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são professora **Renata Rezende Gondim**, do Colégio Pedro II, lotada no Campus Humaitá I, matrícula 2611192, orientada pela Profª Drª Ludmila Thomé de Andrade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e com eles poderei manter contato pelos telefones 32549419/976246261 e 2285-4707 respectivamente. É assegurada a assistência do meu representado durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação de _____(sujeito da pesquisa)

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação de _____(*nome do sujeito da pesquisa*) na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa Tel.: 3971-1463, localizado na Rua Afonso Cavalcante -455/710 – Cidade Nova –ou mandar email para cepsms@rio.rj.gov.br/cepsmsrj@y