

**unesp**  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

**FABIANA GIOVANI**

**A ONTOGÊNESE DOS GÊNEROS DISCURSIVOS  
ESCRITOS NA ALFABETIZAÇÃO**



ARARAQUARA – S.P.  
2010

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FABIANA GIOVANI

# **A ONTOGÊNESE DOS GÊNEROS DISCURSIVOS ESCRITOS NA ALFABETIZAÇÃO**

Tese de Doutorado, apresentada ao Conselho, Departamento, Programa de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Ensino/aprendizagem de línguas

**Orientador:** Dr. Luiz Carlos Cagliari

**Bolsa:** Fapesp

ARARAQUARA – S.P.  
2010

Giovani, Fabiana

A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na  
alfabetização / Fabiana Giovani – 2010

248 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) –  
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras,  
Campus de Araraquara

Orientador: Luiz Carlos Cagliari

1. Alfabetização. 2. Gêneros discursivos.  
3. Relações intergenéricas. I. Título.

FABIANA GIOVANI

# **TÍTULO: A ONTOGÊNESE DOS GÊNEROS DISCURSIVOS ESCRITOS NA ALFABETIZAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Ensino/aprendizagem de línguas

**Orientador:** Dr. Luiz Carlos Cagliari

**Bolsa:** Fapesp

Data da defesa: 22/07/2010

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** Dr. Luiz Carlos Cagliari – FCL/UNESP/AR

---

**Membro Titular:** Dr. João Wanderley Geraldi – UNICAMP

---

**Membro Titular:** Dra. Claudia Raimundo Reyes - UFSCAR

---

**Membro Titular:** Dra. Maria Silvia Cintra Martins - UFSCAR

---

**Membro Titular:** Marina Célia Mendonça - FCL/UNESP/AR

---

**MEMBROS SUPLENTE:**

Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa - USP

Dra. Raquel Salek Fiad - UNICAMP

Dra. Alessandra Del Ré – FCL/UNESP/AR

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

A  
F., V. e J., personagens reais desta história, e  
a todos de suas turmas.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por todos os motivos... a começar pela vida.

A meus pais Carlos e Lourdes... fizeram de suas vidas um motivo para dar sentido à minha. Ensinarão-me o verdadeiro significado da vida e sempre me proporcionaram ferramentas indicativas de uma formação do ser humano. O que vocês me ensinaram são coisas da vida que não cabem em uma tese.

A meu Rudy... inspiração e luz da minha vida, por tudo o que sempre me toca tão fundo na cabeça e no coração. Amor, cuidado, carinho, companheirismo...

A meus irmãos Fábio e Fernanda... por serem partes de mim e responsáveis também pela minha constituição tanto nas palavras como nas contrapalavras. Agradecimentos estendidos aos cunhados Simone e Cleber... por todo o incentivo.

Ao orientador Prof. Dr. Luiz Carlos Cagliari... suas orientações começaram muito antes do tempo burocrático de 2007. Para ser mais exata, tiveram efetivo início quando, no ano de 2001, deixei de ser uma operária e resolvi lutar para conquistar o meu lugar na educação. Seu livro “Alfabetização e Linguística” me acompanhava na fila de espera para o recebimento do seguro-desemprego... Foi daí que partiu toda a vontade de ter um lugar e, nele, fazer a diferença. Um estudioso de fonética orientar uma tese em alfabetização? Não podia ser diferente! É o amor pelo mesmo objeto de pesquisa que possibilitou essa aproximação real! Não poderia ter um orientador melhor que o senhor...

A profa. Dra. Cláudia Raimundo Reyes... minha orientadora da dissertação de mestrado e minha ‘alma gêmea’. Apresentou-me, efetivamente, ao mundo da pesquisa. Apostou em mim, diferentemente, da desvalorização de tantos outros acadêmicos da graduação. É uma acadêmica que luta pela educação de qualidade, principalmente, dos menos privilegiados socialmente. Postura ímpar na qual sempre me espelho.

A professora Dra. Gladis Barcellos de Almeida, ao professor Dr. Deonísio da Silva e ao professor Dr. Ademar da Silva... vocês são as exceções à regra.

A profa. Dra. Maria Silvia Cintra Martins... a minha ‘mãe’ acadêmica, com todas as responsabilidades que esta palavra implica. Fez-me compreender o funcionamento de uma pesquisa. Ajudou-me a dar os primeiros passos naqueles cursos de extensão... Continua me ajudando... sempre presente. É a materialização da teoria dialogada com a prática, exemplo tão necessário no campo educacional.

Ao professor Dr. João Wanderley Geraldi... há entre o senhor e mim um excerto de unidade de pensamento? Ou seria um espelhamento? Tento ser o espelho do professor Geraldi! Como suas palavras produzem ecos no meu ‘ser’ professora! Concepções compartilhadas. Tenho o privilégio de dialogar com o meu teórico de base em meu tempo! E quanta generosidade! Esteve presente

desde o mestrado. Este produto que aqui se configura é resultado de nosso diálogo direto e indireto.

Aos professores Dr. Valdemir Miotello e Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa... pelos diálogos e pelas palavras que serviram muito mais do que orientações. Acrescento a estes um nome muito especial: professora Dra. Raquel Salek Fiad. A pessoa que me recebeu em sua disciplina por duas vezes com muita atenção e carinho. O que aprendi com a senhora vou levar para o resto da vida acadêmica. Não estou falando só de conteúdos – presentes na tese – mas do ser professora.

As professoras Dras. Marina Célia Mendonça e Alessandra Del Ré... por aceitarem participar da banca de defesa da tese.

A professora Adriana Bertollo Langhi... você fez um maravilhoso trabalho com a sala de pesquisa. A minha prática de alfabetizadora é resultado de nossa interação. Espero ter contribuído teoricamente para que você possa ser melhor do que já é... se isso for possível. As nossas crianças de periferia têm o direito de ter esse presente: você.

As professoras Beth e Lisete... que, tão gentilmente, abriram as portas de suas salas para mim.

As professoras e amigas Fernanda Nogueira e Cíntia Bartolomeu Garcia... bakhtinianamente falando, vocês me mostram o valor do outro na nossa formação. Como falar das duas sem mencionar as palavras, amizade, diálogo, compartilhamento e construção?

As crianças Lyon e Enzo... vocês são os anjinhos que me encheram de amor durante o percurso de construção da tese. Me distraíram, arrancando desde as lágrimas até os sorrisos... Vocês seguraram a minha mão e brincam comigo!

Aos amigos Eduardo, Bia e Dudu... pelo apoio e incentivo incondicional.

A Fapesp... razão de ser desse produto. Foi graças a essa agência financiadora que pude me dedicar exclusivamente à pesquisa. Espero estar devolvendo à altura os votos de confiança.

Aos amigos que fiz ao longo da vida, principalmente àqueles que dividiram comigo as flores e espinhos da vida acadêmica. Não citarei nomes para não ser injusta e me esquecer de alguém.

Aos funcionários, professores e à coordenação do programa de pós-graduação em Lingüística e Língua Portuguesa da UNESP-Araraquara, pela atenção, solicitude e diálogo a mim dispensados. Agradeço, especialmente, aos funcionários da biblioteca por me ampararem nas dúvidas bibliográficas.

Enfim, agradeço a todos que tiveram, de alguma forma, participação na construção desse trabalho.

“A língua de uma certa comunidade linguística não pode ser aprendida pela criança com base na mera existência da língua falada pelos que a cercam, pela exposição da consciência “in-fantil” (no sentido etimológico de in-fans: criança que ainda não sabe falar) à língua por um certo período. A aprendizagem da língua ocorre, isto sim, enquanto a criança a experimenta (e não apenas a sente) como utilizada no ambiente em que vive, vai aos poucos compreendendo a sua função prática, herda o sentido do trabalho que a produziu, compreende-lhe o caráter de material, além do de instrumento, trabalhando sobre ela com os instrumentos por ela mesma oferecidos, utilizando-a como “linguagem objeto” e como “metalinguagem” e aprendendo, por conseguinte, a função metalinguística que é essencial na própria aprendizagem da língua. A experiência da língua não é suficiente para criar o conhecimento da língua, em vista do próprio fato de que a compreensão do significado das palavras e a aprendizagem do seu emprego apropriado exigem que o sujeito supere os limites da esfera puramente verbal e faça a experiência das palavras no âmbito de contextos situacionais, além dos verbais. É possível, desta maneira, a reativação das operações sociais que servem de fundamento para o significado das palavras, é possível a reativação da experiência vivida que é sedimentada nos signos linguísticos, é possível a transformação da língua dada, transmitida, em discurso próprio, em linguagem viva”.

Augusto Ponzio, 2007

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo conhecer o percurso ontogenético dos gêneros discursivos escritos pelo qual passam as crianças durante o processo de apropriação da escrita e refletir sobre eles. Para isso, foram acompanhadas direta e indiretamente três salas de alfabetização. Em uma delas, foi realizado um trabalho coletivo entre a professora e a pesquisadora durante todo o ano letivo de 2007. As duas outras salas passaram a receber a visita da pesquisadora, uma vez ao mês, a partir do segundo semestre do referido ano. Nas três salas visitadas mensalmente, foram produzidas oficinas, cujo produto resultou na produção de textos escritos pelas crianças. Partindo do princípio de que as micro-histórias podem ser peças importantes para desvendar e descobrir elementos importantes sobre a macro-história, escolhemos como metodologia de pesquisa o paradigma indiciário para, através de indícios singulares, nos dar pistas sobre a apropriação do gênero discursivo escrito por estas crianças. Por não querer perder de vista a história do sujeito autor nesse processo, limitamos a análise à produção escrita de três crianças, cada uma sendo representante de sua sala de alfabetização. Através dos indícios deixados pelos sujeitos, pudemos perceber que cada criança priorizou um elemento da engrenagem gênero discursivo, e essa ênfase se deu graças ao tipo de vivência e diálogo que foi possível a cada uma delas estabelecer com os gêneros do discurso. Assistimos o processo de V. priorizando, em suas escritas, o elemento tema, numa tentativa alucinada de reproduzir o que foi visto e devolver a palavra que a escola, representada por sua professora, queria ouvir. Observamos o processo de J. que priorizava a estrutura composicional, uma vez que esta era a forma priorizada pelo trabalho com alfabetização de sua professora. Por fim, acompanhamos F. enfatizando o estilo em suas produções escritas, o que nos evidenciou que a autonomia de caminhar no interior dos gêneros com os quais travou diálogo possibilitou esse distanciamento e, portanto, essa formação 'estética'. São três sujeitos representante (micro) de tantos outros que faziam parte de suas respectivas salas (macro). Através dessa parte visível aos nossos olhos e de outra que não nos é dada, o que denominamos de 'sombreado dos sujeitos', chegamos à conclusão de que a apropriação dos gêneros é única, irrepetível e singular, sendo o meio externo com o papel do 'outro', principalmente do professor, o responsável pelo resultado dessa apropriação. Pudemos concluir também que sujeitos únicos, irrepetíveis e singulares produzem textos intergenéricos o que correspondeu as nossas expectativas, ao partir da teorização de Bakhtin de que gênero é vida e, portanto, não é possível purificá-lo ou colocá-lo em moldes previamente estipulados. A partir disso, elaboramos, então, a definição do que seria um sujeito ético e um sujeito estético. Enquanto aquele se mostra pura e simplesmente como possuidor de valores, este é aquele que não só tem valores, mas já apresenta um certo acabamento na medida em que espera pela resposta do seu interlocutor. Sujeitos éticos e estéticos não se formam por si só. Novamente a importância de um 'outro' se faz presente e, conseqüentemente, traz a tona à relevância das interações como garantia de qualidade da formação dos sujeitos, que aqui foi representada por crianças alfabetizadas, mas que pode estender-se a todos os níveis do processo ensino/aprendizagem.

**Palavras-chave:** alfabetização, gêneros discursivos, relações intergenéricas.

## ABSTRACT

In spite of the fact that only three student were presented in this work, because they represent typical cases, the investigation of genre acquisition all the time were analyzing and interpreting all material produced by all the students. The teacher's methodological approach and behavior were considered always as a parameter to interpret the children written production. At the end of this research, we got the conclusion that the appropriation of genres in written production by children at school is unique, unrepeatable and singular. In the acquisition of genre structure, the teacher' role is fundamental as the presence of the other in dialoguing with the texts and the students. According to Bakhtin, genre is life and therefore it is not possible to purify it or to frame it in previously determined rules. As a consequence, the acquisition of genre by the children is process with individual characteristics. It is not possible to repeat it with different subjects. During the process, the children make use of inter-genres strategies in writing stories, what corresponds to our initial expectation. With this information, we could produce a better definition of an ethical and an aesthetical subject. The first takes into account only the value of the information he gets from the knowledge of genres in written production, but the second goes further and expects a direct dialog with the interlocutor of his text. Ethical and aesthetical subject are not educated by themselves. It is necessary the presence of somebody else, the other, to whom a dialog must be always present and real. The process of interaction between the teacher and students is the guarantee of the success.

**Key-Words:** teaching to read and write, discursive genre and intergeneric relationship.

## SUMÁRIO

### CAPÍTULO I – O RELATO A experiência vivida começa...

1- AS ORIGENS .....	13
1.1 - As raízes da pesquisa .....	13
1.2 - Questionamento norteador da pesquisa .....	14
1.3 - Os objetivos da pesquisa .....	17
1.4 - O encaminhamento da pesquisa.....	18
1.5 - O contexto e os sujeitos da pesquisa .....	20
1.6 - A pesquisadora na elaboração da pesquisa .....	21
1.7 - Pressuposto teórico pré-pesquisa .....	23
1.8 – Revisitando a literatura .....	25
1.8.1 A linguagem escrita .....	25
1.8.2 A questão de ensino dos ‘gêneros’ .....	27
1.8.3 A circulação dos estudos sobre gênero no Brasil.....	31

### CAPÍTULO II – A NARRATIVA Era uma vez...

2- AS MEMÓRIAS .....	37
2.1 - O Início de tudo .....	39
2.2 - A construção do corpus .....	40
2.3 - As mudanças causadas pela alteração na construção do corpus .....	47
2.4 - O segundo semestre da construção do corpus .....	49
2.5 - O registro da construção do corpus .....	53
2.6 - Um pouco do dia a dia das crianças na escola .....	54
2.7 - As professoras das salas .....	73
2.8 - Os gráficos explicativos .....	77
2.8.1 A visualização quantitativa do corpus .....	77
2.8.2 A visualização dos temas e dos textos-base das discussões .....	79
2.9 - Ainda sobre as memórias .....	81
2.10 - A teoria do Grupo de Genebra .....	87
2.11 - Os estudos de Ferreiro e Teberosky .....	102
2.12 - Contribuições vigotskianas: a mediação e a ZPD .....	106
2.13 - Os acontecimentos narrados .....	109

2.14 - A escolha da narrativa na construção do capítulo .....	111
<b>CAPÍTULO III – A EXPOSIÇÃO Trata-se e compreende-se por...</b>	
3- ESCRITOS METODOLÓGICOS .....	113
3.1 - A abdução .....	113
3.2 - O paradigma indiciário: a abdução .....	114
3.3 - Bakhtin e a metodologia das Ciências Humanas .....	119
3.4 - O paradigma indiciário e a pesquisa .....	122
<b>CAPÍTULO IV – A ARGUMENTAÇÃO Sustenta-se e refuta-se que...</b>	
4- O OLHAR LONGITUDINAL .....	125
4.1 - Gênero discursivo: o funcionamento da engrenagem conteúdo temático, estrutura composicional e estilo .....	124
4.2 - A criança F. - O SUJEITO DISCURSIVO... a ênfase no estilo .....	126
4.3 - A criança V. - O SUJEITO REPRODUTOR I... a ênfase no tema..	168
4.4 - A criança J. - O SUJEITO REPRODUTOR II... a ênfase na estrutura composicional .....	192
<b>CAPÍTULO V – A DESCRIÇÃO DE AÇÕES A instrução e/ou prescrição de um sujeito...</b>	
5 - ÉTICO E ESTÉTICO DE UM SUJEITO .....	218
5.1 - O sombreado dos três sujeitos .....	218
5.2 - Sujeitos inconclusos, únicos e irrepetíveis .....	221
5.3 - Textos produzidos por sujeitos inconclusos, únicos e irrepetíveis..	224
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>228</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>233</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>239</b>

## **CAPÍTULO I – O RELATO**

A experiência vivida começa...

## **1- AS ORIGENS**

Da semiose, da vida, enquanto animal semiótico, o ser humano é o único animal responsável. E, mais do que qualquer outro ser humano, é responsável quem por profissão se ocupa com o estudo dos signos.  
(Augusto Ponzio)

### **1.1 - As raízes da pesquisa**

O motivo que impulsionou a elaboração deste trabalho foi a intenção de compreender o processo de apropriação do gênero discursivo escrito pela criança em fase de alfabetização. O surgimento desse propósito tem uma história e é desta que se ocupa as linhas a seguir.

Em 2004, como professora de educação básica e no último ano do curso de Letras, tive a oportunidade de iniciar um trabalho com uma sala de alfabetização<sup>1</sup> em uma região periférica da cidade de São Carlos, o qual possibilitou-me apostar numa teoria de alfabetização em uma perspectiva discursiva, ainda que uma ortodoxia escolar me puxasse para outro caminho, alegando que aquilo que eu estava fazendo não daria certo.

Esse trabalho foi muito difícil e durante o percurso causou-me muitas dúvidas, inseguranças, incertezas, mas ao final de um ano, proporcionou-me muita satisfação diante do progresso que as crianças apresentaram durante o processo de apropriação da língua escrita que me permitiu, posteriormente, desenvolver uma dissertação de mestrado a partir de uma análise aplicada aos textos produzidos pelas crianças.

Para a pesquisa de mestrado foram selecionadas três categorias de análise - o contexto de produção dos textos; os elementos constitutivos dos gêneros discursivos; e a escrita das palavras - e a partir delas buscou-se reconstituir o caminho

---

<sup>1</sup> Segundo ano do ensino fundamental de nove anos, na qual as crianças ingressavam aos sete anos.

percorrido pelas crianças em seu processo de apropriação da escrita, através de um olhar apurado do produto, o que permitiu reconstituir o processo pelo qual os sujeitos passaram.

Com a dissertação de mestrado descobri fatos surpreendentes, dentre eles, certas peculiaridades encontradas nos textos infantis com relação a essas categorias, as quais me fizeram compreender que desenvolver um trabalho inscrito no interior da linguística da enunciação - minha aposta teórica - propiciava que a criança, em fase de alfabetização, se apropriasse não só do sistema alfabético de escrita, mas, compreendesse e manifestasse significativo conhecimento e principalmente autonomia com relação aos gêneros discursivos que circulam em nossa sociedade.

Analisar os elementos constitutivos de um gênero discursivo mostrou a grande importância que este tem na comunicação de qualquer ser humano. As crianças iniciaram a produção escrita de seus textos com a oportunidade de comprometerem-se com a sua palavra, de serem sujeitos do que diziam e caminharam com plena liberdade no interior de cada gênero que conheceram. Não nos esqueçamos de que a diversidade e riqueza dos gêneros são infinitas e suas possibilidades de criação e mudança estão diretamente ligadas ao desenvolvimento e heterogeneidade da atividade humana. Assim, os sujeitos tiveram plena liberdade de mesclá-los, desenvolvê-los e transformá-los.

## **1.2 - Questionamento norteador da pesquisa**

É no contexto acima mencionado que surge a ideia para o desenvolvimento de um doutorado. Realizando um trabalho de alfabetização a partir dos gêneros discursivos, houve um fato surpreendente ao final do ano em que as crianças tiveram como atividade escrever um texto, sendo deixado o tema e o gênero livre. Curiosamente, todas as crianças optaram em construir uma narrativa o que me faz

levantar uma hipótese traduzida numa questão que seria norteadora da pesquisa de doutorado:

**Qual o processo ontogênico dos gêneros discursivos na alfabetização?**

É preciso que se compreenda que esta pergunta é feita num contexto em que defendemos, como Soares (2003), a indissociabilidade dos processos alfabetização e letramento.

Compreender a alfabetização em um contexto de letramento nada mais é do que reconhecer a necessidade de que o processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico deve ser desenvolvido com a participação em eventos variados de leitura e de escrita, além de propiciar à criança o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita e de atitudes positivas em relação a estas práticas. De acordo com Soares:

O reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demandando uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático - particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas - outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças (SOARES, 2003, p.14).

Tfouni (2008) afirma que, em uma sociedade letrada, as práticas sociais encontram-se inevitavelmente baseadas no letramento, sendo que a escrita passa a funcionar como mediadora entre estas e o sujeito. Pode-se então falar de práticas sociais letradas, que estão mergulhadas em atividades discursivas denominadas por Kleiman (1995) de eventos de letramento<sup>2</sup>.

De acordo com a autora, estas práticas sociais letradas influenciam todos os indivíduos de uma sociedade, porém de maneira desigual. Sendo assim, existe um

---

<sup>2</sup> Ver em 2.9 - Ainda sobre as memórias - a definição da autora de agente de letramento.

conhecimento sobre a escrita que as pessoas dominam mesmo sem saber ler e escrever, que é adquirido desde que estas estejam inseridas em uma sociedade letrada. Por isso, pessoas que vivem em sociedades letradas não podem ser chamadas de iletradas, mesmo que não dominem o sistema de escrita dessa sociedade e, em decorrência, sejam não-alfabetizadas. Isso ocorre porque, para as pessoas que vivem em uma sociedade letrada, a exposição às práticas sociais embasadas direta ou indiretamente no uso da escrita é inevitável.

Sendo o letramento, segundo esta concepção, um processo, no qual está encaixado outro (a alfabetização), é preciso considerar nele uma heterogeneidade, visto que as condições de produção onde os discursos escritos são produzidos e lidos passam a ocupar lugar proeminente, assim como os efeitos de sentidos que produzem. Assim, afirmo que existem letramentos de natureza variada, inclusive sem a presença da alfabetização (TFOUNI 2008, p. 78).

Devemos dizer que, nos caminhos trilhados e abertos por nosso questionamento, consideramos todo o conhecimento assistemático das crianças e partimos dele para construir uma resposta com as nossas contrapalavras.

Para dar início ao trabalho de pesquisa, a primeira atitude tomada foi afastar-me da sala de aula. Esse fato justificou-se por considerar que todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo familiar. Essa ideia, compartilhada com os etnólogos americanos Spindler e Spindler (1982) reforça que o estranhamento, sendo a condição de princípio de todo procedimento é, muitas vezes, necessário para sua própria construção. Assim, a imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder, ao final do trabalho, retraduzi-la.

No entanto, desenvolver a pesquisa significou passar por um processo e, ao final do trabalho, voltamos a questionar esse posicionamento. Apesar de não ser a professora da sala, faço a imersão na(s) turma(s) e realizo com ela(s) um trabalho

contínuo. Assim, eu significava algo para as crianças das salas acompanhadas, do mesmo modo que elas significaram algo para mim.

Dessa forma, apesar dos cuidados que pensei ter de antemão, assumindo o papel de pesquisadora, chego à conclusão de que para compreender e explicar algo é, muitas vezes, preciso estar familiarizada com este algo. Não ser a professora responsável pela turma, mas fazer parte do contexto colaborou com a construção desta pesquisa. Trabalhar numa perspectiva discursiva é assumir essa posição. Não foi possível, ainda como pesquisadora, apagar todas as experiências que tive nesse contexto e deixar que elas não ecoassem nos resultados do que aqui se apresenta.

### **1.3 - Os objetivos da pesquisa**

Tem-se, no interior dos estudos sobre a apropriação da escrita, a incontestável hipótese de Emilia Ferreiro de que, na ontogênese da escrita, cada ser individual repete a filogênese, isto é, repete a história da escrita, passando por vários processos que revelam um ponto de vista construtivo da escrita infantil, seguindo uma linha de evolução regular e universais<sup>3</sup>.

Entretanto, os estudos sócio-históricos apresentam uma visão de desenvolvimento diferenciada da proposta por Ferreiro. Conforme Lúria:

A ontogênese (desenvolvimento da criança) nunca repete a filogênese (desenvolvimento da espécie) como em um tempo se considerava. O desenvolvimento da linguagem na ontogênese da criança não transcorre dentro do processo do trabalho, para o qual ela não se encontra preparada; transcorre no processo de assimilação da experiência geral da humanidade e da comunicação com os adultos (LURIA, 1986, p.29).

Compartilhando esta visão de desenvolvimento apresentada por Lúria e levando esta reflexão, ao tratar-se dos gêneros na escola, vamos em busca de respostas

---

<sup>3</sup> Ver sobre as fases no item 2.11 - Os estudos de Ferreiro e Teberosky.

para a questão apresentada ou, melhor dizendo, o interesse em conhecer o percurso ontogenético dos gêneros discursivos – escritos – durante o processo de apropriação da escrita visa alcançar alguns objetivos traduzidos da seguinte forma:

- Compreender o processo ontogenético dos gêneros discursivos escritos na alfabetização.

- Conceber a apropriação da escrita de base discursiva não só como prática, mas também como cognição, como modo ontogênico de constituição da subjetividade.

- Refletir sobre processos ontogênicos que envolvem a linguagem.

#### **1.4 - O encaminhamento da pesquisa**

O corpus que possibilitou o desenvolvimento da pesquisa constituiu-se de produções escritas de crianças em fase de alfabetização que foram coletadas em oficinas previamente planejadas pela pesquisadora.

Há o acompanhamento de sujeitos pertencentes a três segundos anos do ensino fundamental de nove anos - salas de alfabetização. Em uma delas, o acompanhamento ocorreu durante todo o percurso, isto é, desde o momento do ingresso das crianças até o final de um ano letivo. Esta é denominada sala de pesquisa, sendo que a pesquisadora e a professora responsável por esta sala mantiveram diálogo e trabalharam colaborativamente durante todo o percurso que se deu de fevereiro a dezembro de 2007. As outras duas salas passaram a receber o acompanhamento da pesquisadora a partir do segundo semestre do referido ano. Nestas salas, não houve o envolvimento e trabalho colaborativo da pesquisadora com as professoras responsáveis.

Apesar de ter um imenso corpus ao dispor para o desenvolvimento da pesquisa, a ideia que orientou a delimitação e o recorte do mesmo foi não perder de vista o sujeito autor do discurso. Como argumenta Bakhtin:

O autor de uma obra está presente somente no todo da obra. Não será encontrado em nenhum elemento separado do todo, e menos ainda no conteúdo da obra, se este estiver isolado do todo. O autor se encontra no momento inseparável em que o conteúdo e a forma se fundem, e percebemo-lhe a presença acima de tudo na forma. (...) O autor, em pessoa, não pode tornar-se uma imagem, pois é o criador das imagens e do sistema de imagens da obra (BAKHTIN, 1992 p. 403).

Considerar a criança como sujeito autor em constituição, que se apropria do texto escrito na/a partir da interação com a escrita e, principalmente, com o outro, é compreender melhor as representações dos aprendizes sobre o texto escrito, as hipóteses que eles (re) elaboram, as particularidades e convergências de seus percursos marcados por uma subjetividade socialmente constituída, como postulam Bakhtin e Vygotski.

Neste âmbito, é a linguagem, enquanto processo de constituição da subjetividade, que marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham (Geraldi 2005a).

Assim, concebemos a autoria não como um lugar de abandono e solidão a que, muitas vezes, são submetidos os alunos em práticas escolares de escrita, mas como um modo de se relacionar com o texto que, por sua vez, é um modo de se relacionar com as pessoas e, conseqüentemente, com a própria existência. Nesta perspectiva, o texto produzido por um sujeito – autor – manifesta-se como o produto que busca estabelecer um determinado tipo de relação com o seu interlocutor.

Ser, portanto, sujeito autor, é dar lugar à compreensão responsiva do outro, esperar dele algum retorno, não um retorno qualquer, mas algo capaz de permitir uma dialogia, entendendo-a como um momento de produção de sentido, de dizeres e de trocas significativas. Nas palavras de Bakhtin (1992, p. 294), ‘ o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro’.

Então, como visto posteriormente, será analisado o percurso e, por conseguinte, a produção escrita de três sujeitos - sujeitos-autores - no ano de 2007, período em que cursaram o segundo ano escolar<sup>4</sup>.

### **1.5 - O contexto e os sujeitos da pesquisa**

O contexto da pesquisa foi o mesmo utilizado para o desenvolvimento do mestrado: Escola Municipal de São Carlos, situada em uma região periférica e muito carente da cidade.

As crianças que frequentam esta escola pertencem, em sua maioria, a famílias de pais que migram para essa região vindos das regiões sul e nordeste, sendo que a principal fonte de renda destas famílias provém de trabalho temporário nas colheitas da região, particularmente, na de cana-de-açúcar. O contato maior que estas crianças travam com material escrito é a partir do momento em que frequentam a escola. Muitas dessas famílias são evangélicas, portanto, é de conhecimento que muitas das crianças têm contato, em suas casas, com a Bíblia.

Em julho de 2008, foi divulgado pela Secretaria de Educação da cidade que na avaliação da Provinha Brasil aplicada em todas as escolas do município, de uma escala até 5, esta escola recebeu 1. Ainda segundo informações divulgadas pelo órgão, o Ministério da Educação divulgou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2007, que leva em conta tanto o aprendizado dos alunos, medido em testes de português e matemática, quanto o percentual de aprovação. A nota do Ideb é formada pelo resultado de avaliações aplicadas em estudantes de quarta série, oitava série e ensino médio. É por meio do Ideb que o MEC monitora as metas de melhoria da qualidade estipuladas até 2022. O objetivo é chegar às médias dos países desenvolvidos

---

<sup>4</sup> Equivalente à antiga primeira série do ensino fundamental de oito anos.

– 6 na quarta série, 5,5 na oitava e 5,2 no ensino médio. Infelizmente, essa escola não conseguiu atingir a meta proposta pelo MEC, uma vez que obteve a nota 3,7 na quarta série (meta 4,4) e 3,4 na oitava série (meta 3,7).

Esses dados são suficientes para indiciar o quanto essa comunidade necessita de investimentos e apostas teóricas como essa que apresentaremos nesse trabalho. No entanto, é necessário ressaltar que, ao querer lutar pela educação desta comunidade, não estamos aceitando a avaliação governamental sem questionamentos. Ao contrário, o resultado apresentado nos mostra que o Ideb, ao considerar apenas os resultados de testes, desconsidera por completo as condições sociais de produção, partindo de uma suposição de igualdade de condições entre os participantes de tal avaliação. Diferentemente, toda a nossa reflexão gira em torno da compreensão deste contexto: as condições sociais, de produção, de ensino/aprendizagem às quais estão expostas cada uma das crianças.

### **1.6 - A pesquisadora na elaboração da pesquisa**

Para a compreensão de meu papel enquanto pesquisadora diante do corpus, é necessário alguns esclarecimentos. Para isso, denomino o material escrito produzido pelas crianças como ‘interpretado’ e eu diante disso, sou a interpretante.

Um interpretante pode limitar-se a identificar<sup>5</sup> uma coisa, ou pode também responder a ela. Quanto mais entre o interpretado e o interpretante existir uma relação de alteridade, tanto mais se pode atribuir à interpretação o caráter de uma relação dialógica e falar, neste sentido, do interpretante em termos de “resposta”.

Os autores Ponzio et ali (2007), utilizam os termos interpretante de identificação e interpretante de compreensão respondente. De acordo com os autores,

---

<sup>5</sup> Mesmo no caso da identificação, a identidade requer alteridade.

este é o que não se limita a identificar o interpretado, mas com ele estabelece uma relação de envolvimento, de participação, enquanto aquele é definido como o que determina o reconhecimento do signo<sup>6</sup>.

Quando se trabalha com um percurso interpretativo, como no nosso caso, e assumimos, pois, o lugar da compreensão respondente, não estamos simplesmente estabelecendo uma relação de envolvimento e participação com o interpretado mas, respondemos a ele e tomamos uma posição diante dele. Deparamo-nos, assim, com a presença de inferências. A que nos servirá para análise por revelar um maior grau de alteridade e de dialogicidade é a inferência por abdução<sup>7</sup>.

Vale dizer que não existe, a não ser por abstração e com o intuito de efetuar uma análise com a qual não compactuamos, a relação objeto-interpretado-interpretante como relação isolada. Ela necessita, para subsistir, da inserção em uma rede de relação do mesmo tipo, nenhum dos quais funcionando isoladamente, que nada mais seria do que o contexto de produção. De acordo com Ponzio (2007 p. 95), tudo aquilo que assume um significado e pode ser, portanto, considerado como signo se encontra necessariamente situado nessa rede.

É importante ressaltar ainda que a partir de um mesmo objeto interpretativo – no caso, a nossa interpretação do processo de apropriação do gênero pela criança em fase de alfabetização (aos sete anos de idade) – são possíveis, de modo geral, outros percursos interpretativos. Assim, considerar que a partir de um mesmo interpretado se ramifiquem diversos percursos interpretativos significa dizer que cada signo é sempre plurívoco<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Como veremos a seguir, esta relação não existe de forma isolada. Ela necessita da rede de relações.

<sup>7</sup> Outros tipos de inferência seriam a dedução e a indução.

<sup>8</sup> Ponzio et ali resalta que a plurivocidade do signo vale tanto para as palavras como para as coisas (2007 p. 99).

O que mostraremos como análise é apenas uma dentre várias possibilidades. No entanto, para especificar o significado segundo o qual se deverá entendê-lo é mister indicar em que direção se deverá seguir a partir dele. É isso que passaremos a fazer a partir de agora.

Antes, porém, deixamos claro que os próprios critérios da verificabilidade, o modo de conceber as condições de verdade do sentido e do não sentido mudam se o ponto de vista se desloca da identidade para a alteridade, de uma visão monológica do significado para uma interpretação dialógica deste.

### **1.7 - Pressuposto teórico pré-pesquisa**

O primeiro pressuposto a se delinear aqui é que a narratividade está presente sempre que o homem enuncia. Assim, é produtivo considerá-la como princípio enunciativo com presença quase compulsória - em maior ou menor grau - em qualquer texto estudado.

O estudo de Perroni (1992) sobre o desenvolvimento do discurso narrativo em crianças no período dos dois aos cinco anos de idade constitui uma reflexão ampla e consistente que será tomado aqui como ponto de partida. A autora considera a ontogênese do gênero narrativo como um processo de natureza dialógica e postula a validade da abordagem sócio-interacionista na reconstituição de seu desenvolvimento. Para ela, ao contrário do que propuseram algumas teorias, a narrativa não se instancia por textos 'autônomos', independentes da situação de interlocução, e, assim, a estrutura do discurso narrativo, a cada passo de seu desenvolvimento, depende da construção pela criança de seu interlocutor, da situação de interlocução e da própria função do discurso, fatores esses interdependentes.

Dessa perspectiva, Perroni (1992) considera limitadoras as abordagens estruturalistas da narrativa, entre as quais ela inclui os estudos de Labov (1967 e 1972).

Tomando a definição laboviana de narrativa – ‘um método de recapitular experiências passadas fazendo corresponder uma sequência verbal de cláusulas à sequência de eventos que efetivamente ocorreram’ -, a autora aponta a redução que deixa à margem as possibilidades de realização do processo de recapitular verbalmente experiências pessoais sem recuperar a mesma ordem dos eventos originais, e contesta, também, o pressuposto cognitivista subjacente a essa definição. Para ela, a concepção que subjaz a essa definição entende o conhecimento como espelho de eventos do mundo previamente estruturados e a linguagem como mera tradução desse conhecimento pronto, interpretação incompatível com a perspectiva sócio-interacionista que orienta o trabalho da autora.

A autora não nega que a caracterização estrutural contribui para a compreensão da natureza da narrativa. O que propõe é a ampliação e a relativização desse tipo de critério. Assim, pensando o discurso na sua relação com as condições de produção e levando em conta as formas e funções que assume em diferentes circunstâncias, postula a distinção entre três tipos de narrativa - a estória, o relato e o caso -, considerados necessários para explicar o processo de desenvolvimento desse gênero discursivo nas crianças.

De acordo com Perroni (1992) as “estórias” apresentam enredo fixo; configuram-se como sequências de eventos ordenados por relações temporais e de causalidade; organizam-se segundo um padrão prototípico (orientação, complicação, avaliação, resolução e coda, no modelo de Labov); obedecem a um princípio estruturador que Todorov (1969) chama de “alternância de dois equilíbrios” (por exemplo, dano e reparação, conflito e resolução do conflito); e trazem como marcas linguísticas mais salientes o operador inicial *era uma vez*, os sequenciadores ou articuladores temporais *daí, então, depois, um belo dia*, e uma fórmula de fechamento

do tipo *acabou a estória, morreu a vitória*. Os “relatos” são narrativas em que não há compromisso com um enredo fixo, construídas para recuperar linguisticamente, com fidedignidade, uma sequência de experiências pessoais memoráveis. Já os “casos” apresentam eventos e ações inspirados na experiência, mas sem compromisso com a “verdade” dos acontecimentos, podendo mesclar ao efetivamente vivido a criação de uma realidade imaginária. As “estórias” constituem o texto narrativo mais complexo e seu desenvolvimento é altamente tributário da interação cultural - a convivência com narrativas tradicionais no ambiente familiar.

Essa categorização, que, afinal, engloba a contribuição do modelo laboviano, mas, como aponta Costa Val (1996), o relativiza e o amplia pela consideração de aspectos linguísticos, interacionais e cognitivos não contemplados pelo autor é importante nesse trabalho para revelar como está sendo vista a criança que cursa o seu primeiro ano escolar. Assim, este sujeito que está, agora, submetido ao conhecimento formal da escrita já traz, além de seu conhecimento de mundo (não é uma tábula rasa), o conhecimento ou uma familiaridade com o gênero narrar.

## **1.8 – Revisitando a literatura**

### **1.8.1 A linguagem escrita**

Martins (2008) apresenta uma reflexão a respeito do papel que a linguagem representa em nossas vidas e na vida de nossas crianças. A autora revela que a reflexão sobre a linguagem e sua descrição têm desafiado, desde a antiguidade, filósofos e pesquisadores. Demonstra ainda que já faz tempo que as pesquisas científicas, no Brasil e no exterior, têm comprovado que o processo de aquisição da linguagem é algo muito mais complexo do que a mero somatório de letras ou palavras, por exemplo.

A autora apresenta a ideia de que, em meados do século XX, estudos importantes apontaram que a aquisição de linguagem não poderia ser, apenas, aquisição de vocabulário novo. Novos estudos, ainda no final deste século, sinalizaram a importância da situação de comunicação para a aquisição de uma língua. A partir daí, comprovou-se que as crianças não aprendem apenas itens vocabulares isolados. Contrariamente, elas dominam regras pragmáticas, que dizem respeito ao que pode ou não ser dito em determinados contextos.

Outro fator importante mencionado pela autora é que os estudos a respeito da aquisição de linguagem estiveram sempre intimamente relacionados com preocupações educacionais:

Estava-se sempre buscando saber como as crianças aprendem para poder ensiná-las de forma mais adequada. É dessa forma que podemos acompanhar diversas fases no que diz respeito ao ensino da língua materna (MARTINS, 2008 p. 47).

De uma visão do ensino de língua enquanto representação da realidade, tivemos, a partir da década de sessenta do século passado, sob as influências de Chomsky e Piaget, a mudança para a compreensão da aprendizagem como resultado de amadurecimento progressivo de estruturas inatas. Foi a partir dessa concepção que surgiu a necessidade e importância de expor as crianças a situações de aprendizagem ricas e diversificadas, sem se defender a necessidade de ensino sistemático. Um risco proporcionado por essa vertente – e que logo foi criticado – era a suposição de que todas as crianças aprendiam igualmente, independente da comunidade a qual pertenciam.

Nesse contexto, surgem as contribuições de abordagens situacionais e sócio-interacionais que tiveram por intuito contribuir para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Vigotski – um dos principais representantes desta vertente – argumenta que a escrita pode também ser aprendida letra a letra, sílaba a sílaba, mas a essência da escrita não se resume a isso. Martins (2008) menciona que

essa nova abordagem trouxe profundas modificações para o ensino-aprendizagem da escrita, uma vez que, a partir dessa visão, não fez mais sentido querer ensinar uma criança a escrever pura e simplesmente na base do be – a – bá.

Seguindo na linha do tempo, Martins (2008) menciona a importância de Émile Benveniste<sup>9</sup> que expõe ser na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, o que significa dizer que a linguagem que utilizamos faz parte íntima de nossa identidade social.

Na sequência, entra em cena a importância dos estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin que postula, dentre outras coisas, uma relação complexa entre a formação da consciência individual e a consciência social. Esse autor apresenta também uma teorização sobre o conceito de gênero. E é exatamente sobre as implicações desse conceito no processo de ensino/aprendizagem de língua materna que passaremos a falar agora.

### **1.8.2 A questão de ensino dos ‘gêneros’**

Candlin (1993) revela que o conceito de ‘gênero’ vem sendo utilizado por vários campos do conhecimento desde os Estudos Folclóricos até as pesquisas sobre a linguagem. O autor apresenta questionamentos sobre o porquê desse termo e a área de estudos que ele representa atrair tanta a atenção e agrupar sobre o mesmo ‘guarda-chuva’ terminológico críticos literários, retóricos, sociólogos, cientistas cognitivistas, linguistas computacionais, analista do discurso, além de todos os estudos sobre gêneros musicais.

Bahtia (1997) demonstra que o interesse pela teoria dos gêneros e suas aplicações não se restringe apenas a um grupo específico de pesquisadores de uma área particular ou de um setor qualquer do globo terrestre. Contrariamente, esse interesse

---

<sup>9</sup> Ver Benveniste (1995 v. 1 e v.2)

creceu a ponto de assumir uma relevância muito mais ampla do que jamais foi imaginado.

A verdade é que a cada vez que este conceito migra de uma área para outra, ele é re-significado e ganha, muitas vezes, uma identidade própria e que sempre lança questionamento do tipo: gênero para quem? a serviço de quem? com qual embasamento teórico? Com que concepção de língua ou linguagem?

O que se pode notar é que ‘ensinar gêneros’, nos últimos tempos, virou a fórmula mágica para resolver grande parte dos problemas do ensino de língua materna, principalmente, por ser um conceito que possibilita uma concepção de língua mais ampla, bem como integra os principais eixos do ensino que seriam: leitura, produção e análise linguística. Muitos professores estão ainda procurando entender o que significa realmente ‘ensinar gêneros’<sup>10</sup>.

Bunzen (2004) afirma que com relação ao ensino de gêneros no cenário brasileiro, temos uma camuflagem na heterogeneidade e na multiplicidade de perspectivas como se só houvesse apenas uma direção de se abordar os ‘gêneros’ em sala de aula.

Segundo o autor, o primeiro ponto a se apresentar é que esse conceito não apareceu do nada no contexto brasileiro, uma vez que ele já vinha se desenvolvendo de forma bastante instigante em outros países. A escola australiana parece ser a primeira a relacionar os estudos do gênero com o ensino tanto de língua materna quanto estrangeira de acordo com Oliver (1999). Os estudos de gêneros advindos dessa escola desenvolveram-se baseados nos postulados da Linguística Sistêmico-funcional (LSF) proposta por Halliday, da sociologia da educação e dos estudos sobre as práticas de

---

<sup>10</sup> Esperamos, ao final do trabalho, deixar claro que gênero não se ensina. É algo que se vive ou não no interior da escola.

letramento escolar realizados principalmente nas escolas primárias e secundárias australianas, durante as décadas de 70 e 80.

A perspectiva da ‘Escola de Sidney’ para o ensino de gêneros se propõe a ter uma visão holística e transdisciplinar, uma vez que o que está em jogo é a produção de gêneros para todas as disciplinas escolares. Assim, há uma preocupação não por ensinar a língua pela língua, mas como a língua opera em todas as áreas do currículo. O que está na base desse posicionamento é que, para os alunos adquirirem os conhecimentos ‘novos’ na escola e terem igual acesso à aprendizagem, eles precisam controlar os gêneros escritos mais valorizados nesta esfera comunicativa. Para isso, utilizam o ensino explícito dos gêneros que deverão ser instrumentos de mudança social e de empoderamento.

O outro posicionamento quanto ao ensino de gêneros é da Escola de Genebra, sendo que este tem influenciado muito as propostas pedagógicas e pesquisas brasileiras<sup>11</sup>. Esse grupo dedica suas pesquisas tanto para a constituição do interacionismo sócio-discursivo<sup>12</sup> quanto para a sua aplicação ao ensino de francês como língua materna. Os autores dessa corrente teórica defendem uma abordagem centrada na unicidade da língua. Propõe justamente uma abordagem centrada na diversificação dos textos e nas relações que esses mantêm com seu contexto de produção, enfatizando os aspectos históricos e sociais. Como na escola anterior, as unidades de análise são os textos vistos “como a ‘realização semiótica’ de uma ação de linguagem situada, que se efetua tomando um dos modelos de gêneros disponíveis no intertexto de uma determinada língua natural” (Bronckart, 2000 p. 5).

---

<sup>11</sup> Por compartilharmos algumas idéias com esse grupo, falaremos especificamente sobre ele posteriormente.

<sup>12</sup> A respeito, ver Bronckart (1999); Machado (2002).

Há os estudos da Nova Retórica que, embora não apareçam de forma tão intensa nos estudos de língua materna, no Brasil, já trazem questionamentos e posicionamento bastante crítico em relação ao ensino dos gêneros. Esse grupo, formado por pesquisadores norte-americanos e canadenses como, por exemplo, Charles Bazerman, Aviva Freedman, Richard Coe e Hessel Hunt, tem procurado enfatizar, nos seus trabalhos, a importância de uma re-definição do próprio conceito de 'gênero'. Para eles, seriam as situações retóricas que ajudariam o aluno a pensar nos propósitos comunicativos, na circunstância e no gênero. Assim, os alunos deveriam apreender a produzir discursos em gêneros, sem que isso significasse necessariamente o ensino explícito dos gêneros. Apenas em poucas situações e somente para alguns alunos far-se-ia necessário um trabalho mais explícito.

A análise crítica do discurso (ACD) também apresenta uma teorização relacionada aos gêneros. Seu universo teórico-metodológico caracteriza-se por uma forte preocupação social e deriva de abordagens multidisciplinares ao estudo da linguagem. Ao analisar textos criticamente, os autores que a seguem, não estão interessados apenas nos textos em si, mas em questões sociais que incluem maneiras de representar a realidade, manifestação de identidade e relações de poder no mundo contemporâneo. A abordagem de gêneros presente nessa teoria está intimamente ligada aos trabalhos do linguista inglês Norman Fairclough<sup>13</sup>.

Apesar da existência de todas essas teorias sobre gêneros, muitas delas bem consolidadas no âmbito da pesquisa, optamos por partir do conceito de gêneros proporcionado por Bakhtin (2003), dialogar, talvez, de alguma forma, com todas as demais teorias e criar a nossa própria forma de trabalhar os gêneros no processo ensino/aprendizagem da língua materna. É com a consciência de que não há apenas um

---

<sup>13</sup> Ver Fairclough (2001).

único caminho e que, em se tratando de gênero, não se ensina, mas se vive, que o trabalho será delineado no corpo deste trabalho.

Geraldi (2009) argumenta em favor dessa ideia, afirmando que, a opção de olhar para a escola como um lugar de ensino implica fixar os objetos desse ensino e a preocupação com a aprendizagem organizará esses objetos didaticamente<sup>14</sup>. Por outro lado, conceber a escola como lugar de aprendizagem – nossa opção – é reconhecer que a cultura e objetos desconhecidos adentram a escola e a aprendizagem não pode ser organizada como se ela ocorresse linearmente. Nesse sentido,

Há que considerar os acidentes, os acontecimentos, os acasos, os desenvolvimentos proximais e até mesmo o reconhecimento de que não há um ponto de chegada definitivo, mas sempre um novo patamar que permite outros avanços. Como os objetos não estão fixados, não há como seriá-los. Eles aparecerão segundo outra lógica. A unidade – todos devem aprender o mesmo, no mesmo lugar e ao mesmo tempo – deixa de ser um valor em benefício da diversidade, dos mergulhos imprevistos, das verticalidades construídas em função de interesses momentâneos do mundo da vida (GERALDI, 2009 p. 07).

Pensamos, ainda como este autor, que, na escola – contexto de aprendizagem –, professores e alunos são aprendizes. A relação entre eles é de mediação, sem que se tenha previamente definido a zona de desenvolvimentos final (conhecimento fixado e aprendido) já que esta não passa de uma ponte para outros caminhos possíveis.

### **1.8.3 A circulação dos estudos sobre gênero no Brasil**

Gomes-Santos (2004) realiza um exímio estudo sobre a problematização da emergência mais recente da questão do gênero no Brasil.

De acordo com o autor, a possibilidade de dissipar a aparente familiaridade do conceito de gênero decorreu da percepção mais ou menos assistemática

---

<sup>14</sup> É possível pensar em ‘sequências didáticas’ para a vivência dos gêneros na escola? Por que as relações intergenéricas não aparecem nas propostas de ensino?

da relevância do mesmo em um conjunto expressivo de trabalhos acadêmicos na área de Linguística e Linguística Aplicada, bem como da importância que se vinha atribuindo ao conceito em função de ter se tornado conceito-chave no mais recente documento oficial de normatização do ensino de português no país – o PCN<sup>15</sup>.

A hipótese de Gomes-Santos (2004) é que justamente na imbricação dos dois domínios mencionados que se poderia interpretar o evento de constituição/circulação do conceito de gênero na conjuntura institucional brasileira mais recente.

Considerar o percurso histórico do conceito de gênero implica considerar a problematização do estatuto das classificações fundada em uma atitude com duas características principais: essencialista – que busca desvelar nos gêneros uma ontologia fundamental; e normativa que busca atribuir-lhes o estatuto de matriz onde se alojam conteúdos a serem taxionamizados e imitados. Nas palavras do autor, de um modo bastante geral, pode dizer que a história do conceito de gênero é a história de adesões, confrontos e denegações em relação a essa dupla atitude.

É exatamente aí que entra em cena o dialogismo bakhtiniano que propõe uma conceituação de gênero como dispositivo de comunicação sócio-histórica e ideologicamente situado, o que, por sua vez, pressupõe a consideração da natureza constitutivamente heterogênea da linguagem.

Ressalta-se ainda que não foi em um vácuo histórico que a reflexão sobre gênero apareceu, nem que o conceito é reenunciado. O evento de sua aparição instaura-se no interior de um conjunto de fenômenos e tendências. Para exemplificar, apontaremos quatro delas.

---

<sup>15</sup> O autor nomeia o primeiro por domínio da teorização acadêmico-científica e o segundo por domínio da normatização oficial.

A primeira refere-se ao prestígio que têm adquirido, desde a década de 70, os estudos de cunho textual-discursivo que vai desde as teorias do discurso francesas até a que se liga às investigações em linguística textual, passando por abordagens comunicativas ou interacionistas, com seus temas de destaque como, por exemplo, leitura, produção de texto, interação em sala de aula, letramento, etc.

A segunda diz respeito ao alçamento da perspectiva sócio-histórica, sócio-interacionista ou dialógica da linguagem, consolidada pela circulação/recepção, no Brasil, das ideias bakhtinianas e vigotskianas, além de outros aportes teóricos sustentados por nomes como, Maingueneau, Foucault, Chartier e Pêcheux.

A terceira trata da legitimação de questões de ordem didático-pedagógicas como um lugar passível de se revestir de pertinência acadêmico-científica, além da consolidação de uma certa autoridade das disciplinas linguísticas para tratar dessas questões.

A quarta, e última, é está relacionada à busca de uma categoria que pudesse contemplar, tanto a apreensão, descrição e análise da multiplicidade de produções textuais alçadas à condição de corpora pertinente para a pesquisa em linguística quanto a instrumentalização dessas produções para finalidades didáticas (o que está evidenciado na idéia de gênero como objeto de ensino, tal qual defendida pelo PCN).

Há ainda outro fato não menos importante. O conceito de gênero muda de acordo com os domínios institucionais em que ele circula. Pensando nas constitutivas determinações do conceito no interior de cada um dos domínios, o autor faz uma divisão para melhor compreensão:

Do ponto de vista teórico-disciplinar e acadêmico, o conceito de gênero, ao ser investido de um valor heurístico renovado para a abordagem da linguagem,

permite: i) a problematização de categorias limítrofes no campo da linguagem como, texto/discurso, texto/contexto, tipo/gênero; ii) a integração, no campo de reflexão sobre o conceito, de disciplinas que, embora distintas do ponto de vista de seu percurso histórico, tornam-se próximas graças a um pressuposto epistemológico comum que é a natureza heterogênea da linguagem; iii) a reprodutividade do exercício acadêmico-científico, uma vez que, pelo recurso ao conceito de gênero, os estudos linguísticos ampliam a possibilidade de legitimar seu investimento sobre temas e dados advindos de outros contextos como por exemplo, o midiático.

Com relação à instância oficial de ensino, o conceito de gênero garante o suporte teórico-disciplinar necessário para que o objetivo da normatização do ensino de língua portuguesa seja legitimado científica e academicamente.

Do ponto de vista didático-pedagógico, o conceito de gênero, ao adquirir o estatuto de *objeto de ensino*<sup>16</sup> exige a convocação de disciplinas dos estudos da linguagem particularmente interessadas em problemas de ensino da língua ou daquelas em que questões de ordem didático-pedagógicas são tornadas pertinentes. Esse é o contexto em que o conceito passa a ser pensado como vetor de proposições didático-pedagógicas que visam a incrementar o ensino de língua portuguesa<sup>17</sup>.

Utilizamo-nos das palavras do autor para pensar o conceito do ponto de vista moral-sociológico:

O conceito de gênero, ao ser tomado como dispositivo de inserção dos indivíduos em comunidades de linguagem particulares, corrobora o interesse intervencionista e aplicado das disciplinas que dele se ocupam, interesse que aparece como uma necessidade que a academia se impõe como modo de salvaguardar a relevância social de que se busca investir. No que se refere à instância oficial, ao ser reenunciado em um documento de caráter nacional, o conceito de gênero torna-se o eixo do projeto oficial de integração ou inclusão do país como um todo às demandas de letramento necessárias à

---

<sup>16</sup> Grifo de GOMES-SANTOS. Justamente pela problemática que aí está embutida.

<sup>17</sup> Supostamente seria ensinado o 'como fazer', ou melhor, ensinar-se-ia a saber 'como fazer'.

participação em um mundo dito globalizado (GOMES-SANTOS, 2004, p. 209).

Percebemos até aqui toda a complexidade que envolve o conceito de gênero em suas zonas fronteiriças do domínio da teorização teórico-científica com aquele da normatização oficial. Observa-se ainda academia x escola e toda a ideologização do conceito que é vestido com múltiplos significados e sentidos.

Estamos na crista da onda ao abordar este tema, porém a nossa visão de gênero busca despir-se de alguns sentidos. Um deles é concebê-lo como objeto de ensino.

## **CAPÍTULO II – A NARRAÇÃO**

Era uma vez...

## 2- AS MÉMORIAS

É viagem de formação, e viagem implica sempre ir de algum lugar para outro.  
Refazer caminhos. Permite indagar de onde viemos e como ao final chegamos  
transformados.

(Maria Emília Caixeta de Castro Lima)

O que torna algo narrável é o presente; sem ele ninguém narra nada. O momento da  
narrativa é o momento presente da enunciação, marcado por este e não pelo tempo  
do acontecimento.

(João Wanderley Galdi)

O homem, antes de conhecer cientificamente, constrói historicamente o que  
conhece.

(Ruth Castro Schmitz)

De acordo com Lima (2005), ainda é controvertido o lugar e o papel da  
narrativa na construção do conhecimento, sobretudo no que diz respeito às produções  
acadêmicas. Muitas são as objeções feitas a esse gênero vinculadas a concepções que o  
reduzem à condição de mera ‘contação de casos’.

Compartilhando com Lima (2005), posiciono-me contra essa visão  
reducionista que confere à narrativa um lugar de desprestígio, principalmente por sua  
ligação com a tradição oral. Compartilho com Gagnebin (1999) que o homem aprende  
narrando, ainda que os textos científicos se orientem por um outro gênero discursivo no  
qual os sujeitos não têm lugar. Então, por que não deixar que a ciência brote da  
narratividade?

Para isso, considero que a narrativa é um gênero que faz parte da história da  
humanidade e, portanto, também da ciência. A experiência da narrativa faz parte da  
constituição do sujeito. Para confirmar essa idéia, Bruner (1998) define a narração como  
sendo um modo especial de se pensar e, provavelmente, o mais natural e o primeiro, com a

base no qual se organiza a própria experiência. E, para consolidar esse pensamento, vem à luz a idéia de Eco (1995), de que a narratividade talvez seja a maneira como se constitui o próprio mundo mental.

Essa parte da pesquisa denominada ‘memórias’ vai buscar explicar toda uma parte do trabalho que ocorreu antes, durante e depois da construção do corpus. Assim, a minha memória foi considerada como fonte principal de tudo que será dito e ouvido<sup>18</sup>.

Salienta-se que, por se referir a memórias, devemos reconhecer que esta está prenhe de sentimentos e de significados construídos nos acontecimentos vividos. São estes significados que não se fixam, uma vez que a cada retorno à lembrança, novos e diferentes matizes se acrescentam à memória do fato, fazendo com que este ganhe um ou outro sentido adquirido entre o jogo de lembranças e esquecimentos dos mesmos.

Esse entendimento é importante para reconhecer que a experiência que será narrada a seguir não coincide com o acontecimento que lhe deu origem, uma vez que a experiência, de acordo com Lima (2005, p. 47), secundada por Larrosa, não é o que se passa ou que acontece no decurso de nossas vidas, mas o que nos acontece, o que nos constitui fortemente e, por isso, marca-nos de modo indelével. Isso porque quando se narra, não se está narrando o que aconteceu, mas narra-se o que aconteceu a mim, para mim.

Toda narrativa pode ser considerada uma viagem. E segundo Larrosa (1998), toda viagem verdadeira é viagem interior assim como toda experiência verdadeira é experiência de si mesmo. É, pois, na experiência que as pessoas se encontram a si mesmas e, às vezes, se surpreendem pelo que encontram e não se reconhecem. Então, é preciso reconstruir-se, reinterpretar-se... enfim, refazer-se.

---

<sup>18</sup> Quando citamos autores e dialogamos com documentos e registros de experiência, estamos fazendo com que a memória também se materialize.

Assim, narrar o que me aconteceu implica realizar uma viagem verdadeira e neste tipo de viagem nem tudo está previsto, o que garante uma volta transformada. Para que essa transformação ocorra, é necessário que algo se passe, nos aconteça, e que o acontecimento nos prove, nos derrube, nos negue. E é justamente no estabelecimento de continuidade entre o ‘eu’ que saiu e o ‘outro’ que chegou que ocorre uma transformação narrativa. Dessa forma, o outro que chega é ‘outro’, entre outras coisas, porque sabe quem era antes e porque pode contar a história de sua própria transformação. Este outro só terá rosto e só será delineado ao final da pesquisa quando minhas indagações serão ou não respondidas e quando eu chegar a conclusões advindas do retorno de minha viagem que se inicia agora.

## **2.1 - O Início de tudo**

Em janeiro de 2007, sugeri a uma professora alfabetizadora - responsável por um segundo<sup>19</sup> (antiga primeira série), em uma escola pertencente à periferia da cidade de São Carlos – realizar um trabalho de alfabetização pautado no discurso, abordando principalmente a teoria dos gêneros discursivos e propus que mantivesse diálogo comigo durante o percurso de trabalho. Diante do parecer positivo da professora, passamos a planejar juntas o que ela trabalharia em sala de aula. As diversas atividades privilegiariam, no decorrer do ano, gênero discursivos inscritos no interior de cinco grandes grupos de gêneros, postulados pelo grupo de estudiosos de Genebra, dentre eles Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. São eles: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Este agora faz parte do ensino fundamental regular de nove anos.

<sup>20</sup> Esse quadro será apresentado no corpo deste trabalho.

Esse agrupamento - que pode ser discutido e aprimorado<sup>21</sup>- constitui um ponto de partida para que pensemos em uma progressão curricular ao longo do ensino fundamental. Baseados nas teorias de aprendizagem de Vigotski, os pesquisadores de Genebra entendem que a construção de uma progressão curricular deva levar em conta a necessidade de se trabalhar em espiral, em todos os níveis escolares, gêneros dos diferentes grupos<sup>22</sup>. Por exemplo, em um determinado momento, os alunos vivenciam uma sequência didática com um dos gêneros do grupo narrar; em seguida, passam a outra sequência, trabalhando com um gênero do grupo expor; depois, passam a outra sequência, trabalhando com um gênero do grupo descrever ações, etc. Em outra etapa, inicia-se novamente o percurso, só que desta vez explorando gêneros diferentes dos mesmos grupos, de acordo com o grau de dificuldade dos gêneros, com a faixa-etária dos alunos e com as capacidades que se pretende desenvolver<sup>23</sup>. Reconhecemos, aqui, que essa forma de trabalho parece retomar a seriação, a graduação, mas o diferencial é que retomamos com a consciência de que esse 'planejamento' prévio é impossível de escalonar nas práticas discursivas reais.

## **2.2 - A construção do corpus**

Além de uma reunião semanal para planejarmos as atividades que seriam desenvolvidas, fiz inicialmente um cronograma estabelecendo que um dia de cada mês eu iria até a sala e lançaria uma proposta de produção escrita para as crianças<sup>24</sup>. Apresentaria-me para ela como pesquisadora que estuda textos infantis e assim seria a interlocutora principal de sua produção naquele momento. A proposta de produção partiria da discussão

---

<sup>21</sup> Os próprios autores denominam-na por 'provisória'.

<sup>22</sup> Na verdade, os grupos privilegiam capacidades necessárias para o funcionamento da linguagem.

<sup>23</sup> Essa ideia será melhor desenvolvida posteriormente.

<sup>24</sup> A partir de agora faremos referência a este evento como oficina.

sobre um tema que seria incitado pela leitura de um texto inscrito no interior do gênero discursivo mais privilegiado<sup>25</sup> no trabalho desenvolvido pela professora – com a participação da pesquisadora no planejamento - no decorrer do mês. Após a discussão, lançaria a comanda “escreva sobre o que nós conversamos” para não induzir a produção já inscrita no interior de um dado gênero. Nesta proposta, é de sumária importância reconhecer que há toda uma rede de condições de produção que poderia induzir a um certo gênero como, por exemplo: utilizar o gênero mais estudado no mês; o gênero do texto-base da leitura/discussão; uma discussão, que é outro gênero; ou até mesmo uma produção ‘sobre o que conversamos’, cujo gênero dependeria do que foi a conversa: reconto, recapitulação do texto, discussão temática, de atitude, etc. Porém, a possibilidade de induzir não significou obrigar que a produção escrita fosse construída em um determinado gênero.

O objetivo inicial dessa coleta de dados seria constituir o corpus com produções escritas de crianças em fase de alfabetização e, posteriormente, estudar a ontogênese dos gêneros discursivos nessa fase, ou seja, tentar rastrear os indícios sobre a apropriação do gênero pela criança. A estruturação da pesquisa, como a comanda de produção lançada às crianças, já me apontava alguns questionamentos como: há um gênero que a criança tem mais domínio e se apoia ao escrever? O trabalho em sala de aula pautado no discurso<sup>26</sup>, que proporciona à criança o contato com os diferentes gêneros, influi em sua

---

<sup>25</sup> Como será visto posteriormente, apesar de uma diversidade de gêneros estar presente no dia a dia das crianças, um grupo era mais enfatizado, tendo um trabalho mais específico, no interior de cada mês. Com relação ao tema para a discussão, a pesquisadora escolhia algo relacionado com o que os alunos estavam vivenciando naquele determinado momento.

<sup>26</sup> Este trabalho será delineado nas linhas a seguir bem como no item 2.6 - Um pouco do dia a dia das crianças na escola.

produção, uma vez que na proposta não pedia a produção inscrita em um gênero específico?

A primeira produção, que constitui o corpus, trata-se de uma avaliação diagnóstica sobre o material escolar: as crianças elencaram uma lista de palavras cujo campo semântico abrangia os materiais escolares necessários para o uso no segundo ano escolar. Esta lista foi aplicada para a professora conhecer um pouco dos saberes da turma a respeito da escrita<sup>27</sup>.

No final do mês de fevereiro de 2007, me apresentei à sala como pesquisadora, fiz a leitura da narrativa “Zé Descalço”<sup>28</sup>, discutimos sobre os hábitos higiênicos presentes no livro e os seguidos pelos alunos e, ao final da discussão, pedi para que as crianças escrevessem sobre o que havíamos conversado. A narrativa foi escolhida porque a professora estava trabalhando com esse gênero desde o início das aulas, lendo histórias para eles e realizando atividades<sup>29</sup>, como perguntar sobre as personagens, o enredo da história, etc.

No mês de março de 2007, a professora deu continuidade ao trabalho com narrativas e inseriu novos gêneros como as cantigas infantis. Ao final do mês, trabalhei com as crianças a letra da cantiga ‘A casa’ de Vinícius de Moraes<sup>30</sup>. Apesar do gênero discursivo ser cantiga/canção, estou considerando, a princípio, como narrativo porque a letra dessa música é uma narrativa. As crianças receberam a letra da música escrita, e acompanharam ouvindo o cd. Falamos sobre este tipo de casa presente na letra da música e

---

<sup>27</sup> Realizada em meados de Fevereiro

<sup>28</sup> CARDOSO, Leonardo Mendes. Zé Descalço. São Paulo: Editora do Brasil, 1998.

<sup>29</sup> As atividades de escrita também estavam presentes nessa fase inicial. Era pedido, por exemplo, para as crianças escreverem o nome das personagens ou a parte da história que mais gostou. O fato de as crianças não estarem alfabetizadas não foi impedimento para isso. Cada uma registrava no papel o seu dizer de acordo com a sua hipótese de escrita (sobre as hipóteses ver item 2.11 – Os estudos de Ferreiro e Teberosky).

<sup>30</sup> Ver anexo 1.

comparamos com outras casas que existem como a deles próprios. Discutimos sobre a possível causa dessa diversidade. Eles mostraram, através da discussão, conhecer vários tipos de casas, como as construídas de papelão, madeira ou plástico. Uma das crianças disse que a casa da música não existia porque ficava no número zero. Após eles cantarem e discutirem, retirei a letra da música, entreguei uma folha de papel e pedi para que eles escrevessem sobre o que havíamos conversado. Como a atividade de escrita era sugerida muitas vezes pela professora em sua rotina<sup>31</sup>, não havia grandes problemas para tal proposta. Cada um pegava seu papel e registrava o que queria da forma como queria.

Em abril de 2007, além de dar continuidade aos gêneros discursivos com o qual as crianças já apresentavam certa familiaridade, inserimos em nosso planejamento uma ênfase aos gêneros pertencentes ao grupo ‘expor’, trabalhando mais especificamente o texto explicativo. Ao final do mês, levei à sala um texto explicativo sobre reciclagem<sup>32</sup>. Como complemento, li uma narrativa sobre o ciclo de vida do papel e uma história em quadrinhos que mostrava a preocupação com o lixo depositado nos rios e mares<sup>33</sup>. Após a leitura e discussão sobre o tema, recolhi o texto que as crianças tinham em posse e lancei a comanda, já familiar a eles, ‘escreva sobre o que conversamos’. Nesse e em todos os momentos de escrita, eu os questionava sobre o que era necessário para escrever e juntos

---

<sup>31</sup> No mês de março, especificamente, fizeram, por exemplo, muitas atividades de escrita relacionadas ao nome próprio, fizeram uma eleição para batizar a sala de aula também com um nome próprio e com base neste, criaram um acróstico, um grito de guerra da turma. Completaram partes de poemas, escreveram versos de músicas, nomes de personagens das narrativas bem como parte de que gostou; escreveram sobre as diferenças de duas versões da narrativa ‘Branca de Neve e os sete anões’, descreveram os anões, levantaram hipóteses sobre o porquê do nome Dengoso para um dos anões, entre outras atividades.

<sup>32</sup> Cada criança recebeu uma cópia do texto que foi retirada no momento da produção escrita. Ver anexo 2.

<sup>33</sup> Os dois textos complementares remetem ao gênero narrativo, o qual já fora enfatizado no trabalho com as crianças até o presente momento.

comentávamos que, dentre outras coisas, precisavam pensar no quê escrever e no som das palavras<sup>34</sup>.

Em toda a visita do mês eu sempre fazia referência à visita anterior, elogiando-os pelos textos construídos e tecendo alguns comentários sobre os mesmos.

Como o trabalho era de forma espiral<sup>35</sup>, a professora e eu reforçávamos os gêneros já trabalhados e a cada mês inseria novos gêneros e grupos. Maio de 2007 foi o mês de privilegiar o trabalho com gêneros do grupo ‘relatar’. As crianças trabalharam com vários gêneros discursivos desse grupo como a descrição de pessoas, de lugares, a anedota e a crônica. No dia da coleta, levei a eles uma crônica e uma anedota<sup>36</sup>. Em momento algum eu nomeava o gênero que eles estavam recebendo. Apresentava-o como sendo um texto que leríamos e depois conversaríamos sobre ele. Após a minha leitura, lançava questionamentos sobre o texto, orientando as crianças a falarem sobre as características relativamente estáveis do gênero: tema, estrutura composicional e estilo<sup>37</sup>.

Assim, depois que havíamos discutido sobre o tema, olhado para a estrutura do texto, eu perguntava se sabiam que tipo de texto era aquele. Algumas crianças respondiam prontamente: ‘é uma crônica’ ou ‘é uma anedota’, apontando, inclusive, o porquê da resposta. É claro que algumas crianças nomeavam, nesse momento, outros

---

<sup>34</sup> Em todos os momentos de escrita era explorado pela professora as questões: o que escrever, como escrever, para quê e para quem. No momento da coleta de dados o ‘para quê e para quem’ ficava um pouco restrito uma vez que eles já sabiam que o texto teria a pesquisadora como interlocutora principal.

<sup>35</sup> Bruner (1973) revela que trabalhar em espiral é sugerir a retomada do conhecimento por diferentes dinâmicas metodológicas e, acrescentaríamos, em tempos distintos.

<sup>36</sup> Ver anexo 3.

<sup>37</sup> A professora, durante as atividades em sala de aula, já direcionava o olhar das crianças para as características relativamente estáveis do gênero, mas não falava, evidentemente, sobre essas nomenclaturas. Nomeava, sem cobranças, o gênero discursivo que estava trabalhando. E, conseqüentemente, as crianças relacionavam dado gênero a algumas das suas características particulares. É interessante ressaltar que havia questionamentos específicos sobre o específico “miudinho” da alfabetização, como por exemplo, encontrar determinadas palavras, com qual letra iniciava, etc. Aqui não comentaremos sobre esse particular por não ser esse o foco do nosso trabalho.

gêneros, por exemplo, dizer que a crônica ‘é um texto explicativo’, mas víamos essas argumentações como algo positivo<sup>38</sup>, principalmente porque isso lançava uma discussão saudável entre as próprias crianças já que elas dialogavam o porquê de ser ou não tal gênero nomeado por elas, apontando algumas características. O interessante é que, nesses questionamentos, eles jogavam com a gama de gêneros que já conheciam pelo trabalho desenvolvido com os grupos explorados até então: gêneros do grupo narrar, expor e relatar. Depois do diálogo, recolhi o texto que eles tinham em mãos, entreguei folha e lancei a comanda ‘escreva sobre o que conversamos’ além dos questionamentos sobre a escrita.

No mês de junho de 2007, incluímos outro grupo no trabalho diário: o argumentar. As crianças fizeram várias atividades explorando gêneros desse grupo tanto na escrita quanto oralmente. O gênero mais explorado desse grupo foi o texto de opinião. No dia da coleta, levei para eles uma gama de opiniões escritas de crianças de diversos lugares do Brasil, expressando sua opinião sobre como seriam as crianças do futuro<sup>39</sup>. Depois da leitura, discussão e questionamentos, as crianças tiveram oportunidade de falar suas opiniões a respeito das crianças do futuro. Puderam ainda concordar ou discordar das crianças que manifestaram opinião no texto escrito que tinham em mãos. Recolhido o texto, foi lançada a comanda ‘escreva sobre o que conversamos’.

Em julho de 2007, as crianças tiveram poucos dias de aula por isso privilegiamos as atividades com os grupos de gêneros já trabalhados. Porém, antes das férias, fui até a sala agradecer a colaboração das crianças e a oportunidade de trabalharmos

---

<sup>38</sup> Essas discussões mostravam uma importante construção sendo feita pelas crianças que é perceber, de fato, a instabilidade inerente aos gêneros.

<sup>39</sup> Ver anexo 4.

juntos naquele semestre. Pedi que escrevessem um texto para mim. Foi a primeira proposta de produção livre que eles tiveram.

Com um rápido olhar nessa e nas produções anteriores percebi que as crianças eram influenciadas, em suas escritas, pelos gêneros que tínhamos trabalhado até então. Pude notar essa relação porque sabia o que as crianças viam diariamente. Era também a responsável pelas atividades desenvolvidas e os textos escritos por elas evidenciavam muitos indícios do nosso trabalho. Assim, me surgiu, nesse momento, um novo questionamento: Como seria realizar essa coleta de dados em uma sala com a qual eu não tivesse envolvimento nem participação no planejamento das atividades? Em qual gênero discursivo essas crianças se apoiariam em suas escritas? Será que o gênero que eu levava para a discussão seria influenciador para estas da mesma forma que era para a sala com a qual estava trabalhando até então?<sup>40</sup>

Como estávamos em julho, resolvi pedir autorização para acompanhar mais duas salas de alfabetização da escola, a partir do segundo semestre. Escolhi a sala que apresentava o maior número de crianças alfabetizadas e a sala que possuía o menor número de alunos alfabetizados<sup>41</sup>. Com a autorização das professoras, passei, então, a frequentar essas salas uma vez ao mês e propor a mesma atividade de escrita que propunha na sala que já acompanhava. A diferença é que, nas novas salas, eu não acompanhava o trabalho diário das professoras. Não planejava nada com elas ou comentava sobre o meu trabalho na sala de pesquisa. No início, perguntei a elas se trabalhavam com gêneros. Diante da afirmação

---

<sup>40</sup> A princípio, penso que o gênero que eu levava para a sala de pesquisa não era o influenciador e determinante para a produção das crianças, uma vez que essas trabalhavam com gênero semelhante durante todo o mês que precedia a coleta de dados.

<sup>41</sup> Esses dados foram apresentados no conselho de classe/série referentes ao segundo bimestre.

positiva de ambas, no dia da pesquisa, limitava-me a perguntar informalmente qual o gênero que elas tinham privilegiado naquele mês.

### **2.3 - As mudanças causadas pela alteração na construção do corpus**

Foi uma experiência ímpar conhecer também essas salas. Interromperei um pouco da sequência da construção do corpus para falar sobre isso. Foi algo totalmente diferente do que eu já experienciava na sala de pesquisa. Apresentei-me também como pesquisadora, expus o meu objeto de pesquisa e comentei sobre minha visita que ocorreria uma vez ao mês.

A primeira diferença que notei foi o posicionamento das crianças. Na sala de maior número de alfabetizados, havia uma distinção marcante entre os que sabiam e os que não sabiam escrever. Esse “rótulo” era dado uns aos outros pelas próprias crianças. Os não alfabetizados apresentaram uma resistência em escrever, alegando que não sabiam fazê-lo, e todos da sala os reconheciam pelos lugares marcados na sala. Diante da minha insistência, ao pedir para escrever como sabiam, ficavam acanhados e escreviam apenas algumas linhas. Presenciei, nessa sala, comentários de uma criança para outra do tipo “Escreve, você não é alfabético?”; “E depois diz que é alfabético!”<sup>42</sup>.

Na sala de menor número de crianças alfabetizadas, encontrei situações que nomearia de inacreditáveis. As crianças diante da minha visita, após a primeira vez, preocupavam-se mais em copiar partes do texto que tinham em mãos na carteira do que em fazer a leitura propriamente dita. Essa atitude se dava pelo fato de que sabiam que teriam um pedido de produção escrita, posteriormente à leitura e ao diálogo. Isso sem considerar

---

<sup>42</sup> A professora não manifestou nenhuma opinião diante dos comentários.

as várias falas, insistindo que não sabiam escrever. Nessas situações, depois do diálogo, eu retirava o texto e apagava as cópias de trechos do texto da carteira. Esse fato levou, em uma das visitas, uma das crianças a receber o texto e tentar anotar na cadeira, na qual se sentava, trechos do texto. Ela nem sequer percebeu que eu estava observando essa atitude, tamanho era o desespero de querer garantir alguma escrita.

Outro fato interessante é com relação à transcrição dos textos. As crianças da sala de pesquisa não se atentavam para o fato de que a professora ou a pesquisadora escreviam algo abaixo ou acima de sua escrita não convencional. Isso porque desde o início era feito esse procedimento, o que se tornou algo natural: a criança fazia a leitura de sua escrita e o professor transcrevia as partes que não possibilitavam a leitura convencional. No momento em que passei a acompanhar as duas outras salas, tive a iniciativa de realizar o mesmo procedimento, só que agora sem sucesso. Para começar, as crianças, por não estarem acostumadas com isso, diziam insistentemente não saber ler o que escreviam. Após a minha insistência, elas liam timidamente algo que possivelmente teriam escrito, o que conduzia a uma transcrição minha. Só que esse fazer foi abandonado logo nas primeiras tentativas, uma vez que a criança apagava a sua escrita para copiar, no lugar, a minha transcrição<sup>43</sup>. Por isso, eu mantinha, sempre que possível, um papel em minhas mãos para anotar alguma leitura, sob o nome da criança para depois da entrega do texto anotar a transcrição.

Pode-se perceber, através desses comentários, o tipo de relação que as crianças dessas duas salas estavam travando com a linguagem escrita em seu primeiro ou

---

<sup>43</sup> As professoras destas salas não tinham como hábito fazer a transcrição dos textos não convencionais. Devido a essa dificuldade de fazer a transcrição, alguns textos presentes no corpus (inclusive na análise) são prejudicados pela falta de entendimento e sentido de palavras ou expressões.

no máximo segundo ano de alfabetização sistemática<sup>44</sup>. Agora, voltemos ao processo de construção do corpus.

#### **2.4 - O segundo semestre da construção do corpus**

Em agosto de 2007, as atividades planejadas pela professora e por mim voltaram a enfatizar gêneros do grupo narrar além de privilegiar também gêneros do grupo descrever ações. Assim, aproveitamos essa fase para trabalhar temas folclóricos como as lendas e as brincadeiras. Com relação a estas, as crianças elaboraram um livrinho que tinha por função ensinar algumas brincadeiras folclóricas que seriam oferecidas às crianças do primeiro ano escolar da escola<sup>45</sup>. Quanto àquelas, as crianças, à medida que conheciam uma nova lenda, registravam-na no papel para fazer a leitura em casa para os seus familiares e questioná-los sobre o conhecimento desta ou de outras histórias folclóricas. Neste mês, fiz duas visitas a esta sala e, agora, também nas outras salas. Na primeira visita, levei uma lenda que não havia sido trabalhada pela professora da sala de pesquisa<sup>46</sup>. Tratava-se da lenda 'Bumba meu boi'. Todas as crianças receberam uma cópia da lenda e, após um tempo dispensado à leitura<sup>47</sup>, dialogamos sobre esta narrativa contemplando, entre outras coisas, o tema, a estrutura do gênero e o contexto histórico/ social.

---

<sup>44</sup> Algumas crianças de ambas as salas cursaram o primeiro ano de escolaridade (antiga pré-escola) nessa mesma escola.

<sup>45</sup> A escolha das brincadeiras que fariam parte do livro bem como a elaboração da instrução para cada brincadeira foram realizadas coletivamente sendo a professora a escriba na lousa das instruções. Isso após todos chegarem a um consenso com relação às etapas a serem descritas.

<sup>46</sup> Minha escolha pautava-se na sala de pesquisa. Assim, não sabia de antemão se as crianças das outras duas salas selecionadas teriam trabalhado com essa lenda ou não. Com a visita descobri que uma das salas já havia trabalhado com essa lenda.

<sup>47</sup> O interesse das crianças pela leitura na sala de pesquisa foi muito diferente nas outras salas. O tempo dispensado a leitura não era tão aproveitado, uma vez que as crianças olhavam rapidamente para o texto e voltavam a se distraírem com outras coisas. Isso evidencia que não era comum para elas esse tipo de atividade, ou seja, ter tempo disponível para a leitura em sala de aula. Na sala de pesquisa, fazia parte da rotina, desde o início do trabalho, o tempo dispensado à leitura.

O diálogo se mostrou diferente nas novas salas observadas. Apesar de o questionamento ser semelhante ao da sala de pesquisa, essas crianças não se mostraram preparadas para dialogar sobre alguns elementos do gênero como as primeiras. Na sala de menor número de alfabetizados, a diferença foi ainda maior porque a dificuldade apareceu até no dialogar sobre a própria história<sup>48</sup>.

Ao final da conversa, foi recolhido o texto das crianças e lançada a comanda ‘escreva sobre o que conversamos’. Mais uma vez a diferença apareceu e foi necessário ser dispensado um tempo maior na sala de menor número de alfabetizados para convencê-los a escreverem da forma como sabiam.

Na segunda visita no mês de Agosto, levei para trabalhar com as crianças um texto instrucional que consistia em ensinar a fazer uma pipa<sup>49</sup>. As crianças leram o texto, dialogaram sobre ele, apresentando seus saberes sobre o tema<sup>50</sup> e revelando conhecerem outras formas de fazer a pipa. Fiz, como sempre, alguns questionamentos sobre a especificidade do gênero, e após recolher o texto, lancei a comanda “escreva sobre o que conversamos”.

Setembro de 2007 foi o mês da professora da sala de pesquisa e eu privilegiarmos novamente gêneros do grupo expor. Contemplamos em nossas atividades planejadas o trabalho com o artigo enciclopédico e com o verbete de dicionário. Aproveitamos esse gênero para realizar a interdisciplinaridade com outras disciplinas como história, geografia e ciências. Assim, trabalhávamos o conteúdo dessas disciplinas e

---

<sup>48</sup> Era difícil estabelecer o diálogo, uma vez que eles não se mostravam muito interessados além de dispersarem a atenção facilmente.

<sup>49</sup> Ver anexo 5.

<sup>50</sup> Foi muito discutido os problemas que o “soltar pipa” pode causar como, por exemplo, o uso do cerol.

explorávamos também as características relativamente estáveis do gênero realizando a aula de língua portuguesa. Com relação ao trabalho com dicionários, além de aprender a manuseá-los, as crianças conheceram diferentes marcas e autorias, comparando um mesmo verbete, por exemplo, para discutir em qual a informação aparecia mais completa ou não e por quê.

Em minha visita, levei para as três salas um artigo enciclopédico<sup>51</sup> sobre a água, retirado de um site infantil, além de levar dicionários para as crianças conhecerem como aparecia explicado o verbete. Na sala de pesquisa, esse tipo de atividade era natural. A sala de maior número de alfabetizados demonstrou não ter muito contato com dicionário, mas diante de uma explicação sobre o manuseio, lançaram-se às buscas. O problema maior foi na sala de menor número de crianças alfabetizadas. Elas não sabiam como manusear um dicionário e mesmo com a explicação, poucos conseguiram encontrar o verbete água e fazer a leitura. Estes foram incentivados a ajudar os demais amigos da sala. Outra dificuldade foi a conversa sobre o verbete. Esta sala não conseguia entender as metáforas apresentadas, no dicionário, para a palavra água. Eles entendiam apenas o sentido literal de expressões como, “tirar a água do joelho”, “até debaixo d’água”, “ir por água abaixo” e “tirar água de pedra”<sup>52</sup>.

Como nas outras vezes, ao final da conversa, foi retirado o texto e eles receberam a comanda ‘escreva sobre o que conversamos’.

---

<sup>51</sup> Ver anexo 6.

<sup>52</sup> Na sala de pesquisa, por exemplo, apareceu alguma dificuldade no entendimento de uma ou outra expressão, mas que foi resolvido com o nosso diálogo. Na sala em questão, as crianças apresentaram dificuldade em entender mesmo com as intervenções da pesquisadora.

No mês de outubro de 2007, a professora da sala de pesquisa e eu enfatizamos novamente o grupo relatar. O gênero discursivo mais privilegiado desta vez foi a notícia. Trabalhamos com notícias de jornais infantis, chamando a atenção para as características relativamente estáveis do gênero, os temas contemplados em uma notícia, quais as características do seu título, qual a sua estrutura, etc. As crianças além de conhecerem muitas notícias, foram autoras de muitas outras, falando sobre problemas na escola, no bairro. Na época da coleta, estava ocorrendo uma discussão na escola e na cidade sobre a possibilidade de ser feriado e não ter aula no dia 20 de novembro - dia da consciência negra. Por esse motivo, resolvi levar uma notícia que tratava desse tema. A notícia ‘Comissão aprova datas comemorativas de raças’<sup>53</sup> proporcionou uma interessante discussão sobre as diferentes raças, racismo e preconceito de uma forma geral. Quanto ao diálogo sobre o gênero propriamente dito, as crianças da sala de pesquisa se mostravam mais preparadas para responder aos questionamentos. Sabiam o que era uma notícia, conheciam alguns de seus temas, já tinham construído algumas. Nas demais salas, o domínio do gênero era diferente, apesar de uma das professoras mencionar que já havia trabalhado com notícia. Em sua sala eles responderam, diante dos meus questionamentos, que se tratava de um texto informativo<sup>54</sup>. Após o recolhimento da notícia foi lançada a comanda, nessa época bem conhecida por eles, ‘escreva sobre o que conversamos’.

Em novembro de 2007, privilegiamos novamente, em nosso planejamento de atividades, os grupos argumentar e descrever ações. Com relação a este grupo, as crianças tiveram como atividade, dentre outras, elaborar um livro de receitas para os

---

<sup>53</sup> Ver anexo 7.

<sup>54</sup> Em nossa perspectiva de trabalho o gênero informativo pertenceria mais ao grupo expor do que ao grupo relatar.

familiares. Quanto àquele, foi bastante explorada a carta de opinião. Dentre as atividades, elaboraram uma carta ao diretor da escola, falando sobre alguns problemas enfrentados por eles como a falta de ventiladores e cortinas na sala.

Em uma das visitas, eu levei como texto base de nosso diálogo uma receita de vitamina de banana<sup>55</sup>. Conversamos sobre a receita e sobre a importância da banana. Após o diálogo esgotar muitas possibilidades quanto ao tema, estrutura da receita e a forma como se apresentava escrita, recolhi o texto escrito e lancei a comanda ‘escreva sobre o que conversamos’.

Na segunda visita, levei uma carta de reclamação<sup>56</sup> das crianças do Distrito Federal, para os políticos, em defesa à natureza<sup>57</sup>. O tema, bem como os outros elementos do gênero, foi bastante explorado e, ao final, escreveram sobre o que tínhamos conversado.

No mês de dezembro de 2007, eles tiveram apenas algumas semanas de aula, mas antes que o ano letivo terminasse, fiz minha última visita às salas para agradecer-las pela participação no projeto, pelos textos construídos<sup>58</sup> e aproveitei para pedir uma última produção, agora livre. A comanda foi como a lançada em julho para a sala de pesquisa: escrevam um texto para mim. É claro que este está embebido de despedida, de Natal, de papai Noel, presentes... assuntos que estavam na boca de todos na ocasião.

## **2.5 - O registro da construção do corpus**

Penso ser importante reconhecer que, embora a forma como detalhado acima possa parecer um sistema, cujo desenvolvimento siga uma linha normativa, não foi o

---

<sup>55</sup> Ver anexo 8.

<sup>56</sup> Ver anexo 9.

<sup>57</sup> Nesse momento, era interessante observar as predições de algumas crianças sobre o possível assunto tratado pelo texto que eu trazia dessa vez.

<sup>58</sup> Um riquíssimo material como fonte de pesquisa.

que ocorreu no contexto real. A descrição do trabalho é apenas para funcionalizar a pesquisa e facilitar o entendimento de construção do corpus. O nosso principal objetivo, principalmente na sala de pesquisa, foi proporcionar o contato e a interação das crianças com diferentes gêneros discursivos e propiciar que elas tivessem o estímulo ao desenvolvimento das principais capacidades de linguagem<sup>59</sup> garantido.

Um outro ponto a ressaltar sobre essa construção é com relação às atividades aplicadas para a produção escrita. Não quisemos, de forma alguma, induzir a escrita de um dado gênero ao levar para a sala o texto base de discussão. A verdade é que tínhamos que contextualizar, tornar significativa essa escrita, para ela ter sentido. Se consideramos que para escrever, como aponta Geraldi (2004a), devemos ter em mente o quê?, para quê?, para quem?, além de poder escolher as estratégias para realizá-lo, não poderíamos pedir uma produção descontextualizada. Não poderíamos também enfatizar um gênero em um determinado mês e levar outro para discussão. Assim, o consenso entre mim e a professora foi levar um texto base para a discussão inscrito no interior do grupo de gêneros privilegiados por ela em dado momento.

## **2.6 - Um pouco do dia-a-dia das crianças na escola**

Embora tenhamos dito nos itens anteriores a forma como trabalhávamos em sala de aula, é importante abrir este item para exemplificar concretamente algumas atividades vivenciadas pelas crianças.

---

<sup>59</sup> Os grandes grupos propostos pelo grupo de Genebra: narrar, relatar, expor, argumentar e descrever ações.

Para falar de algumas atividades<sup>60</sup>, traçaremos um paralelo com as ideias de Morin (2009) a respeito dos sete saberes necessários à educação do futuro. Na verdade, o autor diz chegar à conclusão de que existem sete buracos negros no sistema de educação francês, sendo que esta reflexão torna-se aplicável para os problemas da educação de nosso século.

Um dos saberes diz respeito à condição humana. O autor afirma que em nenhum lugar é ensinado o que é a condição humana ou a identidade de ser humano. Reconhece que há coisas parciais sobre aspectos fragmentários do humano, mas que tudo se encontra desintegrado. A visão é a de que o conhecimento dessa condição humana não pode e não deve resumir-se às ciências. Nesse aspecto, aparece a literatura e a poesia como pilares nesse descobrimento ou reconhecimento do humano.

A literatura desempenha um papel fundamental e é necessário não se satisfazer apenas com as ciências. Quanto à poesia, ela não é apenas uma iniciação a uma qualidade própria das obras poéticas, que nos põem em contato com fantásticos estados de maravilhamento. Ela é uma iniciação à qualidade poética da vida. Uma coisa ainda não foi dita; a vida é uma alternância e, por vezes, uma mistura de prosa e poesia. O que é a prosa? São coisas mecânicas, cronométricas que nos obrigamos a fazer para ganhar a vida. O que é a poesia? Momentos de intensidade, comunhão, amor, alegria e prazer... (MORIN, 2009 p. 91).

A poesia se fez presente primeiro pela leitura do professor. Leitura, ora compromissada, seguida de um pedido para desenhar, falar sobre, brincar com a musicalidade e passeando até pelo 'sistemático', falando sobre versos, estrofes, rimas, sobre o autor... ora não, só o ato de ler/ouvir para sentir<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> Como no item 'Ainda sobre as memórias', mostramos melhor a vivência das crianças por cada gênero, mostrando a sua circularidade e, inclusive, o seu interlocutor. Aqui, mostraremos algumas atividades realizadas especificamente entre a professora e as crianças.

<sup>61</sup> As crianças também escreveram os seus próprios poemas.

**Nome da gente**

Por que é que eu me chamo isso  
e não me chamo aquilo?  
Por que é que o jacaré  
não se chama crocodilo?

Eu não gosto  
do meu nome,  
não fui eu  
quem escolheu.  
Eu não sei  
porque se metem  
com o nome  
que é só meu!

O nenê  
que vai nascer  
vai chamar  
como o padrinho,  
vai chamar  
como o vovô,  
mas ninguém  
vai perguntar  
o que pensa  
o coitadinho.

-Foi meu pai que decidi  
que o meu nome fosse aquele  
isso só seria justo  
se eu escolhesse  
o nome dele.

Quando eu tiver um filho,  
não vou pôr nome nenhum.  
Quando ele for bem grande,  
ele que procure um!

(Pedro Bandeira)

A partir desse poema, as crianças escreveram seu nome próprio da forma como sabiam e daí surgiram alguns questionamentos sobre a história do nome de cada um e

o incentivo para resgatar junto a seus familiares esse histórico<sup>62</sup> para compartilhar com os colegas.

Em outra oportunidade, a professora leu a narrativa “O concurso das aves” história que mostra a discussão entre vários animais, cada qual ressaltando suas qualidades para ganhar o prêmio de ‘o mais belo’. Podemos dividir o trabalho vivenciado com as crianças em duas partes.

A primeira – sistemática, porém não a mais importante<sup>63</sup> - foi derivada de questionamento e reflexão sobre a narrativa propriamente dita, como enredo, personagens, espaço, tempo, sobre o livro, o título, o autor, o ilustrador, sobre a realidade dessa história e a verossimilhança com a vida real. Este fato deu origem a outra parte, que foi, de fato, a aula como acontecimento<sup>64</sup>.

No evento da aula como acontecimento, discutiu-se sobre as ideias contidas na história. Ideias explícitas como a rivalidade gerada pela diferenças e valores implícitos como a necessidade do respeito à diferença. As crianças receberam um bonequinho em branco<sup>65</sup> para fazer o seu autorretrato.

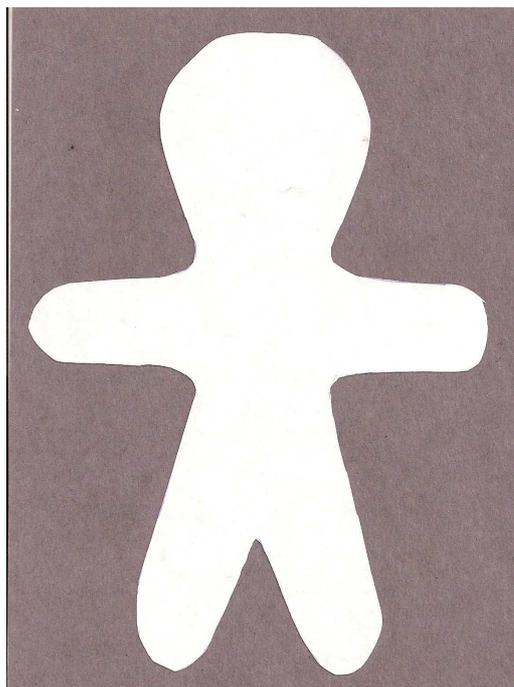
---

<sup>62</sup> Por que você recebeu esse nome?, Tem algum significado seu nome?, Quem escolheu? , etc.

<sup>63</sup> Tratar o gênero como vida é partir dele e chegar a algum lugar. Não é utilizar a narrativa como pretexto para ficar ensinando compartimentos do saber.

<sup>64</sup> A respeito disso, ver Geraldi (2004b).

<sup>65</sup> Receberam uma versão ampliada.



Nasceram os diferentes autorretratos que compuseram um painel na sala de aula, com seu respectivo nome embaixo, no qual todos puderam lançar o olhar e construir o conhecimento sobre a diferença. Bonecos da cor branca, amarela, preta. Cabelos lisos, enrolados, curtos, compridos. Olhos diferentes. Roupas diferentes. O mesmo esqueleto preenchido com a singularidade de cada um. Partiram da reflexão sobre a diferença presente na sala, que se estendeu para o seu bairro e outros da cidade e, mais amplamente, o resultado dessas diferenças presentes no mundo (entre países), ou seja, como que se dá a convivência com a diferença nos diferentes âmbitos da sociedade.

O exemplo acima está associado a outro saber apresentado por Morin (2009): o conhecimento. O autor diz que um conhecimento, uma percepção não é uma fotografia do mundo exterior. Contrariamente, o conhecimento nada mais é do que uma tradução seguida de uma reconstrução. As crianças olharam para si mesmas e se desenharam e puderam ver as diferenças e a partir disso, trabalhar com valores como

respeito. Criação de novos valores? Re-pensamento de valores (preconceituosos?) herdados dos pais? Construíram um saber. Já dizia a filosofia sobre o fato de que uma ideia não é apenas um mediador, mas também um filtro para a realidade. O importante, é que o conhecimento não foi dado.

O problema do conhecimento é muito importante e é necessário ensinar que todo conhecimento é tradução e reconstrução. Além disso, um conhecimento é marcado pelo que pode ser chamado ‘imprinting’ cultural. Desde o nascimento, as crianças sofrem esse ‘imprinting’, por intermédio das prescrições e proibições dos pais. Pela linguagem, a escola ensina uma certa quantidade de conhecimentos, isso explica que um certo número de ideias pareça evidente. As ideias rejeitadas são consideradas como tolas, estúpidas ou perigosas (MORIN, 2009 p. 82).

Há, no entanto, de se atentar para o fato de que trabalhar com o conhecimento, e não somente com a informação, é estar no campo dos erros e das ilusões, principalmente, porque estamos dialogando, na escola, com aqueles que irão se defrontar com o mundo onde tudo passa pelo conhecimento e, portanto, pela informação veiculada em jornais, livros, internet e, em nossa comunidade específica de trabalho, a televisão. Morin (2009) afirma que é necessário também ensinar que o conhecimento comporta sempre riscos de erros e ilusões e o interessante seria tentar construir quais são suas causas e raízes.

O autor utiliza a expressão “conhecimento pertinente” e diz que este não é fundado numa sofisticação, mas numa atitude que consiste em contextualizar o saber. Contextualização era o ingrediente fundamental da prática da professora com as crianças. Ela não trabalhava com projetos pré-elaborados e longos. O planejamento era semanal e visava atender às necessidades das crianças naquele momento. Apesar de ter algumas diretrizes – a principal era alfabetizar as crianças – eram elas próprias que ditavam o caminho que queriam ou necessitavam percorrer. A palavra flexibilidade era significativa neste contexto.

Seguindo com os exemplos, apresentaremos uma série de atividades que ocorreram relacionadas. Só não estará explicitado o tempo para o desenvolvimento das mesmas.

As crianças dialogaram com o texto ‘Anfíbio’:



**ANFÍBIO**

SABE O QUE SIGNIFICA A PALAVRA “ANFÍBIO”?  
O TERMO ANFÍBIO VEM DO GREGO E SIGNIFICA “AQUELE QUE TEM VIDA DUPLA”, ISSO PORQUE OS ANFÍBIOS PASSAM POR DUAS FASES NA VIDA, UMA FASE LARVAL E OUTRA ADULTA. ELES EXISTEM HÁ 350 MILHÕES DE ANOS E FORAM OS PRIMEIROS A APRESENTAR MUSCULATURA PARA SE SUSTENTAR FORA D’ÁGUA.

A GRANDE PARTE DAS ESPÉCIES APRESENTA UMA FASE LARVAL AQUÁTICA (O GIRINO) RESPIRANDO POR BRANQUIAS. GRADUALMENTE, INICIA-SE A METAMORFOSE, AS PATAS COMEÇAM A SE DESENVOLVER E ELE COMEÇA A GANHAR A FORMA QUE TERÁ QUANDO FOR ADULTO. A RESPIRAÇÃO TORNA-SE PULMONAR E/OU CUTÂNEA (PELA PELE) E ELES PODEM VIVER EM TERRA FIRME.

OS ANFÍBIOS SÃO ANIMAIS DE PELE FINA E ÚMIDA E NÃO APRESENTAM PÊLOS OU ESCAMAS. POR ISSO, A MAIORIA DAS ESPÉCIES POSSUEM GLÂNDULAS QUE PRODUZEM SUBSTÂNCIAS TÓXICAS. ALGUMAS MAIS, OUTRAS MENOS TÓXICAS, QUE PODEM OCASIONAR ACIDENTES AO HOMEM CASO ESSAS SUBSTÂNCIAS ENTREM EM CONTATO DIRETO COM NOSSAS MUCOSAS OU SANGUE.

OS ANFÍBIOS ALIMENTAM-SE DE MINHOCAS, INSETOS, ARANHAS, E DE OUTROS VERTEBRADOS COMO ANFÍBIOS E PEQUENOS MAMÍFEROS. ALGUNS EXEMPLOS DE ANFÍBIOS: SAPO, RÃ, SALAMANDRA, PERERECA E CECÍLIA OU COBRA-CEGA.

<http://www.smartkids.com.br/especiais/animais-anfibios.html>

Esse texto revela a interdisciplinaridade no trabalho da professora. Assim, ela trabalhava a língua materna em diálogo com outras disciplinas, aqui, com ciências naturais. Morin (2009) diz que o ensino realizado por meio de disciplinas fechadas nelas mesmas atrofia a atitude natural do espírito para situar e contextualizar.

Primeiramente, as crianças olharam especificamente para as características formais do texto, identificando e discutindo as características (até mesmo por comparação com os outros tipos de textos já conhecidos por eles). Falaram sobre a fonte de onde foi

retirada a informação, pintaram o título, contaram parágrafos, circularam palavras desconhecidas e descobriram seus significados...

A partir desse contato mais próximo com as características formais do texto, entraram em seu conteúdo. Dialogaram, de fato, sobre os anfíbios, e as crianças manifestaram o seu conhecimento, mostrando, por exemplo, se já tinham visto um anfíbio, onde, e se a experiência vivida coincidia com as informações do texto.

Em outro momento, a professora levou a história infantil ‘O Sapo Cururinho’. Atividade que rendeu diálogo sobre enredo, personagens, tempo e espaço, cruzando as informações com o texto explicativo sobre os anfíbios. Uma outra prática relacionada com esse texto foi a ilustração das crianças.

Trabalharam, em tempos distintos, com duas canções infantis sobre o sapo:

<p><b>SAPO CURURU</b></p> <p>SAPO CURURU          DA BEIRA DO _____          QUANDO O _____ GRITA          OH! MANINHA          É PORQUE TEM _____.          A _____ DO SAPO          DEVE ESTAR LÁ _____          FAZENDO _____          OH! MANINHA          PRO SEU _____.</p>
---

A outra canção, ‘O sapo não lava o pé’, as crianças cantaram e fizeram a escrita espontânea da letra.

Em outra oportunidade, as crianças foram questionadas sobre o porquê de o sapo não lavar o pé. Cada criança escreveu sobre as suas hipóteses.

Morin (2009) fala sobre a necessidade de ensinar a pertinência, ou seja, um conhecimento simultaneamente analítico e sintético das partes religadas ao todo e do todo religado às partes. Por tratar-se de crianças, a parte lúdica não era esquecida e a imaginação das crianças era algo constantemente incentivado. Em consonância a esta ideia, Kleiman (2009) defende que:

Para toda criança, mesmo aquelas que têm sete, oito, ou mais anos, o processo de aprendizagem é facilitado no jogo, porque o brinquedo pode funcionar como substituto dos objetos reais que fazem parte do seu cotidiano na vida em sociedade. Brincando de “escolinha”, “casinha”, “supermercado”, “ser jardineiro” ou “ser doutor”, a criança entra em um mundo de faz-de-conta no qual põe em prática o que sabe a respeito das regras e do funcionamento das instituições sociais (e cria e experimenta outras regras, se necessário) de uma forma lúdica. Em outras palavras, no mundo do faz-de-conta ela age, experimenta, inventa, de acordo com os significados dos objetos (KLEIMAN, 2009 p. 04).

Em momento posterior, a professora leu para as crianças o conto infantil ‘O príncipe sapo’:

### **O Príncipe Sapo** (Irmãos Grimm)

Há muito tempo, quando os desejos funcionavam, vivia um rei que tinha filhas muito belas. A mais jovem era tão linda que o sol, que já viu muito, ficava atônito sempre que iluminava seu rosto. Perto do castelo do rei havia um bosque grande e escuro no qual havia uma lagoa sob uma velha árvore. Quando o dia era quente, a princesinha ia ao bosque e se sentava junto à fonte. Quando se aborrecia, pegava sua bola de ouro, a jogava alto e recolhia. Essa bola era seu brinquedo favorito. Porém aconteceu que uma das vezes que a princesa jogou a bola, esta não caiu em sua mão, mas sim no solo, rodando e caindo direto na água.

A princesa viu como ia desaparecendo na lagoa, que era profunda, tanto que não se via o fundo. Então começou a chorar, mais e mais forte, e não se consolava e tanto se lamenta, que alguém lhe diz: - Que te aflige princesa? Choras tanto que até as pedras sentiriam pena. Olhou o lugar de onde vinha a voz e viu um sapo colocando sua enorme e feia cabeça fora da água.

- Ah, és tu, sapo - disse - Estou chorando por minha bola de ouro que caiu na lagoa.  
- Calma, não chores -, disse o sapo; Posso ajudar-te, porém, que me darás se te devolver a bola?  
- O que quiseres, querido sapo - disse ela, - Minhas roupas, minhas pérolas, minhas jóias, a coroa de ouro que levo.

O sapo disse:

- Não me interessam tuas roupas, tuas pérolas nem tuas jóias, nem a coroa. Porém me prometes deixar-me ser teu companheiro e brincar contigo, sentar a teu lado na mesa, comer em teu pratinho de ouro, beber de teu copinho e dormir em tua cama; se me prometes isto eu descerei e trarei tua bola de ouro".

- Oh, sim- disse ela - Te prometo tudo o que quiseres, porém devolve minha bola; mas pensou- Fala como um tolo. Tudo o que faz é sentar-se na água com outros sapos e cochar. Não pode ser companheiro de um ser humano.

O sapo, uma vez recebida a promessa, meteu a cabeça na água e mergulhou. Pouco depois voltou nadando com a bola na boca, e a lançou na grama. A princesinha estava encantada de ver seu precioso brinquedo outra vez, colheu-a e saiu correndo com ela.

- Espera, espera - disse o sapo; Leva-me. Não posso correr tanto como tu - Mas de nada serviu cochar atrás dela tão forte quanto pôde. Ela não o escutou e correu para casa, esquecendo o pobre sapo, que se viu obrigado a voltar à lagoa outra vez.

No dia seguinte, quando ela sentou à mesa com o rei e toda a corte, estava comendo em seu pratinho de ouro e algo veio arrastando-se, splash, splish splash pela escada de mármore. Quando chegou ao alto, chamou à porta e gritou:

- Princesa, jovem princesa, abre a porta.

Ela correu para ver quem estava lá fora. Quando abriu a porta, o sapo sentou-se diante dela e a princesa bateu a porta. Com pressa, tornou a sentar, mas estava muito assustada. O rei se deu conta de que seu coração batia violentamente e disse:

- Minha filha, por que estás assustada? Há um gigante aí fora que te quer levar?

- Ah não, respondeu ela - não é um gigante, senão um sapo.

- O que quer o sapo de ti?

- Ah querido pai, estava jogando no bosque, junto à lagoa, quando minha bola de ouro caiu na água. Como gritei muito, o sapo a devolveu, e porque insisti muito, prometi-lhe que seria meu companheiro, porém nunca pensei que seria capaz de sair da água.

Entretanto o sapo chamou à porta outra vez e gritou:

- Princesa, jovem princesa, abre a porta. Não lembras que me disseste na lagoa?

Então o rei disse:

- Aquilo que prometeste, deves cumprir. Deixa-o entrar.

Ela abriu a porta, o sapo saltou e a seguiu até sua cadeira. Sentou-se e gritou: - Sobe-me contigo.

Ela o ignorou até que o rei lhe ordenou. Uma vez que o sapo estava na cadeira, quis sentar-se à mesa. Quando subiu, disse:

- Aproxima teu pratinho de ouro porque devemos comer juntos.

Ela o fez, porém se via que não de boa vontade. O sapo aproveitou para comer, porém ela enjoava a cada bocado. Em seguida disse o sapo:

- Comi e estou satisfeito, mas estou cansado. Leva-me ao quarto, prepara tua caminha de seda e nós dois vamos dormir.

A princesa começou a chorar porque não gostava da ideia de que o sapo ia dormir na sua preciosa e limpa caminha. Porém o rei se aborreceu e disse:

- Não devias desprezar àquele que te ajudou quando tinhas problemas.

Assim, ela pegou o sapo com dois dedos, e o levou para cima e o deixou num canto. Porém, quando estava na cama o sapo se arrastou até ela e disse:

- Estou cansado, eu também quero dormir, sobe-me senão conto a teu pai.

A princesa ficou então muito aborrecida. Pegou o sapo e o jogou contra a parede.

- Cale-se, bicho odioso; disse ela.

Porém, quando caiu ao chão não era um sapo, e sim um príncipe com preciosos olhos. Por desejo de seu pai ele era seu companheiro e marido. Ele contou como havia sido encantado por uma bruxa malvada e que ninguém poderia livrá-lo do feitiço exceto ela. Também disse que no dia seguinte iriam todos juntos ao seu reino.

Se foram dormir e na manhã seguinte, quando o sol os despertou, chegou uma carruagem puxada por 8 cavalos brancos com plumas de avestruz na cabeça. Estavam enfeitados com correntes de ouro. Atrás estava o jovem escudeiro do rei, Enrique. Este havia sido tão desgraçado quando seu senhor foi convertido em sapo que colocou três faixas de ferro rodeando seu coração, para se acaso estalasse de pesar e tristeza.

A carruagem ia levar o jovem rei a seu reino. Enrique os ajudou a entrar e subiu atrás de novo, cheio de alegria pela libertação, e quando já chegavam a fazer uma parte do caminho, o filho do rei escutou um ruído atrás de si como se algo tivesse quebrado. Assim, deu a volta e gritou:

- Enrique, o carro está se rompendo.

- Não amo, não é o carro. É uma faixa de meu coração, a coloquei por causa da minha grande dor quando eras sapo e prisioneiro do feitiço.

Duas vezes mais, enquanto estavam no caminho, algo fez ruído e cada vez o filho do rei pensou que o carro estava rompendo, porém eram apenas as faixas que estavam se desprendendo do coração de Enrique porque seu senhor estava livre e era feliz.

Conversaram sobre o conto lido pela professora. Dentre as muitas ideias presentes no texto e dialogadas com as crianças, exporemos o conteúdo de umas delas sobre a disciplina história que partiu dos questionamentos: O príncipe mora onde? Castelos existem? Você já viu um? Onde? Como é? Vamos imaginar...

As crianças discutiram sobre os tipos de moradia. Partiram do todo para chegar no particular e pensar no tipo de moradia do bairro (esse também foi tema de uma das oficinas levadas pela pesquisadora). Morin (2009) afirma que a relação entre o todo e as partes é extremamente importante e que este circuito de retroação entre as partes e o todo não é ensinado na escola. A reflexão sobre os distintos tipos de moradia e questionamentos

de seus porquês nos levam a traçar um paralelo com outro saber apontado pelo autor que se trata da compreensão humana. Não a compreensão que se limita à descrição, mas aquela que visa entender o ser humano não apenas como objeto, mas também e, principalmente, como sujeito.

Sofremos de uma carência de compreensão. Certamente é muito difícil compreender pessoas de culturas diferentes da nossa, embora alguns manuais possam nos auxiliar (...). Tem-se a impressão que a incompreensão se desenvolve com nosso individualismo, em vez de nos ajudar a compreender a nós mesmos, como se o individualismo desenvolvesse uma espécie de auto-justificação egocêntrica permanente (MORIN, 2009 p. 93).

O autor revela que compreendemos a tristeza de uma criança que chora, por exemplo, porque nós mesmos já fomos crianças que chorávamos. As crianças fazem parte de uma realidade e precisam olhar para o mundo a partir dela. Isso deve ser feito com o olhar da compreensão.

Incentivando o lúdico, foi construído, no papel, um castelo para as crianças. Estas descreveram como seria o castelo onde todos morariam, ressaltando suas características. Tiramos fotos de cada uma delas que ocupou uma janela do castelo. Assim, pelo menos na fantasia, as crianças tiveram como moradia um castelo.

Em outra oportunidade, a professora levou para leitura a fábula ‘O sapo e a flor:

#### O SAPO E A FLOR...

Marlene B. Cerviglieri

Numa floresta muito grande e cheia de bichos, habitavam várias famílias de animais. Desde insetos e até mesmos leões com suas leas e filhotes. Todos cuidavam de suas vidas e da comida também. Os macacos eram os mais alegres, pois estavam sempre brincando e pulando de galho em galho, como se fosse uma festa. Os pássaros regiam a orquestra, pois entre tantos gritinhos, urros e barulhos dos bichos parecia mesmo uma grande orquestra. Estava um dia o sapo tomando seu banho de sol, quando ouviu que lhe dirigiam a palavra. Logo abriu seus olhinhos procurando quem com ele estaria falando!  
Eis que vê uma linda flor cor-de-rosa cheia de pintinhas...  
Assim estava dizendo ela: - Nossa que coisa mais feia! Nunca vi um bicho tão feio!

- Que boca tão grande, que pele tão grossa...

- Parece até uma pedra, aí parada, sem valor nenhum.

- Ainda bem que sou formosa, colorida e até perfumada.

- Que triste seria ser um sapo!!!

O sapo que tudo ouvia ficou muito triste, pois sempre que via a flor, pensava:

- Que linda flor, tão perfumada, que cores lindas, alegre a floresta!

Mas a flor agora havia se mostrado dizendo tudo aquilo do sapo.

De repente surge o gafanhoto saltitante e vê a flor, mas não o sapo.

A flor, quando o percebeu, ficou tremendo em seu frágil caule.

- Meu Deus, que faço agora?

Vocês sabem que o gafanhoto gosta de comer as pétalas de qualquer flor que encontre, e ela seria assim sua sobremesa...

O sapo, quietinho, quietinho, não se mexeu, e quando o gafanhoto se aproximou da flor, nhac... o alcançou com sua língua.

A flor que já se havia fechado, pensando que iria morrer, abriu-se novamente não acreditando no que havia acontecido.

Mas dona árvore que desde o início a tudo assistia, falou muito energicamente e brava lá do seu canto:

- Pois é dona flor, veja como as aparências enganam. Tenho certeza que a senhora gostaria mais do elegante e magrinho gafanhoto. No entanto, veja como ele teria sido tão mau com a senhora!

Às vezes pensamos e dizemos coisas sobre nossos semelhantes que não são verdadeiras. Precisamos tomar muito cuidado com o que falamos, sabe por quê?

- Não - dizia a flor ainda tremendo de susto.

- Todos nos somos diferentes, de formas diferentes, e até pensamos diferente.

- Você sabe que existem também outras formas de se falar?

- Não. Não sabia - disse a flor espantada com a sabedoria da árvore.

- Pois então minha pequena, da próxima vez que for falar de alguém, pense antes, pois este alguém poderia ser você.

- Agora agradeça ao seu amigo sapo o favor que ele lhe fez, e também conte aos outros o que aprendeu aqui hoje.

Com sua vizinha fraca a flor disse ao sapo:

- Meu amigo, você é, realmente, amigo. Agradeço-lhe ter me salvado do gafanhoto e prometo que nunca mais falarei de ninguém.

- Aprendi a lição e dona árvore me ensinou também.

Todos os bichos que estavam assistindo bateram palmas.

E assim amiguinhos, aqui fica a lição: somos todos iguais. Existem bons e maus, mas podemos escolher de que lado vamos ficar.....

Os questionamentos direcionaram o diálogo para as características da fábula.

Assim, entre outras coisas, a professora enfatizou junto às crianças o 'ensinamento', o fato de os animais assumirem características humanas e, principalmente, o fato do ensinamento partir do não humano para o humano<sup>66</sup> ...

---

<sup>66</sup> Somos conscientes de que a escrita não consegue transmitir toda a riqueza do momento vivido.

Ainda neste tema, as crianças ouviram a história infantil ‘O sapo num dia especial’ de autoria de Max Velthuijs. A descrição do livro revela: ‘O Sapo acordou numa manhã radiante e soube, por seu colega coelho, que aquele era um dia muito especial. Curioso foi perguntar a seus amigos o porquê, mas ninguém sabia explicar...’. Após o diálogo, as crianças escreveram espontaneamente a parte da história de que mais gostaram e, posteriormente, responderam, por escrito, ao questionamento: Você já teve um dia especial? Conte como foi...

Pensando ainda sobre o saber da compreensão humana apresentado por Morin (2009), tem-se a ideia de que há uma tendência de sempre relançar a culpa sobre o outro, fato que leva a redução do outro às suas características negativas. Uma atividade desenvolvida teve como um de seus objetivos mostrar que, para compreender o outro, é preciso compreender a si mesmo. E isso pode ser feito trocando de lugar com o outro, ou seja, invertendo papéis.

A professora leu a história ‘Os três porquinhos’. Entre as atividades relacionadas a esta história, além dos questionamentos referentes à narrativa, as crianças desenharam as três casinhas dos porquinhos e escreveram de que material cada uma delas foi construída.

Em outro momento, a professora levou para leitura e discussão uma outra história: ‘A verdadeira história dos três porquinhos’ cuja versão é contada pelo lobo, o qual justifica o ocorrido sob seu ponto de vista. Após o diálogo sobre esta história, as crianças simularam um tribunal, no qual um juiz ouvia duas partes representadas por seus ‘advogados’. Assim, uma parte argumentou a favor dos porquinhos e contra o lobo e a outra, o contrário.

Uma outra atividade derivada desta foi inverter os papéis. Dessa forma, quem ora defendeu os porquinhos teve que, por escrito, argumentar a favor do lobo e a turma que ora defendeu o lobo, passou a argumentar contra este e a favor dos porquinhos.

Conhecer as duas faces da moeda e, portanto, se colocar nas duas posições – a favor ou (e) contra os porquinhos e vice-versa é aprender a enfrentar a incerteza. Este é outro saber apontado por Morin (2009). O autor critica o ensinamento das certezas. Como diz:

Uma ação não obedece nunca às intenções daqueles que a fazem. Ela penetra no meio social e cultural, no qual muitos outros fatores estão em jogo. Essa ação pode ter seu sentido deturpado e, muitas vezes, revertido contra a intenção de seus proponentes (MORIN, 2009 p. 98).

O jornal, principalmente, o caderno infantil, sempre esteve presente no cantinho de leitura da sala<sup>67</sup>. Uma atividade que pode ser exemplificada foi desenvolvida a partir da notícia:

---

<sup>67</sup> Como o trabalho foi em espiral, várias atividades relacionadas ocorreram em momentos distintos. Conversaram sobre o jornal: para que serve? Onde são comprados? Como é produzido? Quem lê? Existem jornais diferentes? Existe parte destinada a criança? Há bancas perto de sua casa?; Em outra atividade, as crianças foram divididas em duplas, sendo que cada uma delas recebeu diferentes cadernos do jornal. Cada dupla escolheu uma notícia e escreveu sobre seu conteúdo para compartilhar com os amigos; Em outro momento, leram a notícia ‘Crianças remam para ir à escola’ e depois da discussão, escreveram uma carta para o índio citado na notícia, falando sobre os problemas que as crianças que eles próprios conheciam enfrentavam para ir estudar. Construíram suas próprias notícias sobre a poluição, com base no ambiente em que viviam (o que fez parte de um mini-jornal da turma).

**MEIO AMBIENTE  
O REI DA SELVA ESTÁ EM PERIGO!**

ELE METE MEDO EM QUALQUER BICHO, MAS SABE QUEM METE MEDO NO LEÃO? NÓS MESMOS, OS HUMANOS! POR INCRÍVEL QUE PAREÇA, NÓS HUMANOS SOMOS OS ANIMAIS MAIS TEMIDOS NA NATUREZA. POR CAUSA DA GENTE, OS LEÕES ESTÃO ENTRANDO NA LISTA DOS ANIMAIS EM EXTINÇÃO!

E NÃO SÓ OS REIS DA JUBA QUE ESTÃO EM PERIGO: TODOS OS GRANDES PREDADORES (CHITAS, LEOPARDOS, TIGRES, E, CLARO, OS LEÕES) ESTÃO SUMINDO DA NATUREZA. MAS SE ELES SÃO TÃO GRANDES E PODEROSOS, E.. (GLUPI!) DENTUÇOS, POR QUE ESTÃO AMEAÇADOS? JUSTAMENTE POR CAUSA DO TAMANHO AMEAÇADOR, ORAS! GRANDÕES, ELES PRECISAM DE BASTANTE ESPAÇO NA NATUREZA; E, COMO VOCÊ SABE, AS FLORESTAS ESTÃO SUMINDO DO PLANETA. SEM LUGAR PARA MORAR, OS BICHÕES VÃO PARA AS REDONDEZAS DAS CIDADES, E... BUM! ACABAM SENDO MORTOS POR CAÇADORES QUE FICAM COM MEDO DELES.

AI, AI... E O QUE FAZER? PENSANDO BEM, É FÁCIL: É SÓ PRESERVAR A CASA DESSES BICHOS, E APRENDER A CONVIVER COM ELES NUMA BOA, SEM ARMAS. O PROBLEMA É CONVENCER TODO MUNDO DE QUE UM ANIMAL COMO O LEÃO, DESSE TAMANHO, PRECISA MESMO DE AJUDA. POBRES PREDADORES!

**CENTRAL DE NOTÍCIAS CANAL KIDS -  
10/10/03**

Além da discussão sobre a notícia, alguns questionamentos foram lançados: onde e quando foi publicada? Qual sua informação principal? O que podemos descobrir da notícia pela leitura do título...

Vale a pena ressaltar que a discussão sobre a extinção de animais, veiculada por essa notícia, remete-nos a outro saber apontado por Morin (2009) que diz respeito à era planetária, denominada por muitos de ‘tempos modernos’. O autor anuncia que se começa a tomar cada vez mais consciência de que vivemos uma expansão tecnoeconômica que se espalha por todo o planeta, torna-se igualmente necessário compreender que vivemos numa era planetária constituída por uma comunidade de destinos sobre a Terra. As crianças, independente de classe social, devem estar conscientes sobre a ameaça que as consequências desastrosas da degradação da biosfera representa ao ser humano.

Talvez o trabalho feito com as crianças responda, em parte, ao questionamento do autor: ‘como participar simultaneamente da comunicação entre todas as

partes da humanidade sem chegar a uma homogeneização, ou seja, à destruição e nivelamento das culturas?’

A necessária constituição de uma cidadania terrestre é a resposta mundial à mundialização. De acordo com o autor, a pátria terrestre não deve negar ou recalcar as pátrias que a compõem, mas, ao contrário disso, integrá-las.

Há uma imbricação total dos fatores demográficos, econômicos e morais, mas se não podemos compreender o mundo, tentemos, pelo menos, não ter dele uma visão mutilada, abstrata, para não compreendê-lo como constituído unicamente por um instrumental técnico ou econômico, pois o problema reside em nos confrontarmos com nosso destino planetário (MORIN, 2009 p. 102).

Dessa afirmação, chegamos a outro saber de Morin (2009) que se refere à antropológica, em outras palavras, à ética em escala humana. Nós, seres humanos, somos uma pequena parte da sociedade e também o fragmento de uma espécie. É evidente que a espécie não poderia existir sem indivíduos que se juntassem, do mesmo modo que a sociedade não existiria sem as interações entre eles. A ética antropológica exige que desenvolvamos simultaneamente nossas autonomias pessoais, nosso ser individual, nossa responsabilidade e nossa participação no gênero humano.

O autor, a partir a dualidade, indivíduo/sociedade e indivíduo/espécie, afirma que, no primeiro, a ética nos conduz à ideia de democracia, ou seja, a plenitude do cidadão supõe que ele seja um sujeito responsável e solidário que possua direitos solidários. Quanto ao segundo, diz respeito à ética do gênero humano, ou seja, movimentos que têm por objetivo a cidadania terrestre.

Um exemplo de trabalho com as crianças que justifique o envolvimento com esse saber foi o desenvolvido a partir da leitura e discussão do Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>68</sup>. De todos os itens, ressaltaremos um deles:

## PRINCÍPIO 2

A CRIANÇA GOZARÁ PROTEÇÃO ESPECIAL E SER-LHE-ÃO PROPORCIONADAS OPORTUNIDADES E FACILIDADES, POR LEI E POR OUTROS MEIOS, A FIM DE LHE FACULTAR O DESENVOLVIMENTO FÍSICO, MENTAL, MORAL, ESPIRITUAL E SOCIAL, DE FORMA SADIA E NORMAL E EM CONDIÇÕES DE LIBERDADE E DIGNIDADE. NA INSTITUIÇÃO DE LEIS VISANDO ESTE OBJETIVO LEVAR-SE-ÃO EM CONTRA SOBRETUDO, OS MELHORES INTERESSES DA CRIANÇA.
--

Morin (2009) afirma que se tivesse a audácia e a coragem de começar a fazer uma reforma do ensino, fundada nos núcleos de conhecimentos apresentados, talvez algumas esperanças pudessem existir. Acreditamos nisso.

É ainda necessário destacar que para abordar um tema complexo como é o ensino de língua materna é preciso, como aponta Geraldi (2004), que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Assim, de acordo com o autor, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistemas de avaliação, o relacionamento com os alunos, corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho pelo qual optamos.

O que apresentamos aqui é apenas uma pequena parte do todo. Levar o gênero para a sala de aula foi trabalhar com a vida, com dia a dia e não com um saber único e exclusivamente compartimentado. Justamente por isso, o que foi exemplificado aqui não

---

<sup>68</sup> Em outro momento, partindo da leitura da história infantil “A Velhinha Maluquete”, as crianças criaram suas próprias ‘leis’ de convívio em sala de aula.

serve de receita. Foram momentos singulares, únicos e irrepetíveis que ocorreram naquele contexto, com aquelas crianças, com aquela professora e comigo, pesquisadora. É o contexto – social e situacional – que direciona o diálogo entre professores e alunos. Sempre.

Todas as atividades, permeadas pela escrita – leitura ou produção – era algo que fazia parte das atividades e eram propostas (claro que com uma significação) naturalmente. Contudo, não podemos negar que serviam também para fins diagnósticos, mas, ressaltamos que este não era o motivo principal<sup>69</sup>.

O trabalho da professora, com a minha participação enquanto pesquisadora, não partiu do preconceito de que crianças pobres não sabem e têm dificuldades de aprender. Também não foi nossa intenção formar pequenos ‘rebeldes’ que queiram explodir o mundo para começar outra vez. Investimos na formação de seres pensantes e sensíveis que lutem pelo seu lugar ao sol e que, na melhor das hipóteses, consigam se autoeducarem e, principalmente, buscar no outro a sua fundante incompletude.

Fechamos o item com mais um poema contido no trabalho com as crianças:

---

<sup>69</sup> Reconhecemos que as atividades acabam sendo escolarizadas, por estarem no interior da escola. O nosso intento era retirar, na medida do possível, a artificialidade das mesmas. Por exemplo, as crianças vivenciaram o problema de pombos que criaram ninhos no teto da escola, inclusive, elas eram vítimas do incômodo causado pelo barulho dos mesmos no forro da sala de aula. A professora levou para leitura e discussão um folheto informativo, produzido pela prefeitura da cidade, sobre os ‘Pombos’. Dentre as informações, falava-se dos prejuízos e doenças que os pombos causam vivendo nas cidades e o que devemos fazer para afastá-los; Em outra atividade, as crianças escreveram uma carta para o prefeito, contando com mais propriedade, sobre os problemas por elas vivenciados; Outro exemplo de contextualização das atividades, foi apresentar argumentos para o diretor da escola, sobre o porquê necessitavam de um bebedouro no interior da sala de aula, na época do verão.

## **Ser Criança**

Gilberto dos Reis

"Ser criança é acreditar que tudo é possível.  
É ser inesquecivelmente feliz com muito pouco  
É se tornar gigante diante de gigantescos pequenos obstáculos  
Ser criança é fazer amigos antes mesmo de saber o nome deles.  
É conseguir perdoar muito mais fácil do que brigar.  
Ser criança é ter o dia mais feliz da vida, todos os dias.  
Ser criança é o que a gente nunca deveria deixar de ser."

### **2.7 - As professoras das salas**

Este item é de fundamental importância para a compreensão de grande parte da pesquisa. É aqui o espaço dispensado para falarmos sobre as professoras – as responsáveis – pelas três salas observadas, cujos textos de um de seus alunos foram analisados.

Antes de tudo, é preciso dizer mais uma vez que a escola na qual estas professoras estão inseridas é uma escola localizada na periferia da cidade, portanto, de acesso mais difícil se comparada a uma escola localizada na área central. Talvez por esse motivo e um outro – que gira em torno de um senso comum ‘indisciplina dos alunos’ desta escola – esta é uma escola que apresenta muita rotatividade de seus professores.

O quadro de professores é composto por duas partes: há uma parte formada por professores efetivos<sup>70</sup> e outra formada por professores contratados temporariamente<sup>71</sup>. A maior parte dos professores efetivos – devido as dificuldades de trabalho neste lugar – costumam ficar nesta escola até conseguirem uma transferência para outra escola mais

---

<sup>70</sup> Realizaram concurso público e foram efetivados.

<sup>71</sup> A contratação temporária dos professores no ano de 2007 seguiu a ordem de uma lista classificatória das inscrições de interessados realizada antes do início do período letivo.

central. São poucos os professores efetivos que ali permanecem por vontade própria ou por comprometimento com um ideal de educação.

Entre os contratados há uma divisão: há aqueles que se esforçam para fazer um bom trabalho e ficar porque precisam do emprego e há os que não aguentam a difícil tarefa que é trabalhar com uma sala formada em média por trinta e cinco alunos sedentos dentre outras coisas, de comida, cuidado, carinho, atenção e tidos, muitas vezes, por ‘indisciplinados’ e desistem do cargo. É frequente ali casos de uma sala ficar sem professor por um grande período.

Só para se ter uma ideia, neste ano a escola ofereceu quatro salas de primeiro ano (6 anos) contabilizando um total de 108 alunos matriculados; nove salas de segundo ano (7 anos) contabilizando um total de 301 alunos; sete salas de segunda série (8 anos) com um total de 242 alunos; cinco salas de terceira série (9 anos) com um total de 169; e cinco salas de quarta série (10 anos) com um total de 187 alunos. Há ainda as salas referentes ao ensino fundamental II que não estamos levando em conta.

Voltando o nosso olhar especificamente para as 9 salas de segundo ano, havia, neste domínio, três professoras efetivas e seis professoras contratadas temporariamente. Observando ainda mais, tínhamos uma professora efetiva à frente da sala denominada de pesquisa e duas professoras contratadas temporariamente à frente das salas de maior e menor número de alfabetizados como vimos denominando.

A professora da sala de pesquisa é efetiva nesta escola há sete anos. Ela diz que, quando ali chegou, era uma professora tradicional. Revela ter sempre trabalhado com alfabetização, mas era daquelas que ensinava o ba-be-bi-bo-bu. Porém, reconhece que ali esse sistema de trabalho não teve êxito, sendo que o fracasso das crianças era muito grande. Com a postura de uma profissional comprometida, foi mudando sua forma de trabalho.

Curiosa, fez faculdade de pedagogia, fez cursos de extensão e, hoje, trabalha nessa perspectiva discursiva de alfabetização. Está sempre questionando sua prática e, por isso, não foi difícil trabalhar coletivamente com ela.

Com relação às duas professoras contratadas, a responsável pela sala de maior número de alfabetizados era experiente e cursou, além do magistério, a graduação em pedagogia. Este foi o seu primeiro ano na escola. Pelo que pude perceber nas visitas mensais, ela tinha uma boa relação e conquistou o respeito dos alunos.

A responsável pela sala de menor número de alfabetizados tinha, além do magistério, a Licenciatura em Ciências no ensino fundamental II, sendo sua maior experiência profissional nessa segunda área. Apesar de ser o segundo ano de experiência com alfabetização na escola, as visitas nos mostraram que ela apresentava dificuldade em manter a disciplina da sala. Perdia grande parte do tempo tentando, sem sucesso, conversar e colocar 'ordem' na turma.

Ao comparar as três turmas, ousamos dizer que a palavra diálogo era utilizada com sentidos diferentes. Talvez por uma maior experiência da professora efetiva, neste lugar, ela instaurava o diálogo em sua sala no sentido bakhtiniano. Dava voz às crianças. E o planejamento prévio de sua ação sempre foi importante para o lidar com a sala. O diálogo que observamos na sala de maior número de alfabetizados era aquele em que o professor tinha a voz e o aluno respondia aquilo que achava que o professor queria ouvir. Vemos isso pelo julgamento dos alunos em se classificarem por 'alfabéticos', por exemplo. Assim, as crianças falavam, mas havia uma hierarquia de poder que estava concentrado nas mãos da professora. Suas ações, em sala de aula, pareciam planejadas, embora sem muita abertura para a manifestação do 'outro'. A professora da sala de menor número de alfabetizados parecia sempre perdida: com o planejamento, com os alunos, com

a cobrança da direção... Ela tinha vontade, queria ser diferente. Na sua fala era possível perceber isso. Porém, não tinha muita formação específica para a alfabetização e perdia muito tempo tentando alternativas. A sala era sempre indisciplinada. Nas oficinas em que eu – pesquisadora – queria dar voz a eles, não tinha muito sucesso. Eles não estavam acostumados a essa prática.

Ao final do ano, aplicamos um questionário a cada professora responsável pelas salas em questão.

Seguem as questões e as respectivas respostas<sup>72</sup>:

**O QUE VOCÊ ENTENDE POR GÊNEROS DISCURSIVOS? VOCÊ ACHA IMPORTANTE TRABALHAR COM DIFERENTES TEXTOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO? POR QUÊ?**

Professor 1: são grupos de textos com características, estrutura e funções diferentes. São importantes porque durante o processo de alfabetização é importante trabalhar a escrita com significado para o aluno e isso acontece através dos textos e não de palavras soltas.

Professor 2: são diferentes tipos de textos como: carta, música, bilhete, notícia, parlenda, poesia, instrucional, convites, trava-língua, lendas folclóricas, fábulas e muitos outros. O trabalho com o gênero é importante porque o aluno aprende o valor social do gênero.

Professor 3: são gêneros de escrita e leitura, que pode ocorrer de diversas formas como: narrativa, poéticos, informativos, instrucionais, etc. O gênero é importante pois apresenta dentro destes textos o aspecto da curiosidade sobre o que está escrito, e com isso ajudando no processo de alfabetização.

**QUAIS OS TIPOS DE TEXTOS TRABALHADOS POR VOCÊ NESTA SALA DE ALFABETIZAÇÃO?**

Professor 1: narrativas, explicativos, instrucionais, de opinião e descritivos.

Professor 2: fábulas, trava-língua, música, poesia, receita, carta, bilhete, notícia, parlenda, convites, lendas folclóricas, jornal, panfletos, propaganda, revistas, etc.

Professor 3: contos modernos, contos de fadas, fábulas, lendas, textos informativos, instrucionais.

---

<sup>72</sup> Para facilitar, nomearemos professora 1 (sala de pesquisa); professora 2 (sala de maior número de alfabetizados); professora 3 (sala de menor número de alfabetizados).

VOCE SABERIA IDENTIFICAR, AO FINAL DO TRABALHO, O GÊNERO NO QUAL A CRIANÇA DEMONSTROU:

A) MAIS DOMÍNIO

B) MENOS DOMÍNIO?

A QUE VOCÊ ATRIBUI ESSE RESULTADO?

Professor 1: os alunos atenderam as propostas de produção dos diferentes gêneros discursivos e os reconhecem demonstrando compreensão quanto as suas características e funções e isso se deve ao intenso trabalho e contato que os alunos tiveram com os diferentes gêneros.

Professor 2: as crianças tiveram mais domínio de músicas, parlendas, tiveram menos domínio de lendas folclóricas e que esse resultado se deve a um trabalho intenso e permanente.

Professor 3: creio que houve um bom aproveitamento da turma, pelo menos a maioria, em todos os gêneros apresentados. O resultado obtido em geral, foi bem sucedido, foi devido à leitura diária apresentada aos alunos, o incentivo à leitura através da retirada de livros na biblioteca e o esforço conjunto da equipe escolar.

Podemos perceber que todas já se apropriaram do dizer que trabalham com ou partir dos gêneros do discurso. Porém, posteriormente, analisaremos a produção escrita das crianças e poderemos cruzar essas informações com a prática efetiva.

Ressalto ainda que, especificamente, as respostas apresentadas pela professora 1 apresentam ecos de nossos diálogos constantes realizados no decorrer do ano.

## **2.8 - Os gráficos explicativos**

### **2.8.1 A visualização quantitativa do corpus**

Segue a tabela com a quantidade de textos que temos à disposição para análise e a tabela de visualização do agrupamento privilegiado no trabalho realizado nas oficinas.

		<b>Sala de pesquisa</b>	<b>Sala de maior número de alfabetizados</b>	<b>Sala de menor número de alfabetizados</b>
2007	Agrupamento privilegiado através da leitura do texto base que antecedeu a produção	37 alunos matriculados	35 alunos matriculados	32 alunos matriculados <sup>73</sup>
<b>Fevereiro</b>	Narrar	24	-	-
<b>Março</b>	Narrar	27	-	-
<b>Abril</b>	Expor	24	-	-
<b>Maiο</b>	Relatar	23	-	-
<b>Junho</b>	Argumentar	25	-	-
<b>Julho</b> <sup>74</sup>	-	16	-	-
<b>Agosto</b>	Narrar	30	22	25
	Descrever ações	26	23	20
<b>Setembro</b>	Expor	27	23	23
<b>Outubro</b>	Relatar	24	24	28
<b>Novembro</b>	Descrever ações	27	25	23
	Argumentar	24	22	24
<b>Dezembro</b>	-	27	24	19
<b>Total de produções escritas</b>		<b>324</b>	<b>163</b>	<b>162</b>

Quadro 1 – agrupamento privilegiado

Fonte: própria

Apesar de não aparecer no quadro, temos informações sobre alguns números com os quais chegaram os segundos anos ao final do ano letivo de 2007. Índícios que direcionam o nosso olhar para alguns questionamentos.

Sabemos, por exemplo, que a sala de pesquisa teve, durante o ano, oito transferidos; a sala de maior número de alfabetizados teve seis transferidos durante o ano; e a sala de menor número de alfabetizados teve quatro crianças transferidas e duas evadidas. Esse índice de evasão foi o único entre todas as salas da série.

<sup>73</sup> Essa estimativa é de acordo com a listagem de 12/03/07. Não está sendo subtraído o número de transferidos e evadidos. A variação do número de produções entre um mês e outro se dá devido a presença ou ausência das crianças no dia da coleta.

<sup>74</sup> Em julho e dezembro a produção foi livre, ou seja, não levamos texto-base para a discussão que antecedia as escritas.

As salas apresentam um alto grau de transferência que pode ser compreendido de duas formas: há os alunos que se transferem de período, permanecendo na mesma escola e há os que se transferem para outra escola, podendo esta ser da cidade ou não. Os indícios evidenciam que a sala de pesquisa apresenta o maior número de transferidos porque é a única dentre as três a funcionar no período da manhã. Assim, muitas transferências se efetivaram para o período da tarde.

Porém, o que nos intriga é com relação ao número de evadidos. Seria mero acaso, justamente, a sala com menor número de alfabetizados apresentar o maior e único índice de evasão? Esse questionamento nos direciona a outro não menos importante: A forma de implementação do currículo seria um outro definidor de evasões, além, claro, das condições sociais externas à turma pertencente àquela classe social?

### **2.8.2 A visualização dos temas e dos textos-base das discussões**

Segue, abaixo, a configuração do quadro indicando os principais temas e os textos trabalhados no momento da coleta no interior de cada mês.

	<b>Narrar</b>	<b>Relatar</b>	<b>Expor</b>	<b>Argumentar</b>	<b>Descrever ações</b>
<b>FEVEREIRO</b> Tema: Higiene	Avaliação diagnóstica: <b>Narrativa:</b> Zé Descalço				
<b>MARÇO</b> Tema: Moradia	<b>Letra da música</b> <sup>75</sup> : A casa de Vinicius de Moraes				
<b>ABRIL</b> Tema: Reciclagem			<b>Texto explicativo:</b> É Tempo de reciclar <sup>76</sup> ; <b>Narrativa:</b> O papel; História em <b>quadrinhos:</b> O destino do lixo		
<b>MAIO</b> Tema: Família		<b>Crônica:</b> Minha vida de cão <sup>77</sup> ; <b>Anedota:</b> Joãozinho <sup>78</sup>			
<b>JUNHO</b> Tema: Infância				<b>Texto de opinião:</b> Club Blog. Crianças do futuro	
<b>JULHO</b>	Texto livre				
<b>AGOSTO</b> Temas: crenças do povo; brincadeiras do folclore	<b>Lenda:</b> Bumba meu boi				<b>Texto instrucional:</b> Como fazer uma pipa
<b>SETEMBRO</b> Tema: Água			<b>Texto enciclopédico:</b> água <sup>79</sup> ; texto de dicionários (infantil e escolar)		
<b>OUTUBRO</b> Tema: Diversidade de raças/preconceito		<b>Notícia:</b> Comissão aprova datas comemorativas de raças <sup>80</sup>			
<b>NOVEMBRO</b> Temas: animais/extinção; alimentação				<b>Carta de opinião:</b> Carta das crianças do DF em defesa dos animais <sup>81</sup>	<b>Receita:</b> Vitamina de banana <sup>82</sup>
<b>DEZEMBRO</b>					Texto livre

Quadro 2 – temas trabalhados (fonte: própria)

<sup>75</sup> Em um primeiro momento, decidimos considerar a letra de música pertencente ao grupo narrar devido a história que esta apresenta e que foi tema de nossa discussão com as crianças.

<sup>76</sup> <http://smartkids.terra.com.br/pergunta/reciclagem/index.html>

<sup>77</sup> [www.qdivertido.com.br/vercronica.php?codigo=1-11k-](http://www.qdivertido.com.br/vercronica.php?codigo=1-11k-)

<sup>78</sup> [http://www.quatrocantos.com/humor/crianc/criancas\\_13.htm](http://www.quatrocantos.com/humor/crianc/criancas_13.htm)

<sup>79</sup> <http://smartkids.terra.com.br/pergunta/agua/index.html>

<sup>80</sup> [http://www.plenarinho.gov.br/noticias/agencia\\_plenarinho/comissao-aprova-datas-comemorativas-de-racas/?searchterm=comissao%20aprova%20datas%20comemorativas%20de%20racas](http://www.plenarinho.gov.br/noticias/agencia_plenarinho/comissao-aprova-datas-comemorativas-de-racas/?searchterm=comissao%20aprova%20datas%20comemorativas%20de%20racas)

<sup>81</sup> [http://www.plenarinho.gov.br/noticias/agencia\\_plenarinho/cartas-das-criancas/?searchterm=para%20nós%20os%20animais%20importam](http://www.plenarinho.gov.br/noticias/agencia_plenarinho/cartas-das-criancas/?searchterm=para%20nós%20os%20animais%20importam)

<sup>82</sup> [http://www.plenarinho.gov.br/seu\\_espaco/dicas-da-cida-e-adao/criancas-na-cozinha-por-que-nao](http://www.plenarinho.gov.br/seu_espaco/dicas-da-cida-e-adao/criancas-na-cozinha-por-que-nao)

## 2.9 - Ainda sobre as memórias...

É preciso abrir esse item para complementar o já dito que, por fazer parte da memória, está sujeito aos esquecimentos. Assim, este, como complemento, vem interpretado à luz de teorias que guiaram e mostraram a direção do trabalho desenvolvido.

O que direcionou todo o trabalho desenvolvido na sala de aula de pesquisa foi o texto, a leitura e a produção. Esses eixos faziam parte do cotidiano escolar das crianças. Escrita que teve início desde que as crianças colocaram os pés na sala de aula, sendo pois, ignoradas propositalmente, as inúmeras alegações de que não sabiam fazê-lo. Esse processo de leitura e escrita tornou-se tão natural que elas nem se importavam com a transcrição que a professora fazia em seus textos no decorrer do processo. Fato que já não aconteceu nas duas salas acompanhadas posteriormente. Como já mostramos, a primeira tentativa de transcrição do que a criança disse que escrevia e que a pesquisadora registrava em seu papel fez com que a escrita original fosse apagada para ser substituída por essa outra<sup>83</sup>. Esse fato dificultou o trabalho de coleta, uma vez que consciente desse problema, a pesquisadora tinha de ter uma folha em suas mãos para registrar o que o aluno lia em seu texto<sup>84</sup>.

Os pressupostos teóricos que guiavam nosso trabalho eram fundamentados na linguística da enunciação que traz a concepção da linguagem como forma de interação. Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como lugar de interação humana. É lugar no qual o sujeito que fala age

---

<sup>83</sup> Ver item 2.3 As mudanças causadas pela alteração na construção do corpus.

<sup>84</sup> Como o texto não permitia a leitura convencional, se a pesquisadora perdesse aquele significado dado pela criança no momento da produção, perdia-se todo o sentido do texto depois de concluído, uma vez que a criança não se lembrava mais do que tinha escrito linha por linha.

sobre o ouvinte de modo que se constituem compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (Geraldi 2004a, p. 41).

Ser sujeito de um discurso. É isso que provocávamos o tempo todo nas crianças. Queríamos conferir, a cada enunciado produzido por elas, a relevância identificadora que lhe dá tanto um papel substantivo no contexto em que é produzido, quanto confere uma identidade específica ao seu enunciador. Assim, o discurso produzido pelas crianças seria original e único na sua relação com o contexto e com o interlocutor (Osakabe, 2004 p. 26).

Tarefa difícilíssima para nós - professora e pesquisadora – (e que exigia muito trabalho e constante planejamento!) era criar as tais condições de produção para que o trabalho alcançasse o objetivo almejado: formar o sujeito de um discurso. Não queríamos que a produção textual das crianças assumisse o que Lemos (1977) nomeia por “estratégias de preenchimento”, exemplos que Corrêa (2004) aponta como ocorrências em textos de vestibulandos. Assim, ser sujeito do discurso não seria receber moldes e reproduzir modelos valorizados por uma única instituição de poder, diga-se de passagem, a dominante, com total apoio da instituição escolar.

Nosso intento foi romper com esses padrões pré-estabelecidos e preconceituosos em nosso ponto de vista. Por isso não utilizamos nunca a palavra ‘redação’. Esta seria, como aponta Geraldi (2004a, p. 128), “um exercício simulado da produção de textos, de discursos, de conversações”. Contrariamente a este pensamento, concebemos o texto como vida e não como uma preparação para esta, como subjaz o termo redação. Ainda com apoio de Geraldi (2004a, p. 128), concluímos que na redação não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.

Assim, as atividades, por nós planejadas, quebraram com as relações muito rígidas e bem definidas estabelecidas pela escola (Britto 2004, p. 120). Nossas crianças não eram obrigadas a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto não era julgado muito menos avaliado. Servia, evidentemente, para o professor refletir sobre seu trabalho e a, partir daí, criar novas atividades, mas o mais importante é que o professor não era o principal nem o único leitor dos textos. Com isso, a criança não era induzida a escrever somente aquilo que pensava ser do agrado do professor (o que acontece frequentemente nas escolas).

Kleiman (2006), utiliza um termo muito interessante para traduzir o papel social da professora e pesquisadora em seu trabalho com o texto:

Um agente de letramento é um agente social e, como tal, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências, seus “modos de fazer” (inclusive o uso das lideranças dentro do grupo), para realizar as atividades visadas: ir e vir, localizar, arrecadar, brincar, jogar, pesquisar. Através da ação coletiva, os alunos, atores sociais nessa sala de aula, participam de uma “sociedade sempre mais escrita, organizada pelo poder de modificar as coisas e reformar as estruturas a partir de modelos escritos (KLEIMAN, 2006 p. 06).

Professora e pesquisadora como agentes de letramento buscaram, com a prática, desenvolver um processo de construção identitária, principalmente por trabalharem com crianças pertencentes a grupos dominados, mais pobres, de tradição oral, que vão para a escola para aprender práticas sociais de outros grupos que são, em sua maioria, alheios aos seus interesses, modos de ação e de falar. Porém, o agente de letramento, com sua consciência política, não impediu que essas crianças se tornassem sujeitos na alteridade.

Sujeitos na alteridade envolvidos com textos ou com a vida, com a atividade humana. Assim, sabíamos que o trabalho com o texto na atividade humana estava ganhando

o status de gênero discursivo. Procurávamos, então, nas atividades - ainda que escolares – vivenciar, circular pelas esferas reais as quais pertenciam os gêneros com os quais trabalhávamos.

Quando as crianças leram e produziram narrativas, os familiares eram nossos mais fiéis interlocutores. As crianças levavam aos seus conhecimentos as fábulas com seus ensinamentos, as lendas que aprendiam na escola (caminho de mão dupla, uma vez que levavam para a escola as lendas conhecidas pelos familiares), os contos de fada, assim, como as piadas e adivinhas<sup>85</sup>. Foram autores de muitas histórias, sendo que muitas vezes eles faziam o papel de autores e interlocutores à medida que trocavam suas histórias.

O envolvimento com textos pertencentes ao grupo relatar proporcionou que as crianças fossem leitoras de gêneros como as notícias de diferentes jornais (principalmente um jornalzinho infantil do jornal da cidade), crônicas infantis e anedotas (muitas delas que tinha um certo ‘Joãozinho’ como personagem principal). Foram também produtoras de textos desse gênero e um dos produtos finais foi uma coletânea de notícias sobre o bairro que circulou na escola e em casa.

Trabalhar com gêneros do grupo argumentar provocou manifestações calorosas entre as crianças, com a leitura e produção de textos de opinião sobre os mais diversos assuntos, carta de reclamação ao diretor da escola denunciando alguns problemas enfrentados por eles na sala de aula como a falta de cortinas e bebedouro, carta ao prefeito<sup>86</sup> reclamando sobre problemas enfrentados na escola, especificamente sobre a invasão de

---

<sup>85</sup> Um dos incentivadores da produção escrita era justamente registrar para levar aos pais, irmãos, tios, avós, etc. Ressalta-se que o texto era levado para casa com o intuito de ser compartilhado com os interlocutores, mas voltava para a escola. Muitos voltavam rasgados, sujos e alguns nem voltavam. A professora dialogava com todos para saber o efeito que o texto tinha provocado com os interlocutores e as crianças trocavam suas experiências.

<sup>86</sup> Infelizmente essa produção não conseguiu alcançar sua real circulação social, uma vez que não chegou às mãos do prefeito.

pombas. Construíram até carta ao presidente (tenho a certeza de que, ao escrever a carta, eles tinham como interlocutor o presidente, só não sei se eles tinham consciência de que essa produção, infelizmente, não chegaria, de fato, até seu interlocutor). Ainda no gênero carta, eles escreveram, na páscoa, uma carta ao coelhinho da páscoa, argumentado o porquê deveriam ganhar um ovo de chocolate. Pesquisadora e professora preencheram o papel desse interlocutor e responderam as cartas.

A vivência com gêneros do grupo expor renderam muitas exposições, especialmente as orais. Conheceram textos expositivos sobre inúmeros assuntos (até porque aproveitamos esse gênero para estabelecer a interdisciplinaridade e trabalhar com os conteúdos de história, geografia e ciências). Como produto desse trabalho, tivemos os interessantes textos expositivos que as crianças criaram revelando seu conhecimento sobre determinado assunto. Um deles foi sobre a banana. As crianças revelaram muitos conhecimentos sobre essa fruta, desde seu plantio até consumo. As interlocutoras privilegiadas desse texto foram a professora e a pesquisadora que se surpreenderam com os conhecimentos (trazidos de culturas diferentes) das crianças. Eles também foram interlocutores de seus textos. Construíram também um dicionário elegendo seus verbetes que circulou nesta e em outras salas.

O trabalho com gêneros do grupo descrever ações gerou como produto final um livro de brincadeiras folclóricas para os alunos do primeiro ano da escola, numa tentativa de resgatar brincadeiras esquecidas pelas crianças. Além desse, um outro produto final se desenhou: um livro de receitas para a mãe.

Assim, trabalhamos em uma perspectiva de que a linguagem tem um caráter dialógico e interacional: dizer algo pressupõe um interlocutor próximo ou distante – que determina o quê e como vamos dizer. Por ser fruto desse processo, a língua deve ser

entendida não como um todo uniforme e acabado, presa a regras fixas, mas como o próprio processo de interação verbal, oral ou escrito, por meio do qual ela se constitui, como aponta Bakhtin (1992), flexível e mutável, pelo uso que dela fazem seus interlocutores.

Nesse sentido, entendemos que a alfabetização não implica apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras ou orações. Tampouco envolve simplesmente uma relação da criança com a escrita. Dessa forma, a criança pode escrever para si mesma, palavras soltas ou listas para não esquecer ou para organizar o que já sabe. Pode ainda, tentar escrever um texto, mesmo que fragmentado, para narrar, registrar ou apenas dizer. O importante é saber que essa escrita necessita ser, incondicionalmente, permeada por um sentido, por um desejo, além de implicar ou pressupor, sempre, um interlocutor. Como explicita Smolka:

A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê (SMOLKA, 1993 p. 69).

Em outras palavras, nenhuma das propostas de produção de texto tinha o intuito de ser apenas um pretexto para o professor saber como as crianças estavam avançando em sua escrita. Toda preparação anterior à escrita visava situar as crianças em ter o que dizer, uma razão para dizer, ter para quem dizer e escolher as estratégias para realizá-lo, considerando que, o quê e o como do que se diz supõem sempre o “outro” em sua fundamental diversidade.

Em nossa perspectiva teórica, pensar nas condições de produção de um texto significou, além de tudo que foi explicitado acima, algo muito maior, como considerar cada criança um porta-voz de uma família, de uma comunidade, de uma classe social

marginalizada que tem e muito o que dizer embora represente, ainda, a grande maioria que ocupa calada os bancos escolares.

Segundo Giovani (2005), é no espaço da produção de textos, que o sujeito articula um ponto de vista sobre o mundo, além de marcar o seu próprio lugar no mesmo. Assim, a criança ao escrever um texto, ainda que fosse recontar uma história já existente, tinha a liberdade de se comprometer com sua palavra, e de apresentar uma articulação individual para contar sua história, tanto que, mesmo nas reproduções de histórias contadas pela professora, não encontramos nenhum discurso idêntico ainda que todos tivessem ouvido a mesma história ou tivessem em vista um mesmo interlocutor.

Com essa forma de trabalho, pensamos não estar simplesmente dando direito à palavra às classes desprivilegiadas, para estas contarem suas histórias contadas e não contadas, estamos sim ouvindo, mas acima de tudo, valorizando o que elas têm a dizer e, principalmente, considerando a forma como dizem o que dizem.

## **2.10 – O teoria do grupo de Genebra**

A ciência, de um modo geral, nos fornece grandes ganhos e, um deles é a possibilidade de fazer com que teorias distintas dialoguem. Aqui, colocaremos em diálogo<sup>87</sup> dois teóricos que tiveram como objeto de estudo a linguagem: Mikhail Bakhtin de um lado e do outro Bernard Schneuwly, sendo este representante de um grupo de pesquisa conhecido como ‘pesquisadores de Genebra’.

Bakhtin foi o primeiro a empregar a palavra gênero com um sentido mais amplo, referindo-se também aos textos que empregamos nas situações cotidianas de

---

<sup>87</sup> Diálogo está sendo pensado aqui de forma ampla, portanto, não está significando apenas convergência de ideias, mas está considerando também as divergências.

comunicação. Superficialmente falando, para o autor, todos os textos produzidos pelo ser humano – sejam orais ou escritos – apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes gêneros discursivos, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: o tema, a estrutura composicional e o estilo<sup>88</sup>.

Bernard Schneuwly e seu grupo de pesquisa são psicólogos e têm um objetivo de pesquisa que não é contemplado pelo teórico russo: o ensino. Assim, o que se entende, pela leitura de seus textos traduzidos, principalmente na coletânea – bastante divulgada no Brasil - *Gêneros orais e escritos na escola* (2004), é que eles partem da teorização de Bakhtin, estabelecem uma união com alguns pensamentos de outro pensador russo – Vigotski<sup>89</sup> – e criam um outro conceito de gênero que é útil para seus interesses.

O grupo compreende o gênero como um instrumento, que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade. Para eles, o uso de uma ferramenta (instrumento) resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada. A analogia usual para entender essa ideia é a utilização de um instrumento como o machado. Ao manipular esse instrumento, aprende-se não apenas como usá-lo cada vez melhor, mas também se passa a saber mais sobre a dureza da madeira e dos troncos.

---

<sup>88</sup> Giovani F. (2006) apresenta em sua dissertação de mestrado um detalhamento sobre os gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana.

<sup>89</sup> Posteriormente, questionamos essa aproximação e compartilhamento com as ideias de Bakhtin e Vigotski.

Assim, para o grupo, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros que socialmente circulam entre nós<sup>90</sup>, além de ampliar sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter, fazendo uso da linguagem.

Sendo, pois, pesquisadores envolvidos com didática, os pesquisadores de Genebra apresentam sua teorização preocupados em atender um público específico, que é a instituição escolar na Suíça francófona. Essa observação é importante, antes mesmo de falar sobre todas as ideias do grupo para que, um leitor brasileiro, já leia, fazendo uma reflexão sobre as mesmas. Ou seja, não dá para ‘transpor’ naturalmente algo que foi pensado para uma situação de primeiro mundo para uma de terceiro mundo.

Após esse adendo, continuamos com a exposição das ideias do grupo. Utilizam uma noção de currículo ao invés de programa escolar. Isso porque revelam que, enquanto o programa escolar supõe uma concentração mais exclusiva sobre a matéria a ensinar e é recortado segundo a estrutura interna dos conteúdos, no currículo, esses mesmos conteúdos disciplinares são definidos em função das capacidades do aprendiz e das experiências a ele necessárias.

Apontam a progressão<sup>91</sup> – entre os diversos componentes do currículo – como um problema complexo, e difícil de resolver. Citam Coll (1992) para lembrar que as decisões relativas à ordem temporal que se deve seguir no ensino situam-se em dois níveis. Estes dizem respeito tanto à divisão dos objetivos gerais entre os diferentes ciclos do

---

<sup>90</sup> Uma visada bakhtiniana, com a qual compartilho como pesquisadora, diria que somos nós que circulamos pelos gêneros e não o contrário.

<sup>91</sup> Definido como a organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima (Schnewly, 2000 p. 43)

ensino obrigatório (progressão interciclos) como à seriação temporal dos objetivos e dos conteúdos disciplinares em cada ciclo (progressão intraciclo).

Para resolver esse problema e orientar o público para o qual escrevem, estabelecem uma união entre progressão, sequência didática<sup>92</sup> e gênero. Partindo do postulado de que se comunicar oralmente ou por escrito **pode e deve ser ensinado sistematicamente**<sup>93</sup>, articulam, por meio de uma estratégia, uma sequência (didática) de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. Esse postulado já nos incomoda na medida em que parece ser valorizado pelo grupo apenas o que é sistemático. Consideramos um preconceito a ideia de que só se sabe o que se sabe sistematicamente. A questão que lançamos é se um adulto ensina sistematicamente alguém a falar. Percebe-se, então, que todo o contexto prévio e assistemático de cada ser social não é considerado na definição da sequência didática. Indo um pouco mais longe, diríamos que essa ideia do grupo posiciona-se bem ao contrário da metáfora com o machado, apresentada no início deste item. Isso porque o contato adquirido com o instrumento ‘machado’ passa por idas e voltas e, levando ao extremo a ideia, passa, às vezes, até por acidentes. Diante disso, nos perguntamos se organizar as sequências didáticas não seria prevenir acidentes ou, mais que isso, controlar por meio do ensino a aprendizagem. Nosso posicionamento, bem como do teórico Geraldi (2009) é diferente da dos teóricos em questão: enquanto eles se mostram preocupados com o ensino, estamos

---

<sup>92</sup> Os autores definem ‘sequência didática’ como um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (Schewly, 2000 p. 97). Apresenta ainda as principais características de uma sequência didática que não apresentaremos aqui por considerar que seriam ‘receitas’ que não combinam com nossa perspectiva de trabalho (visualizado no todo desta pesquisa).

<sup>93</sup> Grifo nosso.

preocupados com a aprendizagem. Mais uma pergunta caberia nesse momento: como partir ou compartilhar das ideias de Bakhtin e Vigostki com a preocupação focada no ensino?

Nesse momento de reflexão, não podemos deixar de citar Freire (2006), que afirma ser indispensável que o formando, desde o princípio de sua experiência formadora, assuma-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção. Nas palavras do autor:

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 2006 p. 24).

Além disso, o autor chama a atenção para a consideração do saber assistemático dos alunos, afirmando que o professor e mais amplamente a escola tem como dever respeitar os saberes com que os educandos – sobretudo os das classes populares – chegam a ela (saberes socialmente construídos na prática comunitária). Nas palavras do autor:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 2006 p. 30).

Voltando para a teoria do grupo genebrino, notamos que, de acordo com os autores, as sequências didáticas instauram uma primeira<sup>94</sup> relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas<sup>95</sup> para lhes dar a possibilidade de **reconstruí-las**<sup>96</sup> e delas se apropriarem. Ressaltam ainda que essa **reconstrução**<sup>97</sup> realiza-se graças à interação de três fatores que são: i) as especificidades das práticas de linguagem, que são objeto de aprendizagem; ii) as capacidades de linguagem dos aprendizes; e iii) as estratégias de ensino propostas pela sequência didática.

Antes de seguir com a teoria do grupo, paremos para pensar nas palavras em negrito do parágrafo anterior. Estaria postulado, nessa forma de pensar, que o aprendizado é reconstrução ao invés de construção? Mais uma vez nos apoiamos em Freire (2006 p. 24) que afirma ser o ensino não uma transmissão de conhecimentos, mas uma forma de criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Além de produção e construção, este autor utiliza a palavra criação. Para ele, o aprender é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador.

De volta à teoria do grupo de Genebra, temos que as práticas de linguagem seriam consideradas, segundo os autores, aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história. Seriam, em uma perspectiva interacionista, a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social. Seria devido a essas mediações comunicativas,

---

<sup>94</sup> Incomoda-nos essa forma de pensar. Falam de 'uma primeira relação' como se os aprendizes estivessem fora do mundo onde os gêneros circulam. Novamente a desconsideração pelo saber assistemático dos aprendizes.

<sup>95</sup> O que denominam gêneros textuais.

<sup>96</sup> Grifo nosso.

<sup>97</sup> Grifo nosso.

que se cristalizam na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente reconstruídas. Daí o gênero constituir o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, nas palavras dos autores, ‘necessário e inesgotável’, para o ensino da textualidade. Temos nesse parágrafo novamente a impressão de que o ensinar é mais importante do que o aprender. Esse fato nos remete à crítica e à recusa ao ensino bancário<sup>98</sup> feita por Freire (2006). Segundo o autor, o educando sujeitado a este tipo de ensino que deforma a necessária criatividade, pode, não por causa do conteúdo cujo ‘conhecimento’ lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, superar o autoritarismo proposto por essa forma de conceber a educação<sup>99</sup>.

Com relação a capacidades de linguagem, os estudiosos de Genebra afirmam que essa noção evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada que seriam: i) adaptar-se às características do contexto do referente (capacidades de ação); ii) mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); e, iii) dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). Segundo eles, o desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles.

---

<sup>98</sup> Ensino bancário seria, em poucas palavras, a pura e simples transmissão de conhecimentos. Ver Freire Pedagogia do oprimido, RJ: Paz e Terra, 1974.

<sup>99</sup> Ainda segundo o autor, é necessário que o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do bancarismo.

Sobre o último fator – as estratégias de ensino – os autores dizem que estas supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria (domínio ou controle) dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. As intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular. Assim, os estudiosos dizem que as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores<sup>100</sup>. Este dizer também nos fomenta questionamentos. Além de considerar o ‘domínio ou controle’ dos gêneros e das situações de comunicação uma competência neoliberal - portanto, a serviço de algo ou alguém - , notamos que aí há uma ilusão de que quem domina as situações de comunicação pensa que a língua nela utilizada é um código (teoria saussuriana?). No entanto, defendemos a grande diferença entre dominar/controlar e conhecer/reconhecer/agir nas situações. Utilizando uma analogia simples, poderíamos dizer que só os robôs são dominados e controlados. Toda e qualquer situação de comunicação altera-se o tempo todo pelo que nela já foi dito.

Ao considerar o gênero como instrumento para a construção da progressão, os autores apresentam um paradoxo: os gêneros são mais ou menos imediatamente referenciáveis e referenciados cotidianamente nas práticas de linguagem de tal forma que podemos frequentemente nomeá-los sem muita hesitação, porém, eles nunca se prestam à definição sistemática e geral por causa de seu caráter multiforme, maleável e ‘espontâneo’. Sua descrição se faz sempre a posteriori, como explicitação da evidência cotidiana que

---

<sup>100</sup> Os autores revelam que a definição dos objetivos de uma sequência didática deva adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos nela engajados (Schnewly, 2000 p. 53).

permite seu reconhecimento e por meios de enfoques locais que não podem visar à descrição ou mesmo à explicação de regularidades mais gerais da linguagem.

Assim, os autores afirmam que os gêneros não podem fornecer princípios para a construção de uma progressão<sup>101</sup> e de um currículo, mas devem constituir os ingredientes de base do trabalho escolar, uma vez que, sem os gêneros, não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre a comunicação ou, utilizando Bakhtin, sobre a atividade humana. A própria diversidade dos gêneros e sua impossibilidade de sistematização impedem de tomá-los como unidade de base para pensar-se uma progressão<sup>102</sup>.

Ao considerar que não é possível pensar na construção de progressões a partir do nível imediato da unidade dos gêneros, os autores partiram de conceitualizações linguísticas e psicológicas para criar um enfoque de agrupamentos de gêneros.

As tipologias do discurso elaboradas em linguística e psicologia, durante um certo tempo, puderam ser consideradas como uma saída promissora. Muito rapidamente, verificou-se que, mesmo trazendo importantes conhecimentos novos sobre o funcionamento da linguagem e, logo, elementos que devem ser levados em consideração no trabalho com textos, essas tipologias sofriam, do ponto de vista de sua aplicação didática, de duas limitações importantes: a) seu objeto não é o texto, e ainda menos o gênero do qual todo texto é um exemplar, mas operações de linguagem constitutivas do texto, tais como a ancoragem enunciativa e a escolha de um modo de apresentação ou de tipos de sequencialidades; b) por isso mesmo, a análise se exerce sobre subconjuntos particulares de unidades linguísticas que formam configurações, traduzindo as operações de linguagem postuladas. As tipologias discursivas não podem, por si sós, fornecer uma base suficientemente ampla para elaborarmos progressões, que ficariam forçosamente parciais, tocando somente em certos aspectos do funcionamento da linguagem (SCHNEWLY, 2000 p. 58).

---

<sup>101</sup> Um dos princípios dessa progressão, proposta pelos autores, e que é interessante no nosso trabalho didático, é a ideia de que a progressão deva ocorrer em espiral, ou seja, em cada nível, o aluno terá se exercitado na produção de gêneros pertencentes a diversos agrupamentos (apresentados a seguir).

<sup>102</sup> Apesar dessa revelação, percebemos que o grupo, ao expor uma forma determinada de trabalho, acaba por defender a progressão, ainda que seja contra seus objetivos.

Assim, os autores apresentam o quadro abaixo, afirmando que a originalidade da estratégia não reside absolutamente nos agrupamentos propostos, uma vez que estes são semelhantes a muitos outros, mas inovam no fato de trabalharem no nível dos gêneros e na tentativa de definir as ‘capacidades de linguagem globais’<sup>103</sup> em relação às tipologias existentes.

Proposta provisória de agrupamento de gêneros<sup>104</sup>.

---

<sup>103</sup> De acordo com os autores (p. 58), os agrupamentos devem responder a três critérios essenciais: 1- corresponder às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive na escola); 2- retomar, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares; 3- ser relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados.

<sup>104</sup> Acho importante atentar-se para o fato de que os autores denominam o agrupamento como ‘proposta provisória’, ou seja, se é proposta e provisória, está sujeito a intervenções e contrapalavras dos leitores.

Domínios sociais de comunicação ASPECTOS TIPOLOGICOS Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de Gêneros Orais e Escritos	
Cultura literária ficcional —→ NARRAR <b>Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</b>	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica Sketch ou história engraçada	Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Paródia Adivinha Piada ...
Documentação e memorização das ações humanas —→ RELATAR <b>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</b>	Relatos de experiência vivida Relatos de viagem Diário íntimo Testemunho Anekdota Autobiografia Curriculum vitae ...	Notícia Reportagem Crônica mundana Crônica esportiva ... Historiais Relatos históricos Ensaio ou perfil biográfico Biografia ...
Discussão de problemas sociais controversos —→ ARGUMENTAR <b>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</b>	Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado	Editorial Discurso de defesa (advocacia) Requerimento Ensaio Resenhas críticas ...
Transmissão e construção de saberes —→ EXPOR <b>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</b>	Texto expositivo Conferência Artigo enciclopédico Entrevista de especialista Texto explicativo Tomada de notas	Resumos de textos expositivos e explicativos Resenhas Relatório científico Relato de experiências (científicas) ...
Instruções e prescrições —→ DESCRIVER AÇÕES <b>Regulação mútua de comportamentos</b>	Instruções de uso Instruções de montagem Receita Regulamento	Regras de jogo Consignas diversas Textos prescritivos ...

(Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita — Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Tradução provisória de Roxane Rojo. Xérox, LAEL, PUC-SP.)

Sobre esses agrupamentos, os autores ainda ressaltam que as formas como estão definidos não são estanques umas com relação às outras, uma vez que não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos. No máximo, seria possível determinar certos gêneros que seriam os protótipos para cada agrupamento e que poderia ser indicado para um instrumento didático. Assim, o quadro

revela que esses agrupamentos parecem ser suficientemente diferentes uns dos outros para que seja possível definir, para cada um deles, algumas capacidades globais que se devem construir ao longo da escolaridade.

Dessa forma, a intenção dos autores com esse agrupamento é a de que se construam com os alunos, em todos os graus de escolaridade, instrumentos, visando ao desenvolvimento das capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados. Ressalvam ainda que a hipótese subjacente é a de que há uma afinidade suficientemente grande entre os gêneros agrupados, para que transferências se operem facilmente de um a outro, hipótese fundada sobre a ideia de uma dominância no que concerne às capacidades psicológicas implicadas em cada agrupamento<sup>105</sup>.

Apesar de encontrarmos, nas linhas anteriores, alguns pontos frágeis na teoria defendida pelo grupo de Genebra, devemos ressaltar que a apresentação deste agrupamento – embora possa parecer imposto, uma vez que é dado – é muito bom, precisamente porque ressalva a indeterminação dos gêneros. Essa ideia coaduna com a ideia de Bakhtin (2003) de que os gêneros são **relativamente**<sup>106</sup> estáveis.

Sendo assim, a ideia de agrupamento dos gêneros, segundo suas capacidades de linguagem globais foi de extrema utilidade para o trabalho da pesquisadora e professora na sala de aula. Ele foi o orientador e direcionador dos eventos envolvendo gêneros discursivos vivenciados pelas crianças. Desse modo, partir da visão do quadro impediu que

---

<sup>105</sup> Segundo os autores, ‘há também capacidades de produção de linguagem que atravessam os diferentes agrupamentos e, logo, possibilidade de transferência transagrupamentos, que ainda não estamos levando em conta em nossa proposta’ (Schnewly, 2000 p. 62).

<sup>106</sup> Grifo nosso.

circulássemos com as crianças, em nosso trabalho, em sala de aula, apenas com gêneros mais conhecidos deles como as narrativas<sup>107</sup>.

Evidentemente que, como mostramos anteriormente, fazíamos o possível para partir da realidade das crianças e, assim, escolher temas de seus interesses, mas escolhíamos gêneros discursivos pertencentes aos diferentes grupos<sup>108</sup>. Privilegiamos, inclusive, o princípio de ‘espiral’<sup>109</sup> sugerido pelo grupo de Genebra<sup>110</sup>. Assim, evitamos uma abordagem linear que encara o trabalho sobre os textos narrativos como pré-requisito para os textos informativos e argumentativos<sup>111</sup>. Assim, a diversidade de gêneros foi trabalhada várias vezes no decorrer do ano.

Talvez o não conhecimento do agrupamento fizesse com que o trabalho com as crianças privilegiasse apenas uma capacidade (narrar, por exemplo). E o professor poderia afirmar, ainda, que trabalhou a partir de vários gêneros como contos de fadas, fábulas, lendas, etc. (o que priorizou apenas uma capacidade de linguagem dominante que é da ordem do narrar).

No entanto, dizer que o agrupamento serviu de orientador, não quer dizer, de forma alguma, que serviu como receita a ser seguida. E é aí que aparece outro desacordo

---

<sup>107</sup> Em sua dissertação de mestrado, Giovani (2006) aponta – ao analisar o processo de produção escrita de crianças de primeira série, que vivenciaram um trabalho a partir de gêneros discursivos – que as crianças apresentaram um maior domínio sobre as narrativas por ser este o gênero mais privilegiado no trabalho a que estavam expostas.

<sup>108</sup> Trabalhamos, inclusive, com a poesia, gênero que foi propositalmente ignorado pelo grupo, uma vez que para eles a poesia não pode ser tratada como agrupamento de gêneros (Schnewly, 2000 p. 59).

<sup>109</sup> O próprio desenvolvimento, segundo Vigotski (2008) se dá em espiral, passando, por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior.

<sup>110</sup> Ver nota 47.

<sup>111</sup> Os autores traçam um histórico da tradição escolar, originados da tradição retórica o que resulta nos gêneros escolares. Segundo eles, seguia-se uma ordem pré-estabelecida que consistia em trabalhar primeiramente com a descrição ‘domínio de observação mais fácil de abordar’, passando para a composição à vista de uma gravura ‘mais difícil, uma vez que exigia o detalhamento mais minucioso’, posteriormente, o trabalho se dava com a narração ‘que se apoia sobre a descrição e a composição’ e, finalmente, a dissertação, ‘que tem o rigor de uma demonstração matemática e, como ela, chega a uma conclusão (Schnewly, 2000 p.55).

com o grupo. Toda a possibilidade de reflexão que essa teoria poderia dar ao professor é podada ao serem apresentados exemplos de trabalho com os agrupamentos, o que, em nossa opinião, torna-se receita, e não corresponde, de forma alguma, à realidade das escolas brasileiras. Como pegar um exemplo de sequência didática preparada e aplicada para alunos da suíça francófona e aplicar às nossas crianças de periferia? Cada professor deve planejar as suas atividades, interferências e interações de acordo com a necessidade e a realidade de seus alunos<sup>112</sup>. Não há a possibilidade de ter sucesso aplicando algo pronto e que não foi preparado com tal intuito, apesar do conceito enraizado entre alguns professores de que reproduzir é muito mais prático do que criar<sup>113</sup>.

Na verdade, pensamos que os autores ao didatizarem o gênero, isto é, transformá-lo em objeto de ensino, criam a ideia de um gênero idealizado, ignorando a afirmação sobre o caráter multiforme, maleável e espontâneo do gênero. Esse é mais um dos desacordos. Mostrar um manual para se trabalhar o gênero significa retirá-lo da vida ou da atividade humana e, fora desta, o que quer que seja trabalhado perde a condição de gênero como proposto por Bakhtin. Na verdade, eles atribuem uma purificação ao gênero que ele não apresenta ao ser utilizado na vida.

Seria, como dissemos, uma idealização do gênero, e em nossa visão - é o que queremos mostrar com essa pesquisa - não há uma forma pura de gêneros. Repetindo, como afirma Bakhtin (2003), os gêneros possuem características 'relativamente' estáveis. É

---

<sup>112</sup> Esperamos que a exemplificação tenha sido clara no item 2.6 - Um pouco do dia a dia das crianças na escola. Evitamos, contudo, a didatização, a educação bancária de gêneros no qual a criança - que deveria ser o foco do processo - desaparece.

<sup>113</sup> Um exemplo disso é a integração de conhecimentos afros na educação brasileira. Abriu-se um espaço no qual os professores são obrigados, por lei, a ensinarem aos alunos elementos da cultura negra. Mas, os professores alegam que não trabalham com isso porque não têm o que seguirem, ou seja, querem algo pronto para seguir, as famosas 'cartilhas', quando seria muito mais rico cada professor criar o seu trabalho com a cultura negra (informação divulgada no jornal falado local de São Carlos/SP).

justamente essa instabilidade inerente que, a nosso ver, quer ser apagada pelo grupo de Genebra ao transformar o gênero em objeto de estudo.

Concluindo, então, reforçamos que a concepção do gênero com seu caráter multiforme, maleável e espontâneo deve estar presente em todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem na escola, e isso desde a apropriação da língua materna – escrita – que é o foco de nossos estudos.

Apesar das críticas, reconhecemos e respeitamos a influência que a teoria do grupo de Genebra tem na educação brasileira aceitamos, inclusive, o seu quadro de agrupamento dos gêneros. Não temos dúvida de que alguém possa realizar um trabalho com sucesso partindo dessa teoria. Porém, livres que somos, ao tratar-se de ensino, escolhemos partir da vivência dos gêneros e não torná-los objeto de ensino como faz o grupo. Assim, a escolha da diversidade de gêneros trabalhados em sala de aula teve o planejamento da professora e da pesquisadora, mas suas características não era o foco do ensino, além de ser as crianças que nos davam a chave das escolhas feitas.

Dessa forma, quando trabalhamos a receita de banana, por exemplo, não escolhemos essa fruta ao acaso. A banana foi justamente escolhida pelo fácil acesso da mesma às crianças em sua casa ou na casa do vizinho ou até mesmo em terrenos baldios. As crianças mostraram conhecimentos, inclusive, sobre o seu plantio, fato que também foi explorado em sala de aula. Não faria sentido, por exemplo, ter escolhido uma fruta como a cereja que eles poucos tem acesso, inclusive pelo poder aquisitivo de suas famílias<sup>114</sup>.

---

<sup>114</sup> Embora desenvolvemos um trabalho mais detalhado com a banana, defendemos que as crianças devem também conhecer a cereja. O contrário seria dizer que eles são incapazes de apreender elementos que não façam parte de sua realidade e isso vai bem contra a nossa opção política de ensino.

Em nosso trabalho com a escrita, não queremos controlar sentidos. Tanto que as relações intergenéricas – que não aparecem em nenhuma proposta de ensino por nós conhecida – é de extrema importância para o olhar que lançaremos aos textos das crianças.

### **2.11 - Os estudos de Ferreiro e Teberosky**

Em pleno século XXI, é impossível não ter ouvido falar nos trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky no que se refere à alfabetização. Foi através dessas autoras que ouvimos falar, pela primeira vez, da descrição do processo de aquisição da língua escrita. É, portanto, inegável ignorar, mesmo de um arcabouço teórico distinto, o impacto que as ideias expressas por elas tiveram na educação brasileira, sendo suas reflexões uma espécie de marco divisor na história da alfabetização.

No interior da teorização das autoras é importante referenciar os estudos que, como dissemos no item 1.3, revelam um ponto de vista construtivo da escrita infantil seguindo uma linha de evolução regular e universais, cujas fases serão resumidamente apresentadas a seguir.

No primeiro período, há a distinção ou diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as não-figurativas. O passo seguinte se caracteriza pela busca de diferenciações entre as escritas produzidas. Nessa fase, as crianças exploram critérios que lhes permitem variações sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, no intuito de obter escritas diferentes) e sobre o eixo qualitativo (variam o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para outra). Nestes dois períodos a escrita não está regulada por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros.

É a atenção às propriedades sonoras do significante que marca o ingresso ao terceiro grande período da evolução denominado período silábico. A criança começa a

descobrir que as partes da escrita (letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (sílabas). Esse período evolui até chegar a uma exigência de utilizar uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras.

Esse período causa uma série de conflitos<sup>115</sup> que vão desestabilizando progressivamente a hipótese silábica, o que leva a criança a entrar em um novo processo de construção marcado pelo período silábico-alfabético. Nesta fase a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é “reanalisável em elementos menores” (Ferreiro, 1987 p.27). Esse período culmina no alfabético no qual a criança enfrentará os problemas ortográficos, uma vez que a identidade do som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons.

Pela linha teórica, percebe-se também que as autoras são filiadas à escola do epistemólogo e psicólogo Jean Piaget e buscam ampliar, em seus estudos, a concepção teórica piagetiana de uma aquisição de conhecimentos baseada na atividade do sujeito em interação com o objeto, aplicando-a na área da escrita. Assim, mostram, em seu trabalho, que as crianças têm ideias, teorias e hipóteses que continuamente colocam à prova frente à realidade.

O sujeito cognoscente tem um papel importante na teoria piagetiana, uma vez que é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera de alguém, que possua mais conhecimento, uma transmissão por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que

---

<sup>115</sup> Ver sobre os conflitos em Ferreiro, 1987.

constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

Essa ideia permite às autoras introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento e o sujeito da aprendizagem enquanto sujeito cognoscente. Além disso, essa concepção de aprendizagem as leva a suporem que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem de métodos, uma vez que a obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade intelectual do sujeito.

Um sujeito ativo para essa teoria é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo o nível de desenvolvimento). O sujeito que realiza materialmente algo segundo as instruções ou modelos para ser copiado, dado por outro, não é um sujeito intelectualmente ativo.

Essa ideia de sujeito delineado por Ferreiro é extremamente questionável por nós que nos situamos na linha de estudo sócio-histórica. O que consideramos ativo é um sujeito que faz tudo isso citado acima, mas em momento algum sozinho ou copiando modelos. Como diz Bakhtin (2003), só o “eu” se manifesta como indivíduo criador falante; tudo o mais são apenas condições materiais situadas fora do “eu” como causas que suscitam e determinam sua palavra<sup>116</sup>.

Nessa perspectiva o “outro” tem um papel fundamental. O sujeito só se torna ativo na sua relação com o outro. O espaço onde ocorre a constituição desses sujeitos é a interlocução, ou seja, a interação do eu com o outro.

---

<sup>116</sup> Essa ideia pode ser relacionada com a ideia de mediação e de zona de desenvolvimento proximal que será retomada no próximo item.

Consideremos que qualquer sujeito que vive tem um por-vir e, portanto, é um ser inacabado. Não é possível ao sujeito dominar o todo de sua vida. No interior do mundo em que vive, está exposto aos olhos que o vêem e sempre será visto com o pano de fundo que o cerca, ou seja, é impossível concebê-lo sem o seu contexto ou lugar que ocupa. Assim, o olhar que o outro lança sobre o “eu” forma um todo com um fundo, cujo domínio é impossível ao próprio sujeito. Nessa relação, o “outro” acaba por ter uma experiência do sujeito (eu) que este próprio não tem. Pode-se dizer, então, que o “outro” tem, relativamente ao “eu”, um excedente de visão. O autor diz em seu estudo da relação autor e herói:

O autor não só vê e sabe tudo quanto vê e sabe o herói em particular e todos os heróis em conjunto, mas também vê e sabe mais do que eles, vendo e sabendo até o que é por princípio inacessível aos heróis; é precisamente esse excedente, sempre determinado e constante de que se beneficia a visão e o saber do autor, em comparação com cada um dos heróis, que fornece o princípio de acabamento de um todo – o dos heróis e o do acontecimento da existência deles, isto é, o todo da obra (BAKHTIN, 1992, p. 32).

Tal posição implica toda a incompletude do “eu”, além de constituir o outro como o único lugar possível de uma completude que, na verdade, é impossível, uma vez que a experiência que o outro tem, ainda que seja sobre o “eu”, é a este inacessível.

Geraldi (2005a p. 19) afirma que esta inacessibilidade – que mostra sempre a incompletude fundante do homem – é que mobiliza o desejo de completude. É por isso que me aproximo do outro com a esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida. E é exatamente na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem enquanto sujeitos ativos.

Assim, vemos que a noção sócio-histórica do sujeito não é um modelo fechado como se apresenta na epistemologia genética. Assumir o sujeito como um ser

histórico e social é assumir toda sua incompletude além de constituir o outro como único lugar possível de uma completude impossível, sendo que nessa atividade a linguagem se constrói enquanto mediação sígnica necessária, ou seja, ela é trabalho e produto do próprio trabalho.

### **2.12 – Contribuições vigotskianas: A mediação e a zona de desenvolvimento proximal (ZPD)**

Como já dito, estamos situados na linha de estudo sócio-histórica e dentro desta, um dos mais importantes postulados proposto por Vigotski e seus interlocutores é a questão da mediação. No universo da educação formal a escola é a instituição responsável pelo saber científico com o qual o sujeito entra em contato, tendo um papel significativo na construção de seu conhecimento, cabendo ao professor mediar a relação dos alunos com a escrita, levando em consideração suas hipóteses e opiniões, procurando metodologias de intervenção adequadas e interagindo com os alunos através da linguagem, num processo dialógico.

Nessa perspectiva, não basta apenas que a criança seja inserida em uma instituição escolar para que adquira novos conhecimentos. Contrariamente, é preciso – além da consideração e valorização de seu conhecimento assistemático<sup>117</sup> - que se criem contextos de aprendizagem para que ela possa entrar em contato com tais conhecimentos. A criança precisa estabelecer relações no cotidiano da sala de aula que a levem a realizar descobertas, superar dificuldades pessoais e, principalmente, acreditar que pode ir além de suas capacidades imediatas.

---

<sup>117</sup> Ver considerações no item 2.10. Além dessas, encontramos em Souza (2006) o reforço de que Vigotski sustenta a ideia de que a aprendizagem da criança inicia-se muito antes de ela ir para a escola, na interação com o outro, no processo sócio-histórico-cultural, desde o seu nascimento.

No interior dos estudos vigotskianos, reconhecemos um conceito que pode ser utilizado para compreendermos como se realiza a aprendizagem na sala de aula e em quais circunstâncias os processos de mediação do professor ou de um sujeito mais experiente assumem papel de destaque na prática pedagógica. Este conceito, denominado por Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), teve destaque não só nas pesquisas do autor, transformando-se em um eixo articulador importante da teoria, mas teve importância também nas contribuições de cunho educacional e para a compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

O autor afirma que o desenvolvimento apresenta uma gênese social, isto é, se dá de fora para dentro, destacando a influência da cultura nesse processo. Por isso, podemos observar que a aprendizagem torna-se fundamental no caminho do desenvolvimento. Na concepção vigotskiana, a aprendizagem é que fomenta o desenvolvimento, ou seja, é a partir da aprendizagem que se estabelece por qual caminho o desenvolvimento pode acontecer. Nas palavras do autor:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (LURIA, 2001 p.115).

Assim, o conceito de ZPD é de muita utilidade para se olhar para o processo de uma criança em fase escolar e elaborar as dimensões desse aprendizado. O autor explica como se processam as atividades e como se dão as relações entre o processo de

desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem, estabelecendo dois níveis de desenvolvimento, a saber: o real e o potencial<sup>118</sup>.

O nível de desenvolvimento real, como o próprio nome diz, representa o real, aquilo que a criança consegue fazer na realidade, indicando que os processos mentais estão em harmonia e que os ciclos de desenvolvimento já se completaram. Em outras palavras, é a capacidade que a criança, em determinado período de seu desenvolvimento, apresenta para solucionar atividades ou funções sem o auxílio de outra pessoa. Conforme o autor:

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças o que elas conseguem fazer por si mesmas (VIGOTSKI, 2008 p.96).

O outro nível – desenvolvimento potencial ou proximal – é referente às ações que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente. Este processo pode ocorrer em situações de diálogo, colaboração, troca de experiência, interação, imitação, que, para o autor, têm um papel importante a desempenhar no desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Dessa forma, a criança é capaz de realizar uma ação, antes não dominada, graças ao auxílio de uma outra pessoa mais experiente. No entanto, na perspectiva de Vigotski (2008), a criança possui um potencial que possibilitará no futuro internalizar o

---

<sup>118</sup> Pode-se constatar que esses termos variam no interior das diferentes obras vigotskianas: em Vigotski (1998), os termos são real e potencial. Em Vigotski (1988), os termos aparecem como níveis efetivos e área de desenvolvimento potencial. Em Vigotski (2001), nível de desenvolvimento atual e nível do possível desenvolvimento.

processo realizado com auxílio e resolver sozinha aquela ação. Utilizando-se das palavras do autor:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, p. 98).

Assim, ter também como apoio de trabalho essa base teórica, fez com que concebêssemos o aprendizado de nossas crianças num constante ir e vir de informações e formação de saberes necessários para a constituição do conhecimento. A zona de desenvolvimento proximal (ZPD) despertou em nós – professora e eu – uma grande expectativa ao se trabalhar no contexto da sala de aula, uma vez que, em contato direto com as crianças pudemos observar o movimento que as funções mentais estavam realizando e identificamos com mais consciência a nossa função de auxiliar para que a aprendizagem fosse internalizada, completando o processo do interpessoal para o intrapessoal.

### **2.13 - Os acontecimentos narrados**

Podemos afirmar, como faz Lima (2005), que as memórias tanto tecem nossa consciência como compõem nossos discursos e quem tece tem tempo para contar histórias. E, quem as conta, tece um emaranhado de fios, que lhe fogem das mãos, tramando nós por vezes perceptíveis somente quando o ponto foi ou está para ser dado. Nas palavras da autora, tramam em nós e nós, destramamos. É, pois, com a atividade de narrar que se desatam os nós e continua-se a tecer o enredo das vidas envolvidas. São vidas tecidas no cotidiano escolar, valendo-se dos lugares que ocupam, dos papéis que

desempenham e das diversificadas relações sociais que estabelecem historicamente, dentre elas a relação professora/pesquisadora x aluno, aluno x aluno e, principalmente, aluno x escrita.

É também na experiência da narrativa que se experimenta<sup>119</sup> a experiência do outro como se fosse genuinamente pessoal e é nesta polifonia de histórias e vozes, que se torna possível continuar narrando a história que foi de outro e configurar, dessa forma, outros sentidos. E são os sentidos de como que se deu o diálogo entre as crianças e a escrita, especificamente com os gêneros do discurso que circulam na sociedade, que vamos buscar nas análises.

Ao relatar os fatos nos itens deste capítulo, procurei dar um acabamento ao enunciado tendo em vista uma possibilidade responsiva de meus interlocutores. A seleção dos acontecimentos narrados faz parte de um processo de identificação dos fatos que marcaram a minha experiência como professora e pesquisadora. No entanto, rememoração é construção e, como toda construção humana, traz em si a marca do autor, de suas leituras e crenças pessoais. Isso significa que entre muitas coisas que foram vivenciadas no decorrer da prática com as professoras e turmas de alfabetizandos, narro o que teve significado para mim, portanto, singular, podendo muitas coisas ficarem esquecidas e não comentadas. Como aponta Bakhtin:

Nas esferas criativas (em particular, claro nas ciências), em compensação, o tratamento exaustivo [do tema ou do assunto ou do objeto] será muito relativo – exatamente um mínimo de acabamento capaz de suscitar uma atitude responsiva. Teoricamente, o objeto é

---

<sup>119</sup> De acordo com Geraldi (2009) a experiência do 'outro' jamais é vivida pelo 'eu'. O que ocorre é que ser ouvinte (eu) da narrativa de experiência (narrada) pelo outro é uma experiência. Por isso aprendemos com a experiência do outro e a narrativa é a forma desta circulação do conhecimento resultante de experiência, sem que jamais alguém possa viver a vida do outro. Ouvir a experiência do outro e concordar, discordar ou comover-se com ela, torna-se a minha própria experiência. Isso constrói a plurivocalidade e a polifonia de vozes.

inesgotável, porém, quando se torna *tema* de um enunciado (de uma obra científica, por exemplo), recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um *intuito definido pelo autor* (BAKHTIN, 2003 p. 300).

#### **2.14 - A escolha da narrativa na construção do capítulo**

Este trabalho lida, acima de tudo, com educação. Especificamente com a educação brasileira... municipal e retrata crianças marginalizadas socialmente, vítimas, dentre outras coisas, da exclusão.

A opção de narrar<sup>120</sup> as memórias tem por objetivo fugir de uma investigação positivista que pode ditar normas, acertos e erros. Por que não buscar uma objetividade partindo-se da subjetividade mesmo em uma pesquisa acadêmica? Segundo Bakhtin:

Não se podem contemplar, analisar e definir as consciências alheias como objetos, como coisas: comunicar-se com elas só é possível dialogicamente. Pensar nelas implica conversar com elas, pois do contrário elas voltariam imediatamente para nós o seu aspecto objetificado: elas calam, fecham e imobilizam-se nas imagens objetificadas acabadas (BAKHTIN, 1997, p. 68).

Estou assumindo com isso uma opção ética e assumindo riscos como o de não assegurar uma objetividade ao trabalho. Até porque esta pesquisa lida com gente, com sujeitos e, portanto, qualquer análise que se aplique a estes se deve pautar na subjetividade que lhes é inerente. Nas palavras de Freire:

---

<sup>120</sup> Brincando com a nossa própria teoria, questionamos: o quanto narramos e o quanto relatamos? A intergenericidade inerente ao gênero aqui se faz também presente.

O erro não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele (FREIRE, 1998 p. 15).

**CAPÍTULO III – A EXPOSIÇÃO**

Trata-se de, compreende-se por...

### 3- ESCRITOS METODOLÓGICOS

A abdução é o modo de fazer a ciência que se origina da experiência e do olhar atento.

(Lucrecia Ferrara)

A abdução é uma espécie de intuição, mas que não se dá de uma só vez, indo passo a passo para chegar a uma conclusão. A abdução é a busca de uma conclusão pela interpretação racional de sinais, de indícios, de signos.

(Marilena Chauí)

O exercício de conhecer resulta da capacidade de olhar para ver; no entanto, para ver, não basta olhar. Assim como na arqueologia, implica procurar nos signos os vestígios de uma história.

(Maria Emília Caixeta de Castro Lima)

Essa parte da escrita tem por função justificar a opção pelo paradigma indiciário como opção metodológica no desenvolvimento da pesquisa.

#### 3.1 A abdução

Em processos interpretativos como este em que queremos refletir é principalmente a abdução que permite suprir, em qualquer processo experiencial, desde os níveis mais baixos da percepção e nos casos em que a interpretação consiste na simples identificação do dado, a fragmentação e o caráter limitado dos objetos a partir dos quais ela se constitui.

Diferente da dedução, que fica na dependência de premissas e não é capaz de ir além daquilo que é determinável como direta consequência destas, e distintamente da indução que não consegue ir além daquilo que se pode inferir a partir de um acúmulo de dados e que permite, portanto, só uma ampliação quantitativa do conhecimento, a abdução possibilita a ampliação cognoscitiva, não só quantitativa, mas também qualitativa. Ponzio mostra que:

Na abdução, a inferência do caso, tomando por base uma regra e um dado ou resultado, ocorre a partir deste último, através da sua interpretação. A regra, deste modo, não é dada com antecedência e fora do processo de interpretação (PONZIO, 2007 p. 144).

Sobre a abdução é importante reconhecer que esta depende do patrimônio biológico do ser humano. Além disso, ela não depende menos do emprego de materiais, instrumentos, modelos produzidos histórica e socialmente, isto é, da possibilidade de participação em práticas sociais semióticas, da disponibilidade de sistemas sígnicos, fruto de precedentes trabalhos interpretativo-comunicativos, entre os quais principalmente a linguagem verbal. Assim, a relação entre abdução e aprendizagem linguística é uma relação de apoio recíproco, uma vez que esta se serve de processos abdutivos, os quais se valem, por sua vez, do aprendizado linguístico, por se basearem necessariamente sobre o trabalho linguístico-interpretativo efetuado pelas gerações que historicamente nos precederam e que nos legaram os instrumentos e os materiais linguísticos em que consiste a língua da qual temos experiência.

### **3.2 - O paradigma indiciário: a abdução**

Carlo Ginzburg (1989) busca, em seus estudos, elucidar como emergiu no século XIX, no âmbito das ciências humanas, um modelo epistemológico, por ele chamado de paradigma indiciário. Trata-se de um modelo voltado para análises qualitativas, cujas raízes se encontram na história de algumas práticas humanas como as de caça e de adivinhação. O autor aponta que tais habilidades foram desenvolvidas pelo homem durante milênios por motivos de sobrevivência.

Apreendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Apreendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (GINZBURG, 1989 p. 151).

Esse conhecimento, transmitido de gerações a gerações, ainda que de uma forma tardia e deformada, teve como veículo a oralidade, especificamente, as narrativas de fábulas. O saber<sup>121</sup> transmitido caracterizava-se pela capacidade de, a partir de dados, aparentemente negligenciáveis, permitir retratar uma realidade complexa e não experimentável diretamente. Assim, os dados são dispostos pelo observador, através de uma sequência narrativa, o que permite que ocorra a decifração de pistas. “O caçador teria sido o primeiro a “narrar uma história” porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos”.

É possível que dessa capacidade de articular pistas, de decifrar ou ler nos sinais uma série coerente de eventos, tenha surgido, depois de muito tempo, a escrita.

Para Ginzburg (1989), não se pode deixar de levar em conta que apesar de idênticas, ocorriam em contextos sociais distintos e que, por trás do paradigma indiciário, permanecia a figura do caçador buscando suas presas ademais de sua influência histórica para o aparecimento de “uma constelação de disciplinas centradas na decifração de signos, de vários tipos, dos sintomas às escritas”.

Ao passar das civilizações mesopotâmicas às gregas, essa constelação mudou profundamente, surgindo novas disciplinas que excluía a intervenção divina, sendo “o corpo, a linguagem e a história dos homens submetidos pela primeira vez, a uma investigação sem preconceitos”.

Desempenhou o paradigma indiciário, nesse contexto, um papel muito importante, principalmente porque possibilitou acrescentar à medicina, a noção de

---

<sup>121</sup> Esse tipo de saber é nomeado por venatório.

sintoma<sup>122</sup>. Dessa forma, havia se instaurado uma contraposição entre a imediatez do conhecimento divino e a conjecturalidade do humano<sup>123</sup>.

É certo que isso tenha influenciado a noção de rigor e de ciência que durante quase 2500 anos passaram por profundas transformações, principalmente após o aparecimento do paradigma científico centrado na física galileana. No entanto, é evidente que o grupo de disciplinas chamadas indiciárias, inclusive a medicina, não entrava absolutamente nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano.

Trata-se, de fato, de disciplinas eminentemente qualitativas, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade: basta pensar no peso das conjecturas (o próprio termo é de origem divinatória) na medicina ou na filologia, além da arte mântica (GINZBURG, 1989 p. 156).

Ressalta-se que a ciência galileana tinha uma natureza completamente diversa uma vez que não utilizava o individual como parâmetro em suas análises. Por conseguinte, o emprego da matemática e o uso do método experimental implicavam o uso de elementos como a quantificação e a repetibilidade dos fenômenos, para que se pudesse alcançar a veracidade. O autor afirma que é justamente por esse motivo que a história nunca conseguiu tornar-se uma ciência galileana. Mesmo que o historiador não possa deixar de fazer referências a fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva bem como os seus códigos expressivos permanecem individualizantes<sup>124</sup>. “Nesse sentido, o historiador é

---

<sup>122</sup> Os hipocráticos afirmavam que era possível elaborar “histórias” precisas de cada doença apenas observando atentamente e registrando com extrema minúcia todos os sintomas.

<sup>123</sup> O autor diz que “os médicos, os historiadores, os políticos, os oleiros, os carpinteiros, os marinheiros, os caçadores, os pescadores, as mulheres: são apenas algumas entre as categorias que operavam, para os gregos, no vasto território do saber conjectural. Os confins desse território, significativamente governado por uma deusa como Métis, a primeira esposa de Júpiter, que personificava a adivinhação pela água, eram delimitados por termos como “conjetura”, “conjeturar”. Mas esse paradigma permaneceu, como se disse, implícito – esmagado pelo prestigioso (e socialmente mais elevado) modelo de conhecimento elaborado por Platão” (Ginzburg, 1989 p.155).

<sup>124</sup> Mesmo que o indivíduo seja talvez um grupo social ou uma sociedade inteira – complementa o autor.

comparável ao médico, que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural”.

Entretanto, o que constituía um verdadeiro obstáculo à aplicação do paradigma galileano nas ciências humanas era a centralidade maior ou menor do elemento individual. Quanto mais eram considerados os traços individuais, mais se esvaía a probabilidade de um conhecimento científico rigoroso. Desse ponto de vista, abriam-se duas vias:

...ou sacrificar o conhecimento do elemento individual à generalização (mais ou menos rigorosa, mais ou menos formulável em linguagem matemática), ou procurar elaborar, talvez às apalpadelas, um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico (**mas de toda uma cientificidade por se definir**) do individual. A primeira via foi percorrida pelas ciências naturais, e só muito tempo depois pelas ciências humanas. O motivo é evidente. A tendência a apagar os traços individuais de um objeto é diretamente proporcional à distância emocional do observador (GINZBURG, 1989 p. 163)<sup>125</sup>.

Vale reiterar que houve tentativas de introduzir o método matemático também nos estudos dos fatos humanos através de uma nova ciência, a estatística, porém, o conjunto das ciências humanas permaneceu profundamente ancorado no eixo qualitativo, principalmente por causa da presença marcante do individual. Toma-se, por exemplo, o caso da medicina.

A impossibilidade de a medicina alcançar o rigor próprio das ciências da natureza derivava da impossibilidade da quantificação, a não ser em funções puramente auxiliares; a impossibilidade da quantificação derivava da presença do individual, do fato de que o olho humano é mais sensível às diferenças (talvez marginais) entre os seres humanos do que às diferenças entre as pedras ou as folhas (GINZBURG, 1989 p. 166).

---

<sup>125</sup> Grifo nosso. Para contribuir com essa construção, traremos algumas ideias de Bakhtin no próximo item 3.3.

A medicina sempre se manteve como uma ciência plenamente reconhecida do ponto de vista social. No entanto, nem todas as formas de conhecimento indiciário se beneficiavam ou se beneficiam de tal prestígio. Esse tipo de conhecimento qualitativo tem uma ligação com o conhecimento denominado cotidiano: nasce da experiência, da concretude da experiência e nesta concretude está toda a força e o limite desse tipo de saber que é a incapacidade de servir-se do forte instrumento da abstração. E ainda,

Essas formas de saber eram mais ricas do que qualquer codificação escrita; não eram aprendidas nos livros, mas a viva voz, pelos gestos, pelos olhares; fundavam-se sobre sutilezas certamente não-fomalizáveis, frequentemente nem sequer traduzíveis em nível verbal; constituíam o patrimônio, em parte unitário, em parte diversificado, de homens e mulheres pertencentes a todas as classes sociais (GINZBURG, 1989 p. 167).

Aburre et ali (1997) afirmam que adotar o paradigma indiciário pode ser muito produtivo em investigações concernentes à relação sujeito/linguagem. Assim, os dados da escrita inicial, por sua frequente singularidade, são indícios importantes do processo como um todo através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem. A maior visibilidade de alguns aspectos do processo pode criar dados que contribuam de forma significativa para uma discussão mais profunda da relação sujeito/linguagem no interior da teoria linguística. Como dizem as autoras:

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

### 3.3 – Bakhtin e a metodologia das ciências humanas

Utilizamos os estudos de Bakhtin (2003) para também dialogar com a nossa opção metodológica e concordamos, principalmente, com a confirmação do autor de que o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Nessa condição, o ser é inesgotável em seu sentido e significado.

Os indícios que rastreamos e que direcionam o nosso olhar a alguma interpretação, não é sinônimo de exatidão. Por lidarmos com produções de sujeitos reais, o ser que se auto-revela nas escritas não pode ser forçado nem tolhido. O ser é livre e por isso não apresenta nenhuma garantia. Assim o conhecimento que nos é possível construir não pode dar nada nem garantir uma certeza<sup>126</sup>, como fato estabelecido com precisão e dotado de importância prática e única para a nossa vida.

Morin (2009) comenta sobre um paradigma da disjunção que, no lugar de fazer a redução do humano ao natural, afirma que tudo o que é humano só é compreendido pela eliminação do que é biológico. Para o autor, eliminar o homem biológico em favor do homem cultural é uma visão igualmente mutilada. Propõe, então, que o paradigma da conjunção é mais completo na medida em que reúne os dois, mostrando que há um circuito ininterrupto entre o que existe de natural em nós e nós mesmos.

Embora seja posto que as ciências procuram o que permanece imutável em todas as mudanças, trabalhar com sujeitos da vida real, é fazer com que estes se abram livremente ao nosso ato de conhecimento. Não se pode, portanto, transferir esse

---

<sup>126</sup> Imortalidade nas palavras do autor.

conhecimento a categorias do conhecimento material. Nas palavras bakhtinianas, ‘a formação do ser é uma formação livre. Nessa liberdade podemos comungar, no entanto não a podemos tolher como um ato de conhecimento (material)’. Ainda, segundo Morin:

No pensamento ocidental, pode afirmar que há um grande paradigma que operou a disjunção entre o mundo da ciência, que se consagra aos fenômenos materiais, e o mundo do espírito que se consagra à liberdade e não obedece ao determinismo. Essa disjunção provocou a grande separação entre a cultura científica e o mundo das humanidades (MORIN, 2009 p. 84).

Para reforçar essa ideia, Bakhtin revela que as ciências exatas são uma forma monológica do saber, na qual o intelecto contempla uma coisa e emite apenas um enunciado sobre ela, como se esta fosse muda. Nessa perspectiva, o sujeito como tal seria percebido e estudado como coisa. Contrariamente, pensamos que o sujeito não pode ser percebido e estudado como coisa, uma vez que, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo.

Os indícios que levantaremos na análise parte de uma historicidade. O fechamento que apresentaremos na análise – conhecimento e interpretação – dar-se-á de acordo com o contexto. Estamos nos colocando num lugar onde termina a cientificidade exata e começa o que Bakhtin chama de heterocientificidade.

Morin (2009) revela uma compreensão necessária - desde o fim do século XX - de que o mundo não gira sobre um caminho previamente traçado, como uma locomotiva que anda sobre trilhos. Tendo o futuro como algo absolutamente incerto, é preciso pensar com e na incerteza, mas não a incerteza absoluta, porque, segundo o autor, sempre navegamos num oceano de incerteza por meio de arquipélagos de certezas locais.

Esperamos com a análise dar um novo passo, sair do lugar. Essa é uma etapa de um movimento dialógico de interpretação no qual dialoga elementos como o ponto de

partida (o texto e um movimento retrospectivo), contextos do passado (movimento prospectivo) e antecipação do futuro contexto. Em outras palavras, Bakhtin diz:

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de texto eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição”, só possível no âmbito de um texto (mas não dos textos e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (...). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (BAKHTIN, 2003 p. 401).

Ainda segundo Morin (2009), um conhecimento só é pertinente na medida em que se situe num contexto. Assim, a palavra, polissêmica por natureza, adquire seu sentido uma vez inserida no texto. Reforçando, o texto em si mesmo adquire seu sentido no contexto.

Ao trabalharmos com vida, com sujeitos, estamos lidando com precisão e profundidade. Porém, a precisão a qual nos referimos não é a mesma de identidade ( $a=a$ ) como ocorre nas ciências naturais. Trata-se da precisão como uma superação da alteridade do alheio sem sua transformação no puramente meu (substituições de toda espécie, modernização, o não reconhecimento do alheio, etc.).

Compartilhamos com o autor que não existe a primeira nem a última palavra, assim como não há limites para o contexto dialógico. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, seja este, presente, passado ou futuro, existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas que em algum momento, serão lembrados e vivenciados em forma renovada de acordo com o novo contexto. Assim, os indícios que construirão nossas análises não é algo morto. Outros sentidos aparecerão e terão sua ‘festa’ de renovação.

### **3.4 - O paradigma indiciário e a pesquisa**

A pesquisa consolida-se metodologicamente enquanto qualitativa porque não tem a pretensão de generalização das interpretações, uma vez que conta com a realidade dinâmica e tenta não retirar os sujeitos de seu contexto nas análises, caracterizando-se muito mais pela subjetividade do que pela objetividade e, assim, exigindo mais rigor e menos rigidez. Em outras palavras, estamos em busca de refletir sobre o processo pelo qual passaram os sujeitos analisados e, para isso, partimos da análise do produto produzido por eles.

Fizemos a opção pelo paradigma indiciário porque este concede rigor metodológico para análises do tipo qualitativa, em que se busca compreender realidades não percebidas diretamente. No entanto, na pesquisa em questão, não podemos nos esquecer de que se trata de seres humanos, portanto, se lida com textos subjetivos. Por isso, o rigor é coerente com os passos seguidos pela pesquisadora, de acordo com os indícios por ela encontrados.

De acordo com Espada Lima (2006) a atenção sobre o particular, proposta por Ginzburg em sua reflexão sobre o paradigma indiciário, aponta o olhar para a micro história. A intenção não é a de que o historiador abra mão da totalidade, entendida como a “conexão profunda que explica os fenômenos superficiais”, mas refletir sobre o universal e singular através da ‘micro’ história é a única forma de conhecer o que se quer saber por meios da análise circunscrita dos fenômenos que a revela indiretamente. Em outras palavras, poderíamos dizer que a quebra momentaneamente de uma totalidade nos dá a oportunidade de conhecer mais e melhor sobre ela.

Sendo este um procedimento que tem como um dos princípios buscar pistas e olhar para tudo, até mesmo para dados considerados sem importância, além de reconhecer

que estes podem fornecer a chave para compreensões e interpretações, foi a metodologia de pesquisa escolhida para procurar as pistas sobre a ontogênese dos gêneros discursivos na alfabetização. Em outras palavras, é através do paradigma indiciário que se buscará refletir sobre a apropriação dos gêneros discursivos pelos alfabetizados, tendo em vista três aspectos orientadores: plausibilidade, coerência e potência explicativa. Como Espada Lima expõe sobre Ginzburg e seu trabalho indiciário:

É certo que as interpretações propostas por Ginzburg eram construídas muitas vezes a partir da convergência de hipóteses; mas o problema do controle era enfrentado com o esforço constante de combinação entre as várias séries documentais, construídas a partir da iconografia, colocação original, comitência, estilo, datação e outros documentos. A definição de uma hipótese aceitável (ainda que conjectural e provisória) era estabelecida com base na sua “plausibilidade, coerência e potência explicativa” (LIMA, 2006 p. 357).

## CAPÍTULO IV – A ARGUMENTAÇÃO

Sustenta-se e refuta-se que...

#### 4- O OLHAR LONGITUDINAL

Desritualizando a escrita. Ritualizar a escrita significa ensinar a escrita daquela maneira antiga, letra por letra, palavra por palavra e, fundamentalmente, sem função significativa. Desritualizar a escrita por sua vez, envolve inseri-la em situações reais de uso, transformando-a numa prática social, ou melhor, recuperando-a enquanto prática social genuína.  
(Maria Silvia Cintra Martins)

##### 4.1 - Gênero discursivo: o funcionamento da engrenagem conteúdo temático, estrutura composicional e estilo

Analisar-se-á aqui o processo de apropriação dos gêneros discursivos escritos de alguns sujeitos envolvidos na pesquisa. O primeiro critério de seleção para escolha destes sujeitos foi quanto ao número: uma criança de cada uma das três salas onde foi construído o corpus<sup>127</sup>. O segundo critério foi selecionar sujeitos que não haviam se apropriado inteiramente do código escrito, situando-se entre a hipótese silábica ou silábico-alfabética<sup>128</sup>. O terceiro e último critério foi relativo à frequência. Dentre aqueles sujeitos que tinham como pré-requisitos o primeiro e segundo critérios, selecionaram-se aqueles que tinham participado de todas as oficinas propostas pela pesquisadora<sup>129</sup>.

É preciso enfatizar que nosso interesse não estava na apropriação do código escrito e sim na utilização do gênero pelas crianças. Eleger sujeitos que ainda não se apropriaram do código escrito é importante também para lançar um olhar em como se deu o processo de apropriação da língua escrita por meio de vivências em diferentes gêneros discursivos, já que estamos trabalhando com alfabetizandos.

---

<sup>127</sup> Lembrando que da sala nomeada como ‘sala de pesquisa’ temos o processo de Fevereiro a Dezembro e as salas denominadas, respectivamente ‘maior número de alfabetizados’ e ‘menor número de alfabetizados’, tem-se o acompanhamento do processo de Agosto a Dezembro.

<sup>128</sup> Ver explicações no item 2.11 Os estudos de Ferreiro e Teberosky. .

<sup>129</sup> Esse foi o critério mais difícil para seleção. As crianças faltavam aleatoriamente, e foi difícil encontrar crianças que tinham participado de todas as oficinas de construção do corpus.

Antes de mergulhar nas produções escritas das crianças, é importante dedicar algumas palavras sobre o gênero discursivo. Este – tipo relativamente estável de enunciado – elaborado por cada esfera de utilização da língua, será aqui relacionado a uma engrenagem na qual estão imbricadas três peças que giram simultaneamente: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. A inter-ligação desses três elementos da engrenagem é que proporciona o aparecimento e reconhecimento de um gênero. Porém, não podemos deixar de admitir que, embora os três sejam relacionados, pode aparecer um sobressalto de um elemento em relação aos outros, dependendo da situação e do domínio.

Dessa forma, pode-se dizer que, quanto maior domínio se tem de um gênero maior também será a manipulação dessas características relativamente estáveis. Há ainda que se considerar que a diversidade e riqueza dos gêneros são infinitas e suas possibilidades de criação e mudança estão diretamente ligadas ao desenvolvimento e heterogeneidade da atividade humana. Conseqüentemente, conforme uma sociedade transforma-se, desenvolve-se ou complexifica-se, mais mudanças ocorrerão no repertório disponível de gêneros. Como afirma Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua.

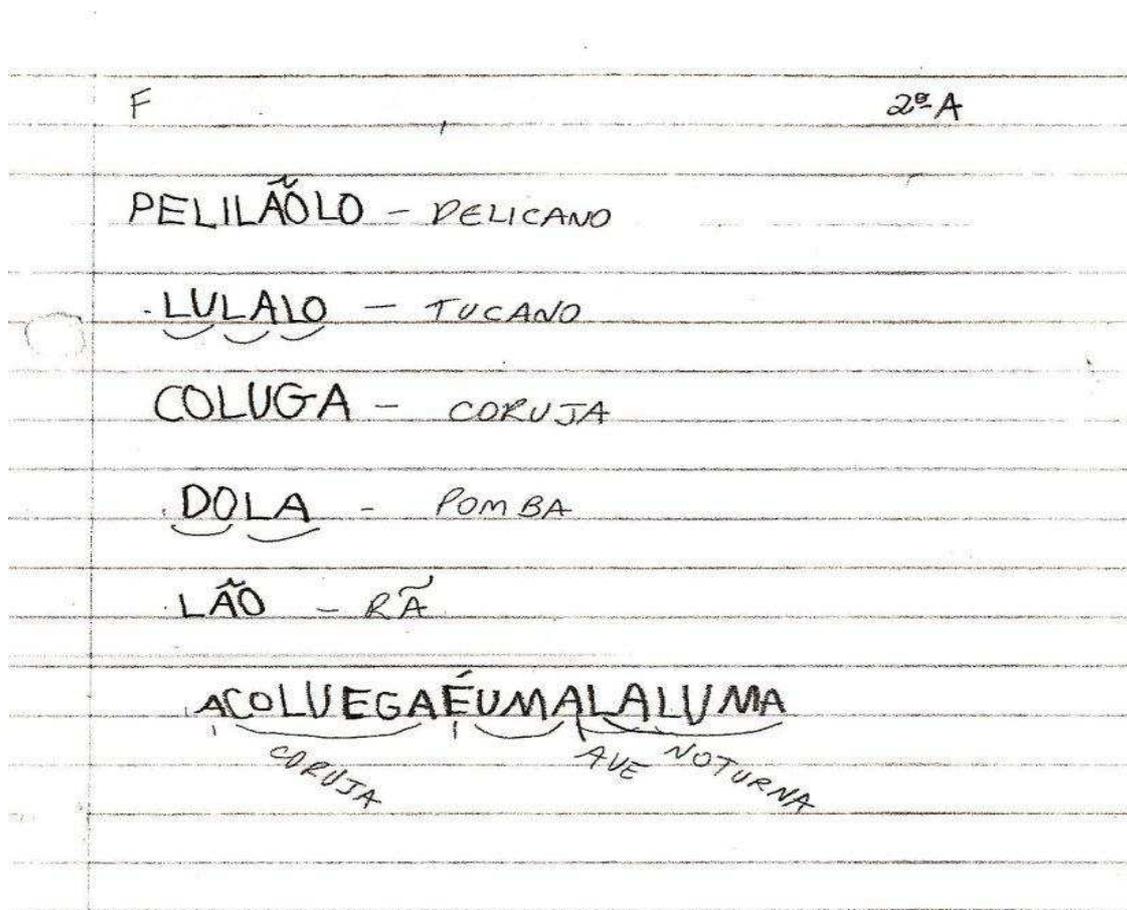
Nosso intuito é observar essa manipulação do gênero discursivo escrito por crianças que iniciam seu contato com a língua escrita. Se o próprio gênero é transformado e modificado e assim, até os escreventes experientes podem sentir dificuldades ao lidar com a engrenagem - tema, composição e estilo - como é o manuseio dessa engrenagem pela criança?

#### 4.2 - A criança F. – O SUJEITO DISCURSIVO... a ênfase no estilo

F. iniciou o segundo ano escolar (primeira série) com sete anos incompletos uma vez que teria essa idade exata em junho do referido ano. A informação que se tem é que ela cursou o primeiro ano (antiga pré-escola) na mesma escola em que agora cursa o segundo ano escolar, ou seja, esse é seu segundo ano na escola.

Em avaliação diagnóstica de uma lista de palavras sobre animais, aplicada pela professora no início do período letivo, mostrou-se em nível silábico-alfabético<sup>130</sup>.

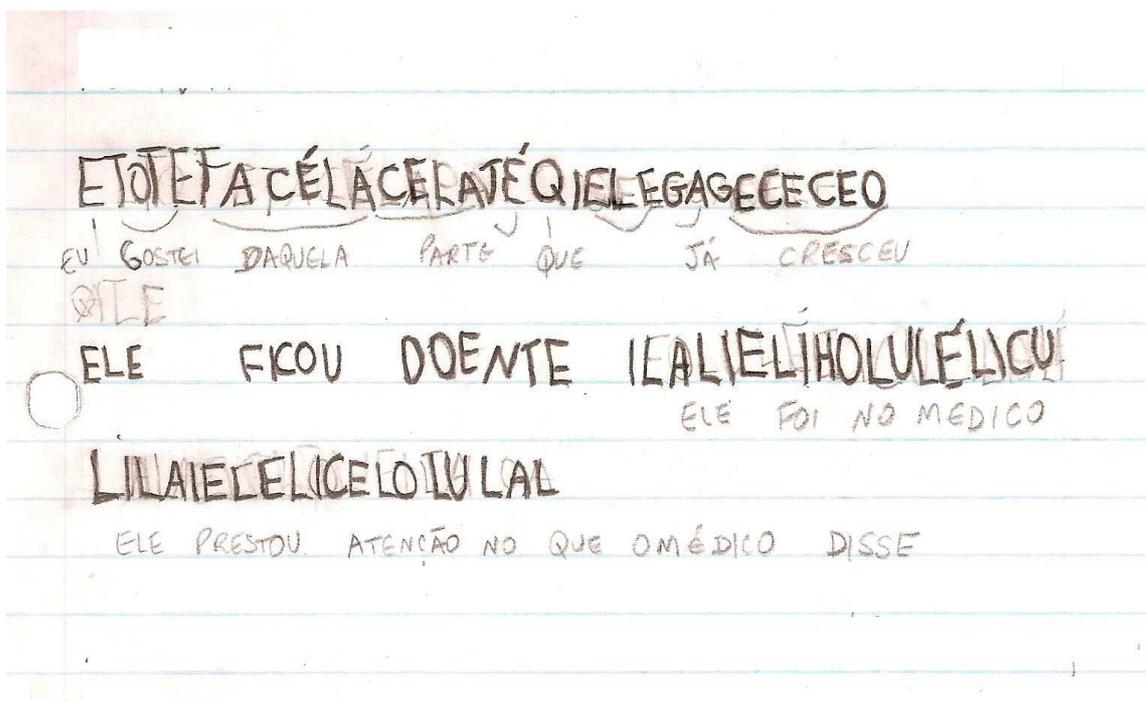
Segue sua escrita:



<sup>130</sup> Reforçamos a idéia de que trabalhávamos a alfabetização em um contexto de letramento, porém esta lista composta por elementos de um mesmo campo semântico foi aplicada como diagnóstico para reconhecer a hipótese de escrita das crianças da turma.

A primeira escrita direcionada pela pesquisadora foi sobre uma conversa fomentada pela leitura do livro ‘Zé Descalço’, uma narrativa que aborda os problemas de saúde causados pela falta de hábitos higiênicos.

Segue a escrita de F.



Um primeiro olhar para o texto de F. já nos mostra sinais de conflito<sup>131</sup> travados com a escrita devido às marcas de apagamento. Este é visto, sob a ótica da pesquisa, como um bom sinal, uma vez que essas marcas representam a interação da criança com a língua escrita.

Os indícios nos levam a pensar que o que se tornou tema para essa criança foi falar da parte de que ela mais gostou da história. Esse fato está diretamente ligado a

<sup>131</sup> As marcas de apagamento são fortes indícios de que F. escreveu, apagou e reescreveu. Ou seja, ela está refletindo e testando suas hipóteses sobre a escrita.

estrutura composicional de seu texto, uma vez que narra linearmente quatro acontecimentos:

ELE CRESCEU – FICOU DOENTE- FOI AO MÉDICO – PRESTOU ATENÇÃO NO QUE O MÉDICO DISSE

Ainda que a coerência seja prejudicada pelo uso de um anafórico que não conseguimos recuperar – ele – pode-se dizer que a estrutura<sup>132</sup> apresenta uma ordem na sucessão dos acontecimentos. Além disso, pensando no que diz Bakhtin (2003), o tema de uma enunciação não é só determinado pelas formas linguísticas que entram na composição como as palavras, entoações, mas também por elementos não verbais da situação, que nada mais são que o contexto de produção desse texto. Assim, para recuperar, de fato, o tema desse enunciado é preciso reportar-se à situação de produção vivida por F. Só assim esse ‘ele’ apresentado por ela ganha sentido e o tema torna-se mais evidente.

É interessante notar que apesar da estrutura ser de uma narrativa, as primeiras palavras ‘EU GOSTEI DAQUELA PARTE’ marca o posicionamento da criança, ela não está apenas reproduzindo o que ouviu. Assim, F. não conta a história que ouviu, mas fala sobre a parte da história de que mais gostou. E, para tal feito, utiliza um estilo que lhe é próprio e híbrido.

---

<sup>132</sup> Podemos dizer que F. está trabalhando a estrutura à sua maneira. Está construindo uma estrutura que, numa amalgama com estilo e tema, dá vida ao gênero. Estamos visualizando indícios desse processo de construção do gênero por F.

Segundo a teoria bakhtiniana, poderíamos afirmar que este é um caso de entonação<sup>133</sup> valorativa (Ponzio 2008) por tratar-se de uma tomada de posição, um juízo de valor, a expressão de uma perspectiva. Bakhtin (2003) diz que um elemento que determina a composição e o estilo do enunciado é o elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Este elemento expressivo tem ‘significado vário e grau vário de força’ (Bakhtin 2003 p. 289), mas ele existe em toda parte, não existindo, portanto, um enunciado absolutamente neutro.

A marca de entonação de F. está marcada lexicalmente na palavra ‘GOSTEI’ e isso reforça as palavras de Bakhtin:

A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolhas dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo (BAKHTIN, 2003 p. 289).

Assim, as palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes. Estaria F. percebendo essa possibilidade de manifestar valores através da escrita?

---

<sup>133</sup> Entonação: Bakhtin vai dizer que, na interação, a forma linguística não tem importância “enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo”. Nesse sentido, no acontecimento das interações atribuem-se sentidos, negociam-se signos ideologicamente marcados; e estes signos estão impregnados de valores. Dependendo da orientação de sentidos e valores que se responde à alteridade, orienta-se também uma entonação. Ela é considerada elemento expresso do enunciado, ou seja, “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado” (“Os gêneros do discurso”). A entonação registra claramente a presença do outro, por via da entonação, exprimimos um juízo sobre o que estamos simultaneamente transmitindo como informação em uma certa enunciação. É como se uma “mesma” palavra, impregnada de diferentes entonações, atendesse a novas, irrepetíveis e particulares situações. A entonação é a minha presença na palavra, é o modo de passar à palavra o meu ponto de vista, o valor que atribuo àquele pedaço do mundo significado; pela entonação ideológica a palavra (Glossário bakhtiniano, 2009 p. 35).

Bakhtin, ao refletir sobre estilo, diz que um enunciado é individual porque pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Essa afirmação nos faz olhar para o enunciado acima e fazer uma leitura da criança F. nesse momento de entrada na escola: encontra-se no nível silábico-alfabético não só na lista de palavras (avaliação diagnóstica da professora) como também na construção de um texto.

Estabelece a relação som/grafia em grande parte do texto. Como exemplo, pode-se citar a palavra ‘FACÉLA’ para daquela, ‘GECECEO’ para cresceu e ‘LÉLICU’ para médico. Com relação a isso, aparece na materialidade do texto uma discrepância entre o que foi lido e escrito pela criança. O primeiro forte indício aparece na última linha de seu texto:

‘LILAIIELELICELOLULAL’ trecho que a criança lê como ‘ele prestou atenção no que o médico disse’, mas que os indícios nos apontam que a última palavra estaria mais próxima da palavra ‘falou’ por apresentar ‘LAL’ do que para a palavra ‘disse’ lida pela criança. Essa diferença é perfeitamente compreensível ao consideramos que ler um texto é construir dele uma compreensão. Assim, a compreensão da palavra não pode ser entendida como um ato passivo que exclui, de antemão e por princípio, qualquer réplica ativa por parte do ouvinte. Bakhtin diz:

Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra. Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra equivalente na própria língua. É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro (BAKHTIN, 2004 p. 132)

A compreensão da palavra é como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos: o falante de um lado e o ouvinte do outro. A réplica ativa de F. evidencia que a contrapalavra de interpretação da palavra ‘falar’ que foi escrita, em seu texto, é a compreensão da palavra ‘disse’.

Uma outra hipótese da diferença entre o que F. escreveu e o que ela disse que escreveu – sua leitura – está nas duas sequências seguintes:

**ILALIELIHOLULÉLICU**, cuja leitura foi ‘Ele foi no médico’.

**LILAIIELELICELOLULAL**, cuja leitura foi ‘Ele prestou atenção no que o médico disse’.

Em ambas as sequências, encontramos a presença e repetição das letras ‘a’ e ‘i’ que são escritas quase coerentemente nas duas ocorrências. Não seria a tentativa de escrita da palavra ‘AÍ’ – uma marca típica da narrativa, além de ser esta palavra um marcador de sequencialidade muito utilizada pelas crianças nessa fase?

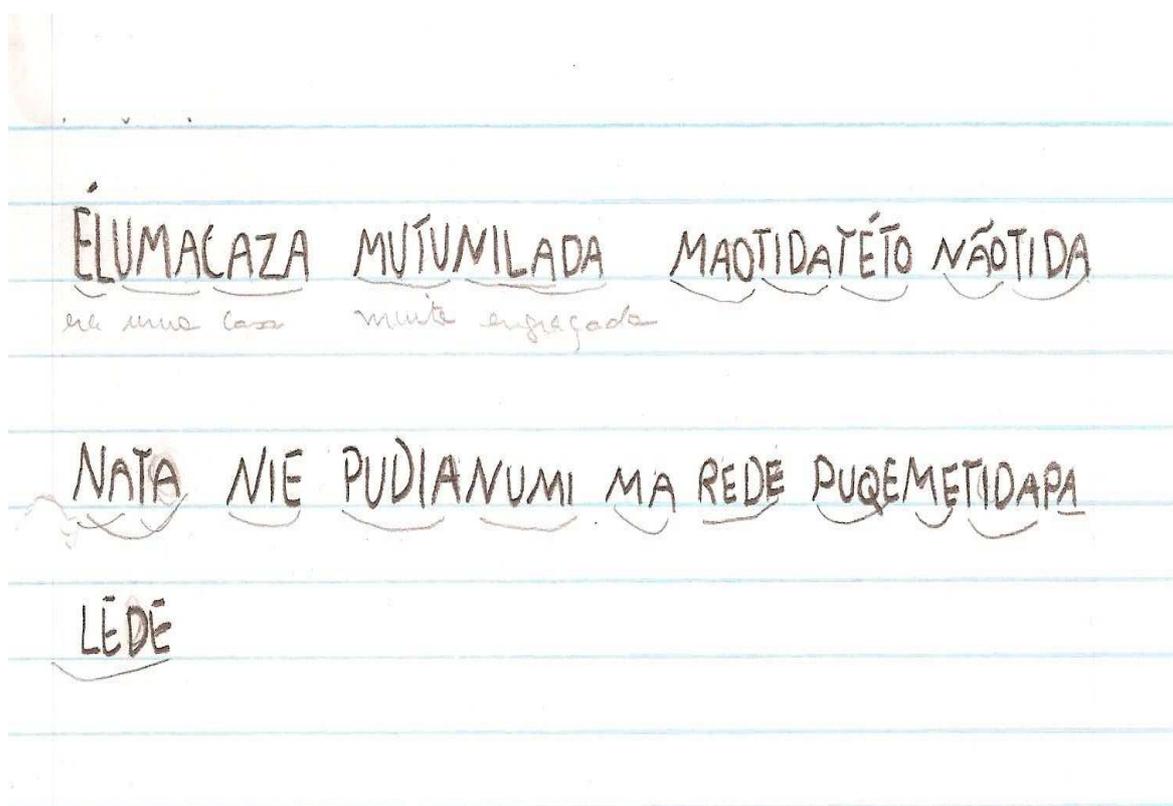
Curiosamente há uma parte de seu texto que destoa das demais: ‘ELE FICOU DOENTE’. Esta passagem não só se difere por apresentar uma escrita alfabética, mas também apresenta segmentação, o que não aparece nas demais partes do texto. Esse fato nos leva a levantar a hipótese de que essa passagem pode ter sido copiada de algum colega<sup>134</sup>.

Um fato da língua que se nota nessa produção e que vamos considerá-la como pertencente ao estilo individual é a preocupação com a acentuação apresentada pela criança. Ela acentua, por exemplo, ‘ACÉLA’ (daquela) e LÉLICO’ (médico) ambos os casos onde a letra ‘e’ apresenta-se com um som aberto.

---

<sup>134</sup> A criança não estava de posse do texto e não havia nada escrito no quadro.

No mês de março a criança F. escreveu, sob a coordenação da pesquisadora, sobre a discussão fomentada pela leitura da música 'A casa' de Vinicius de Moraes. Segue seu texto:



Como conteúdo temático, a criança trouxe para a sua enunciação partes, na íntegra, da letra da música. Por que a escolha desses trechos em detrimento de outros não é possível responder. Até porque, como nos mostra Bakhtin, o tema é tão concreto como o instante histórico ao qual pertence e esse momento nos é inacessível. O que podemos notar é que as partes elegidas por F. são coerentes entre si, e também apresentam uma linearidade na linha do tempo, como é apresentada na narrativa da música:

a casa era engraçada- não tinha teto – não tinha nada- ninguém podia dormir na rede porque não tinha parede.

A estrutura composicional criada por F. é diferente do texto da letra da música que ela teve em mãos antes da escrita, uma vez que este estava dividido em versos. Assim, ela escreve o texto até acabar a linha e não se preocupa com a divisão dos versos. Por que isso ocorreu? Seria este fato considerado um ‘erro’ para alguns professores?

A prática de muitos professores, ao trabalhar com a escrita, era o buscar vestígios de erros, no sentido normativo, do que em reconhecer algum significado para as supostas inconsistências de seu aluno. Esse tipo de conduta apresenta o professor como um exímio caçador – para não falar punidor – de variedades estigmatizadas, de supostas inadequações a situações de uso, de discrepâncias entre usos orais e escritos da língua, etc. São posicionamentos na qualidade de arquitetos do texto que se baseiam na demolição e na uniformização, com recomendação de limpar os textos dos supostos entraves.

Nesta análise, seguimos um caminho diferente. A proposta é sermos leitores capazes de descobrir uma ruína de gênero discursivo<sup>135</sup> onde se vê apenas erros e inadequações. A partir disso é preciso levantar e testar hipóteses a respeito da história de sentidos que uma tal ruína carregue. Só esse olhar permitirá a observação com propriedade do material linguístico.

---

<sup>135</sup> Termo emprestado de Corrêa (2005, p. 07). O autor não emprega o termo “ruína” em sua acepção negativa, isto é, não com o sentido de “gêneros discursivos em estado de destruição”. Pelo contrário, tais ruínas são partes mais ou menos informes de gêneros discursivos que, quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas – retrospectivas ou prospectivas – da constituição de uma fala ou de uma escrita. Quando consideradas como fragmentos de *enunciados genéricos*, elas podem ser vistas, também, como o resultado de uma “regeneração”, pensada esta última como o processo pelo qual os sinais de um conjunto de saberes podem assumir o papel de elementos fundadores de outros saberes. Estes adviriam do fato de que novas *atividades humanas* (Bakhtin) não cessam de pôr, lado a lado, diferentes representações de tempos/espacos em novas composições genéricas. Um dos efeitos mais diretos do reconhecimento da existência inequívoca dessas *ruínas* é o de possibilitar novas perspectivas de leitura.

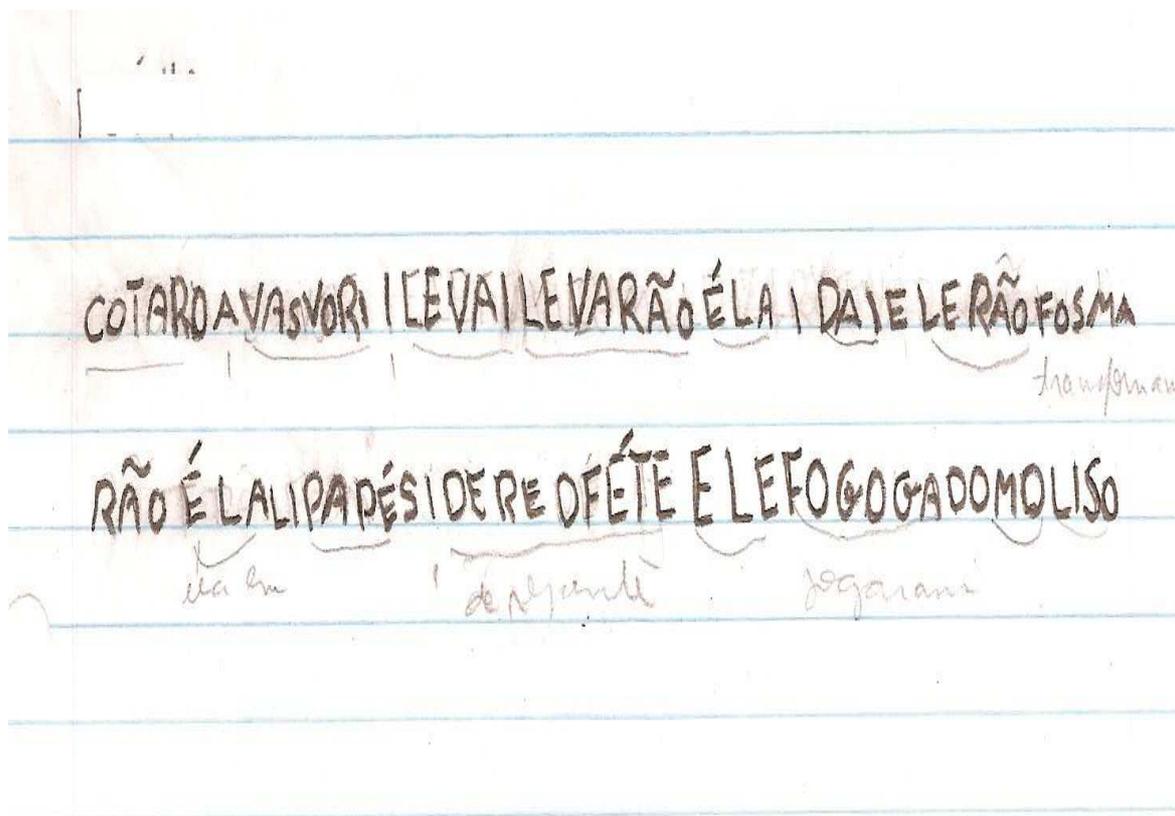
Não há respostas definidas para explicar ou justificar o posicionamento de F. para escrever dessa forma e não de outra. Porém, podemos levantar hipóteses. Felizmente, a escola não é tão poderosa a ponto de justificar a opção e escolha das crianças. F. é um sujeito social e, nesta condição, participa de muitos eventos de letramento fora da escola.

Portanto, a escolha dessa forma na escrita do texto revela um momento de construção, do processo pelo qual F. passa para apropriar-se da escrita e este está indiretamente ligado ao conhecimento amplo que a criança tem do mundo dentro e fora da escola. Em outras palavras, assumir o caráter responsivo ativo dos enunciados genéricos (Bakhtin, 1992) é torná-los como réplicas a outros dizeres.

Com relação ao estilo, Bakhtin revela que nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, em outras palavras, nem todos são propícios ao estilo individual. A letra da música é um exemplo deles, uma vez que a criança a memoriza e a tendência é reproduzi-la tal e qual, ainda que na realidade trata-se de uma narrativa. No entanto, ressalta-se que a letra da música foi a entrada para uma discussão que ocorreu entre a pesquisadora e as crianças. Falou-se inclusive sobre a diferença de moradas das pessoas. Mesmo assim, é a letra de música que ficou mais forte para a criança, sendo essa a sua enunciação.

Apesar do reconhecimento de que a letra da música não traz espaço para o estilo individual, e que essa marca da língua nem seja mesmo uma característica de estilo individual observa-se que F. mantém a hipótese do primeiro texto com relação a acentuação: acentua 'ÉL' para era e 'TÉTO' para teto. Ressalta-se ainda aqui que sua escrita está mais compreensível se comparada ao primeiro texto. E a distância entre os dois é de apenas um mês de trabalho sistemático com a escrita.

No mês de abril, F. produziu o texto, após a leitura e discussão de um texto explicativo, uma narrativa e uma história em quadrinhos falando sobre a reciclagem. Segue o texto:



F. transforma em tema para o seu texto o processo de produção do lápis, começando sua enunciação justamente com o corte da árvore. Fala, em seguida, do processo e do produto final e - aqui, os indícios deixados por F. nos apontam para duas possibilidades: a escrita 'PAPÉSI', pode representar a transformação em lápis ou papel<sup>136</sup> - o fim que ganha que é o lixo.

<sup>136</sup> A interpretação como 'papéis' seria uma escrita coerente com as demais apresentadas por F., uma vez que ela utiliza 'é' para todo som aberto. No entanto, só o contexto de discussão poderia fechar um dos sentidos. Não é possível fechar esse significado.

Toda a preocupação da discussão em torno da necessidade de reciclagem está presente em seu texto, e disso há indício de que a criança está refletindo sobre isso e está representada em sua enunciação pela expressão ‘de repente’ para representar a transformação, o uso e o destino final, que é o lixo. A escolha dessa expressão lexical, utilizada após o processo de produção do lápis pode estar mostrando a crítica à produção de lixo indiscriminada, que foi tema da discussão. Ressalta-se ainda, que essa expressão é criada pela criança nesse contexto, uma vez que não estava presente nos textos com os quais travou diálogo, mas que é comum aparecer em narrativas ou histórias infantis.

A estrutura composicional de seu texto assemelha-se ao gênero narrar, mas não com sua estrutura convencional de introdução, desenvolvimento e desfecho. Apesar desses itens não aparecerem marcados, há uma linearidade como nos textos anteriores, isto é, podemos identificar os acontecimentos relatados na linha do tempo, inclusive com um marcador de tempo e de sequência narrativa (de repente):

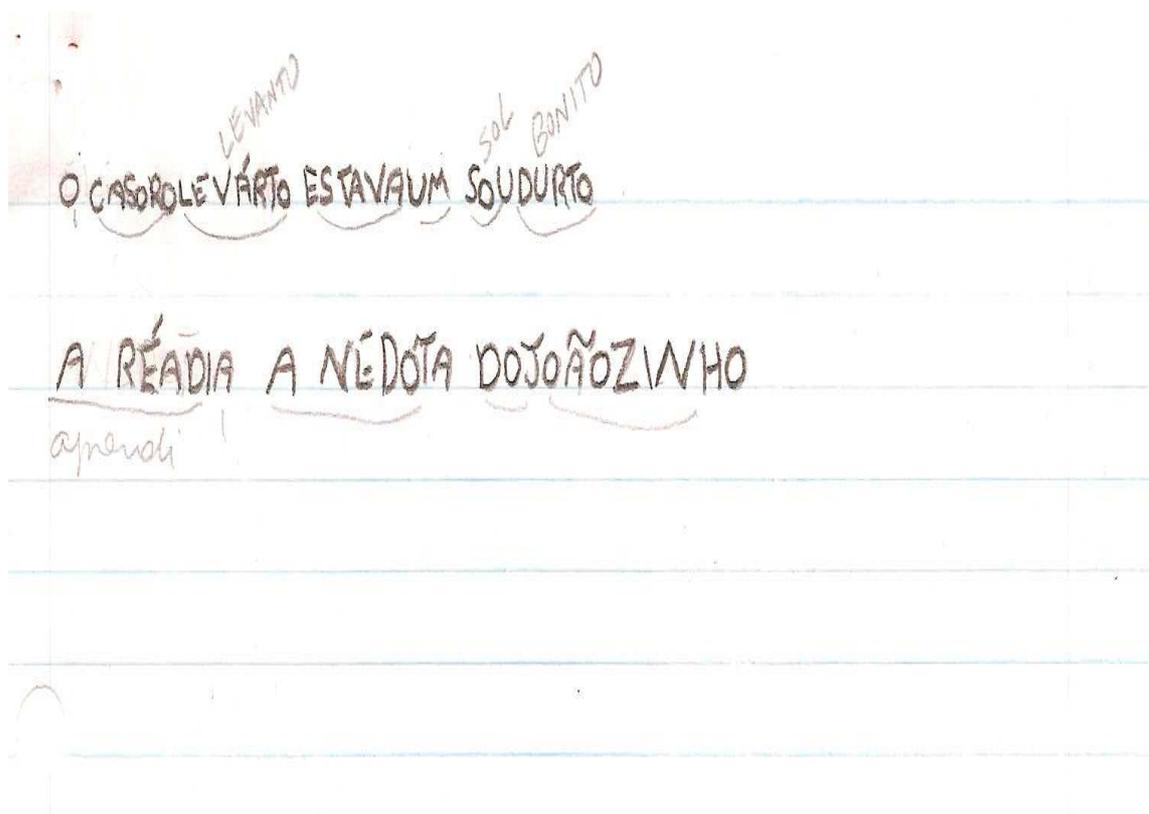
CORTAROAVASVORI – LEVARÃOELA – FOSMARÃO ÉLA LI PAPÉS –  
DEREDFÉTE – FOGOGADOMOLISO  
(cortaram a árvore – levaram ela – transformaram ela em lápis/papéis – de repente – jogaram no lixo)

Não há um sujeito marcado em seu dizer. E, curiosamente, F. utiliza a terceira pessoa do plural para deixar indeterminado. Esse lugar poderia ser preenchido com a situação real de comunicação verbal, que não temos agora tal e qual. Assim, ela dirige-se ao interlocutor – pesquisadora - falando de algo conhecido também por ela.

Quanto ao estilo, percebe-se neste texto uma semelhança com os textos anteriores. É sucinta na informação, porém manifesta isso de uma forma coerente e clara. Além disso, continua com a hipótese dos acentos em palavras com a letra ‘e’, como por exemplo, em ‘É LA’, ‘DEREDFÉTE’ (de repente). Porém, os indícios sobre essa

acentuação nos fazem levantar nova hipótese. O ‘é’ da palavra ‘ela’ continua repetindo usos anteriores de marca de abertura do som. Mas a acentuação da letra ‘é’ na palavra ‘repente’ não marca abertura e sim nasalidade. Ela percebe que não é o ‘e’ como dizemos. Como o som é nasal, ela tenta marcar essa diferença de alguma forma.

Maio F. construiu o seguinte texto:



F. faz tema de seu enunciado dois momentos da discussão que pesquisadora e crianças travaram na oficina. O primeiro tema diz respeito a uma crônica infantil que eles conheceram. O segundo trata de uma anedota que também conheceram.

É interessante notar a diferença de posicionamento da criança que aparece nesse texto e que é diferente dos textos anteriores. F. já começa a se distanciar do que escreve e relata sobre a oficina. Isso fica evidente com a expressão ‘ARÉADI’ que, segundo a sua própria leitura, quer dizer ‘aprendi’.

Estruturalmente, seu enunciado assemelha-se a um narrar na primeira linha, apresentando personagem 'O CASARO' (o casal), uma ação 'LEVÁRTO' (levantou) e uma descrição da situação 'ESTAVA UM SOU DURTO' (estava um sol bonito).

Já a segunda linha apresenta uma quebra com o primeiro enunciado, sendo, pois, um segundo enunciado e este apresenta características claras de gêneros da ordem do grupo de gêneros relatar, grupo este privilegiado pela professora no trabalho do mês:

A RÉADIA A NEDOTA DOJOÃOZINHO (aprendi a anedota do Joãozinho)

O ponto referente ao estilo que mais chama a atenção nesse enunciado é o posicionamento de F., que não só reproduz uma parte da discussão da qual fez parte, mas afasta-se desse momento para mostrar o que aprendeu com essa ou nessa discussão. É o trabalho com a função social de cada gênero com o qual a criança trava diálogo, e que provavelmente, o contato com muitos textos que está auxiliando-a, de fato, a tornar-se autora de textos.

F. escreveu em Junho:

NOME: \_\_\_\_\_  
 EU ACHO MURTO <sup>RUIM</sup> RURFAUTA  
 NA ESCOLA POR  
 QUE É MURTO  
 FEIO FAUTA  
 NA ESCOLA

Como tema, traz para a enunciação uma opinião sua de que é ruim e feio faltar à escola. É interessante que o tema da discussão era a opinião de crianças sobre os mais diversificados assuntos, porém nenhuma delas apresentava essa opinião. Assim, F. mantém o tema da discussão o de opinião em seu enunciado, mas o atualiza, trazendo de seu repertório social ou de seu contexto... a sua opinião. Marca-se como locutora e mostra a seu interlocutor - a pesquisadora - uma opinião original, a sua. Original em relação aos textos com os quais ela travou diálogo na oficina, porém sua opinião parece retomar o discurso da escola. Assim, ao dizer que 'é muito feio faltar na escola' F. apresenta um discurso escolarizado, devolvendo a palavra que a escola quer ouvir.

A estrutura composicional está oscilante apesar do início marcadamente, parecido com um texto de opinião no qual é comum o uso da expressão 'EU A CHO'. A oscilação está visível na troca desnecessária de linhas. Percebe-se que temática, estilística e composicionalmente o texto é uma prosa. Seria a troca de linhas uma aproximação aos versos de um poema? A troca de linhas poderia também definir uma utilização distinta do suporte, no caso, o papel. Porém, são indícios e não temos como garantir uma ou outra hipótese. A justificativa para isso pode ser o não domínio do gênero e, portanto, a insegurança ao manipulá-lo, além claro, de saber que a criança traz, nesse processo de apropriação, uma escrita intergenérica, justamente por trazer os seus saberes de mundo advindos dos múltiplos eventos de letramento – o que permite contato com outros textos – dos quais participa enquanto sujeito histórico-social.

Quanto ao estilo, é interessante notar que ela manifesta uma opinião e já tenta justificá-la, utilizando, inclusive, a expressão 'POR QUE' que aparece em seu texto ocupando linhas diferentes.

Apesar de seu pensamento parecer redundante, ela justifica o fato de ser muito ruim faltar porque é feio. Apesar de parecer um discurso escolarizado, uma outra hipótese seria pensar que talvez ela tenha escolhido esse tema para mostrar para seu interlocutor - a pesquisadora - um lugar que ela - locutora - ocupa socialmente, ou seja, ela deve e quer ser valorizada por não fazer parte dos alunos que faltam<sup>137</sup>.

No mês de Julho, F. teve o incentivo para construir um texto livre. Ei-lo:

---

<sup>137</sup> Devo reconhecer que F. tem razão, uma vez que eu, pesquisadora, coloquei a frequência como critério de seleção dos sujeitos e ela foi um dos sujeitos privilegiados da pesquisa por esse motivo.

NOME: I

É RA UMA VEIS UM CHAPÉ U ZI NHOVERMELIO  
 I A PELAFLORESTA LEVA UM DOSINHO PARA A  
 VOVÓZINHA I DA I <sup>antes</sup> ARTES DA CHAPÉ U ZI NHO VER  
 MELIO CHEGA O LOBO A TISDELA I E LICOME  
 U A VOVÓZINHA I A CHAPÉ U ZI NHO VERMELIO  
 CHEGO E LABATEU NA PORTA I O LOBO FALO  
 ÉR TRE A CHAPÉ U ZI NHO VERMELIO ÉR TRO  
 FOI INDO FOI INDO I CHEGO I A CHAPÉ U ZI N  
 HO VERMELIO FALO MAS QUE O LIO TÁ UGRÁ  
 DE VOVÓZINHA É PATICHERGAMELIÓR

FIN FABIANA EU TEAMO POR QUE VOCÊ É  
 NUTOLINDA

É possível notar, através dessa enunciação, que aparentemente houve um salto no processo de alfabetização. F. que até aqui escrevia textos pequenos e tímidos escreve com maior desenvoltura. Perguntamos, então, o que possibilitou essa desenvoltura? E o que F. transforma em tema para seu texto livre?

A opção de F. foi reconstruir a narrativa ‘Chapeuzinho Vermelho’. A criança F. confirma a nossa hipótese de que o gênero mais dominante e no qual ela circula com maior naturalidade é o da ordem do narrar. A escolha por ‘Chapeuzinho Vermelho’ é algo intrigante, uma vez que a maioria das crianças, quando tem por proposta escrever um texto, opta por essa história. Isso mereceria uma investigação mais aprofundada, mas a suposição superficial que fazemos é que esta é a história infantil mais conhecida pelas crianças no meio social específico da comunidade daquela escola<sup>138</sup>.

Antes de analisar essa narrativa, é importante ressaltar que há outro tema presente em sua enunciação, não menos importante. Um recado para a interlocutora - pesquisadora. Assim, F. mostra com seu texto que já domina e sabe utilizar, com naturalidade e compreendendo a finalidade, outros gêneros do discurso.

A estrutura de uma narrativa está bem marcada com uma situação inicial (Chapeuzinho leva doces para a vovó) e uma crise (é enganada pelo lobo que come a vovó), mas F. não apresenta uma solução ou desfecho para essa crise.

Utiliza a expressão convencional de início de contos de fada “ É RA UMA VEIS’ e apesar de não solucionar a crise, finaliza seu texto com a palavra ‘FIN’ antes de deixar o bilhete para a interlocutora. Na verdade, pensamos que a delimitação através da

---

<sup>138</sup> Estariam àquelas crianças mais sujeitas ao lobo mau? Além do fato de muitas delas ter de trabalharem como a Chapeuzinho que leva doces à avó?

palavra ‘fim’ seguida do bilhete está marcando um retorno ao mundo real, ao tempo presente.

Com relação ao estilo, ao narrar, já mescla discurso indireto e direto, uma vez que traz, além da voz do narrador, a voz das personagens Chapeuzinho Vermelho e lobo para seu texto. Além disso, continua forte a sua hipótese sobre os acentos. Ademais da letra ‘e’ para representar sons abertos (CHAPÉUZINHO) e sons nasais (ÉRTRE para entre e ÉRTRO para entrou), acentua agora alguns ‘as’ também para representar a nasalidade, como em ‘ÁRTES’ (antes) e ‘TÁUGRÁDE’ (tão grande). Acentua também o ‘o’ na palavra porta.

Quanto ao bilhete deixado para a pesquisadora, é interessante observar o posicionamento de F., uma vez que é como se estivesse construindo um texto de opinião. Assim, revela o motivo pelo qual ama: ‘...POR QUE VOCÊ É NUTO LINDA’. Esse é um exemplo claro de que F. está lançando mão de escrita para dizer o que quer, da forma como quer. Está se comprometendo com a palavra e não apenas recontando algo.

Temos, nesta produção, a criança F. assumindo dois papéis distintos: assume o papel de narradora para contar a história e se mostra como locutora numa interação proposta por ela ao deixar um bilhete para a pesquisadora.

Há, portanto, a intergenericidade entre dois gêneros, com suas diferenças elementares: a narrativa - que demanda um narrador, sob o qual está o locutor; e o relato - que demanda um locutor, embora, muitas vezes, este queira se apresentar como narrador, como, por exemplo, no relato jornalístico.

ÉRA UMA VEIS UM CHAPÉ U ZI NHOVERMELIO I A ... até  
É PATICHERGAMELIÓR

Aqui F. está assumindo o papel de narradora e não o de locutora do texto. O que ela faz é recontar uma história conhecida de todos. Em outras palavras, trata-se da performance da narradora F. com a escrita.

### FABIANA EU TEAMO POR QUE VOCÊ É NUTOLINDA

Neste enunciado aparece o sujeito F., antes escondido atrás da narradora – papel assumido – e se faz locutora do que quer dizer por si e não pelo enredo conhecido que, até então, tinha dirigido as suas palavras como narradora.

Mês de agosto F. construiu primeiramente o texto:

BUMBA MEU BOI  
 O MOÇO EM COMTRON UM BOI MORTO E FOI  
 PEDIO A JUDA PARA O PAJÉ E O PAJÉ A  
 JUDOL O MOÇO E CADA VEIS QUE O BOI  
 MORIA O PAJÉ A JUDA O MOÇO E RESOL  
 VEL FAZER UMA FÉSTA NA FAZEMDA!  
 PARA O PAJÉ

F. mantém como tema dessa enunciação a lenda que foi trazida pela pesquisadora, na oficina, para conhecimento e reflexão. É claro que há um recorte desse tema feito por ela, que não conta detalhadamente a história, mas que apresenta, coerentemente e linearmente, uma série de fatos.

A estrutura composicional é a mesma de uma narrativa e, ainda que seja breve, há a apresentação de:

Uma situação inicial e uma crise

O MOÇO EM COMTROU UM BOI MORTO

Resolução da crise

PEDIO A JUDA PARA O PAJÉ E O PAJÉ A JUDOL O MOÇO...

A repetição do fato, que interativamente ocorria:

E CADA VEIS QUE O BOI MORIA O PAJÉ AJUDA O MOÇO

Um desfecho

E RESOLVEL FAZER UMA FÉSTA NA FAZEMDA”. PARA O PAJÉ.

Além desses itens, F. apresenta algo novo com relação à composição que não apresentou nos textos anteriores: essa enunciação apresenta-se sob um título ‘Bumba meu boi’.

O olhar para o estilo revela que, nessa narrativa, F. opta por narrar indiretamente apresentado apenas a voz do narrador. Índícios revelam que a interação que F. trava com textos escritos está sendo forte e significativa tanto que ela traz para seu texto as aspas e um ponto final marcado.

O segundo texto produzido por F. em agosto foi:

NOME:

TÉM QUE TOMACUIDADO COM OS FIOS E LETRICOS

POR QUE CENÃO VAI ESTRAGAR A PIPA E CE

PONHAM CEROVNALINHA POR QUE CEA POLICIA

VERCOLO CAMDO O CEROV NALINHA A POLICIA

PRENDE OU A MÃE OU O DAI.

FABIANA EU TENHO DO FUMDO DO MEU CORAÇÃO

E UM BEIJO E UM A BRAÇO

A discussão base que gerou esse texto foi a leitura de um texto instrucional sobre como se faz uma pipa. Porém, F. torna tema de sua enunciação tudo o que foi falado na discussão. Assim, apoiou-se mais na discussão gerada do que no texto base propriamente dito. Fala sobre os cuidados que se deve ter ao soltar uma pipa e não revela o que foi também tema da discussão que é a forma de se fazer uma pipa. Embora a discussão tenha abordado o fazer a pipa, aparecendo outras formas de construí-la, sabemos que um

texto instrucional não é discutido, mas compreendido, principalmente neste caso específico. Assim, F. pegou o ‘discutível’ e não o instrucional. Os indícios nos fazem levantar a hipótese de que essa escolha foi feita devido a comanda ‘escreva sobre o que conversamos’ e não sobre o que lemos, por exemplo.

Há também, como tema de sua enunciação, um outro bilhete para a interlocutora, a pesquisadora. Percebemos a insistência da interação escrita de F. com a pesquisadora<sup>139</sup>. A hipótese que levantamos, com base neste indício, é a de que F. já entendeu que a escrita permite a interação com o outro.

Assim, temos a construção de um texto híbrido por F. composto pelo ‘discutível’ do tema tratado e por um bilhete. Este fato nos faz levantar outra hipótese: Seria este texto uma construção relativamente artificial? Estaria F. se enquadrando nos moldes escolares? Ou, ainda mais, estaria devolvendo o discurso valorizado pela pesquisadora ou pela escola?

Estruturalmente, o texto toma a forma de um texto de opinião, uma vez que ela apresenta um argumento e justifica-o:

Argumento:

TÉM QUE TOMACUIDADO COM OS FIOS E LETRICOS

Justificativa:

POR QUE CENÃO VAI ESTRAGAR A PIPA

Argumento:

E CE PONHAR CEROU NA LINHA

Justificativa:

POR QUE CEA POLICIA VER COLOCANDO O CEROU NA LINHA A POLICIA PREMDE OU A MÃE OU O PAI.

---

<sup>139</sup> Infelizmente, devo admitir que não respondi os bilhetes por escrito. É uma falha grave, principalmente porque a criança compreendeu algo fundamental: o sentido de nosso trabalho.

O estilo de F. nessa enunciação foge aos modelos do texto escrito lido, para se configurar adequadamente ao gênero. Ela lança mão desse estilo para construir seu texto. Não reproduz nada, ainda que tenhamos a consciência de que esta proposta de escrita não foge da simulação. Surpreendentemente, cria o seu modo de enunciar e escolhe para isso um tema e uma estrutura. Além disso, acento e pontuação são indícios presentes também nesse texto.

Há um indício de entonação valorativa expressa por F. sobre a polícia. Ou seja, transgredir regras pode implicar na prisão do pai ou da mãe. Bakhtin (2003) diz que a entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. Assim, o valor que F. atribui à palavra polícia não se trata de uma palavra isolada como unidade da língua nem do significado de tal palavra, mas de um enunciado acabado e com um sentido concreto. A entonação expressiva pertence aqui ao enunciado construído por F. e não à palavra sem si. Segundo o autor ainda, cada palavra da língua tem ou pode ter por si mesma um tom emocional, uma ‘auréola estilística’, ou seja, uma entonação expressiva inerente a ela enquanto palavra. Seleccionamos aquelas que, pelo tom, correspondem à expressão do nosso enunciado e rejeitamos outras<sup>140</sup>.

Quanto à outra enunciação, o bilhete procura evidenciar o quanto ama e termina como um tom de despedida:

FABIANA EU TE AMO DO FUMDO DO MEU CORAÇÃO  
E UM BEIJO E UM A BRAÇO

---

<sup>140</sup> Bakhtin complementa que quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão a cada palavra que escolhemos.

Especificamente, esta finalização de F. é indício de descoberta do gênero bilhete ou até mesmo, podemos considerar que ela apresenta elementos de uma carta pessoal. Reconhecemos que trabalhamos com este gênero como, por exemplo, quando as crianças enviaram uma carta ao coelho da páscoa pedindo um ovo de chocolate e receberam outra como resposta do coelho ao deixar o ovo.

No entanto, é curioso perceber que estes gêneros não aparecem no quadro de agrupamentos proposto pelo grupo de Genebra que apresentamos no item 2.10 – A teoria do grupo de Genebra. É surpreendente constatar que precisamente gêneros que serviriam para a interação através da escrita, com locutores determinados, não façam parte de um quadro proposto com base em uma filosofia de linguagem de base sócio-interacionista.

Esses indícios nos remetem a algumas hipóteses. Seria um esquecimento (consciente?). Ou, os agrupamentos de gêneros apresentados pelo grupo fazem parte de uma cultura letrada erudita, e portanto, não reconhece e/ou valoriza gêneros mais comuns como o bilhete? Seria este um gênero menor? De uso para classes menos eruditas?

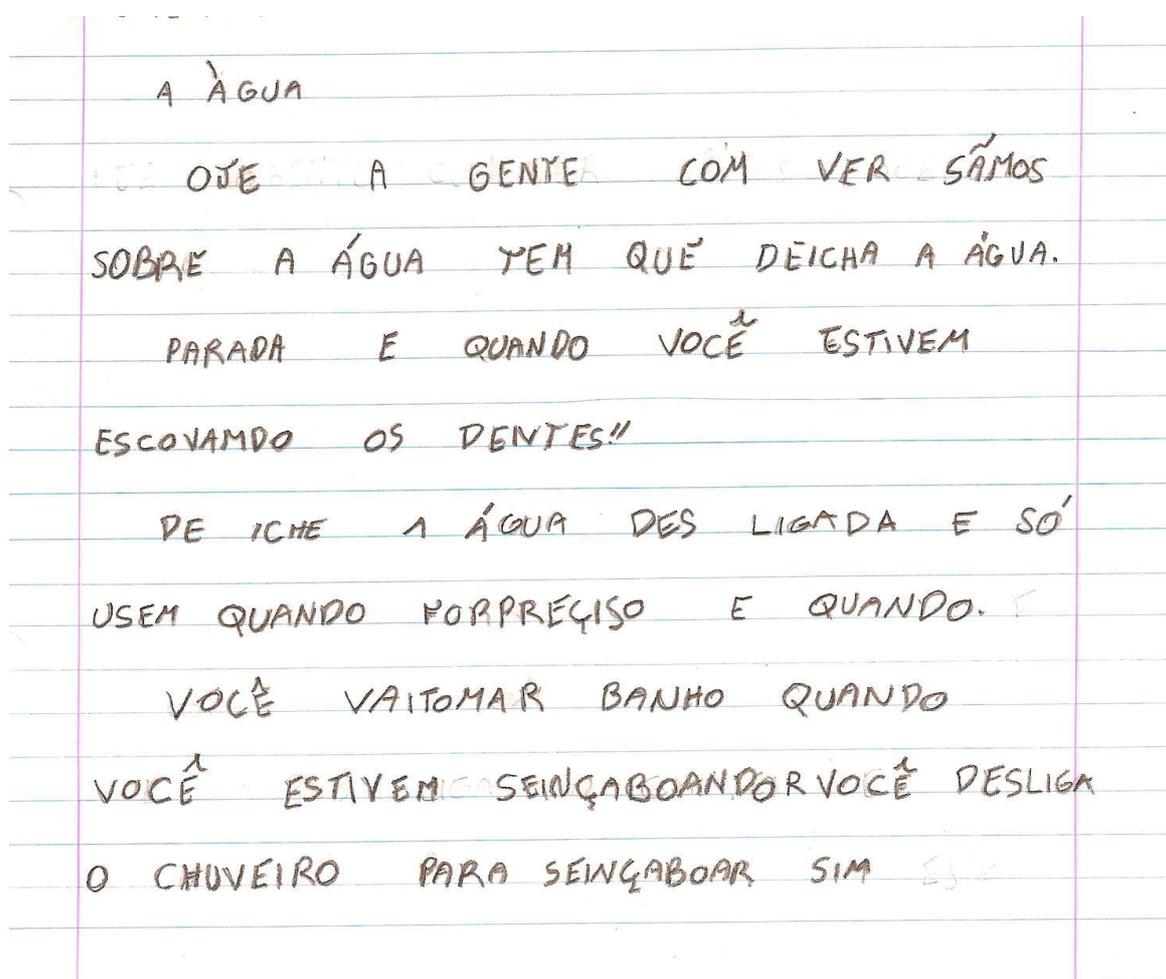
Bakhtin, no âmbito da heterogeneidade dos gêneros discursivos, menciona uma diferença existente entre eles de ser primário (simples) ou secundário (complexo). A melhor forma de entendimento dessas categorias é compreender que os gêneros primários são aqueles constituídos em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, imediata, ou seja, nascem na relação imediata com a realidade existente. A melhor forma de dizer isso tudo seria reconhecer que o gênero primário pertence diretamente à vida cotidiana.

Já os gêneros secundários aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultura mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita. No seu

processo de formação, o gênero secundário absorve e transmuta os primários de todas as espécies e perde sua relação imediata com a realidade, ou seja, torna-se complexo<sup>141</sup>.

Diante dessa reflexão, não concordamos com o fato de gêneros primários, pertencentes ao dia a dia – e talvez o mais conhecido nesta comunidade social com a qual trabalhamos –, como o bilhete, desaparecer de um quadro que se propõe trabalhar com gêneros na escola.

Setembro F. construiu um texto sobre a água.



<sup>141</sup> Geraldi (2005b) considera que os gêneros primários e secundários são essencialmente categorias processuais e não ontológicas. Isso significa reconhecer que um nasce a partir do outro e ambos estão inter-relacionados não podendo ser vistos de pontos de vista estanque. Compreendê-los dessa forma implica considerar que, para construir uma reflexão pertinente, é necessário que a natureza do enunciado seja descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades.

F. transforma em tema desta enunciação preocupações relativas ao uso da água. Uma das ideias estava presente no artigo enciclopédico infantil - um dos textos base para a discussão, na oficina. Assim, repete em seu texto a ideia do texto original:

TEM QUE DEICHA A ÁGUA. PARADA E QUANDO VOCÊ ESTIVEM ESCOVAMDO OS DENTES.”

Outras ideias apresentadas por F. foram retiradas do seu repertório individual, aparecendo, pois, na discussão e reflexão que acompanhou a leitura dos textos base. São elas:

DEICHE A ÁGUA DES LIGADA E SÓ USEM QANDO FORPREÇISO

E QUANDO VOCÊ VAITOMAR BANHO QUANDO VOCÊ ESTIVEM SEINÇABOANDOR VOCÊ DESLIGA O CHUVEIRO PARA SEINÇABOAR SIM

Quanto à estrutura composicional dessa enunciação, é interessante notar o afastamento de F. como locutora de seu dizer. Inicia seu texto falando sobre o que foi tema da oficina coordenada pela pesquisadora:

OJE A GENTE COM VER SÃMOS SOBRE A ÁGUA...

Ao olhar para este início e para o que o segue, levantamos a hipótese de que F. não constrói um relato, mas o que ela vai escrever é anunciado (OJE A GENTE COM VER SÃMOS SOBRE A ÁGUA) como relato de uma discussão. Assim, todas as ordens seguintes, a este primeiro enunciado, partem da discussão relatada.

E, olhando para a estrutura apresentada, já notamos indícios quanto ao estilo individual de F.. A escolha lexical pela expressão ‘A GENTE CONVERSAMOS’ nos chama atenção e nos faz levantar pelo menos duas hipóteses:

1- há, aqui, um conflito de vozes: discurso informal versus discurso formal?

Caso afirmativo, não seria esta uma pista de que a criança já está tentando fazer uso de uma ‘forma’ discursiva que não é a sua, mas que é valorizada socialmente?

2- teríamos, neste caso, um exemplo de variação dialetal? Se pensarmos que a expressão ‘A gente’ inclui o ‘eu’, logo equivale ao ‘nós’ inclusivo:

NÓS – eu + ele  
 eu + tu  
 eu + tu + ele

O eu sempre está presente no pronome ‘nós’ e a gente é inclusivo de tu ou ele, portanto, refere-se a terceira pessoa do plural ‘nós’, e assim o verbo é conjugado. Isto justificaria o uso feito por F.?

Outros indícios nos revelam a preocupação da criança com relação à forma. Apresenta um título para a sua enunciação ‘A ÀGUA’ e finaliza a mesma com uma palavra interessante ‘SIM’. Quanto a essa não podemos afirmar nada com certeza, uma vez que perdemos de vista a contexto real de produção, mas duas hipóteses são possíveis:

1- ou F. quis escrever a palavra ‘FIM’ que já apareceu, inclusive, em textos anteriores (narrativa Chapeuzinho Vermelho);

2- ou realmente estabelece uma interação com o interlocutor. Nota-se que o enunciado está no imperativo – DESLIGA O CHUVEIRO... – e logo depois aparece a palavra ‘SIM’. Desse modo, o ‘sim’ seria o reforço da ordem dada, como se F. dissesse ‘Desliga sim’. Poderíamos ir mais longe e pensar que é como se entre a ordem dada e sua reafirmação (sim) houvesse uma enunciação ou uma ação contrária a ordem, provinda de um locutor imaginário e, até mesmo, desobediente<sup>142</sup>.

---

<sup>142</sup> Muitas vezes, este esquema está presente em nosso dia a dia. Assim, dizemos: ‘Faça isso, SIM’ ou ‘Faça isso, SIM senhora!’.

Forma e estilo se mesclam e indícios nos fazem levantar hipóteses de que F. manipula com naturalidade e segurança a sua língua materna. O primeiro indício é com relação ao diálogo com o interlocutor. Apesar de este ser marcadamente a pesquisadora, F. está falando sobre suas preocupações sobre o uso da água a várias pessoas<sup>143</sup>:

...QUANDO VOCÊ **ESTIVEM**... (apesar de ‘você’ não ser marcado com o plural o ‘estivem’ pode significar ‘estiverem’)

**DEIXE A ÁGUA DESLIGADA E SÓ USEM QUANDO FOR PREÇISO...**

O segundo indício é com relação à escolha lexical. F. escolhe um repertório lexical que dá um tom prescritivo a seu enunciado. Segue o uso dos imperativos:

**DEIXE A AGÚA DES LIGADA  
SÓ USEM QUANDO FOR PRECISO**

Porém, como a criança está ainda em fase de apropriação da língua há outros momentos em que ela fala sem o tom imperativo:

**TEM QUE DEICHA ÁGUA PARADA  
QUANDO VOCE ESTIVEM SEINÇABOANDOR VOCE DESLIGA O  
CHUVEIRO...**

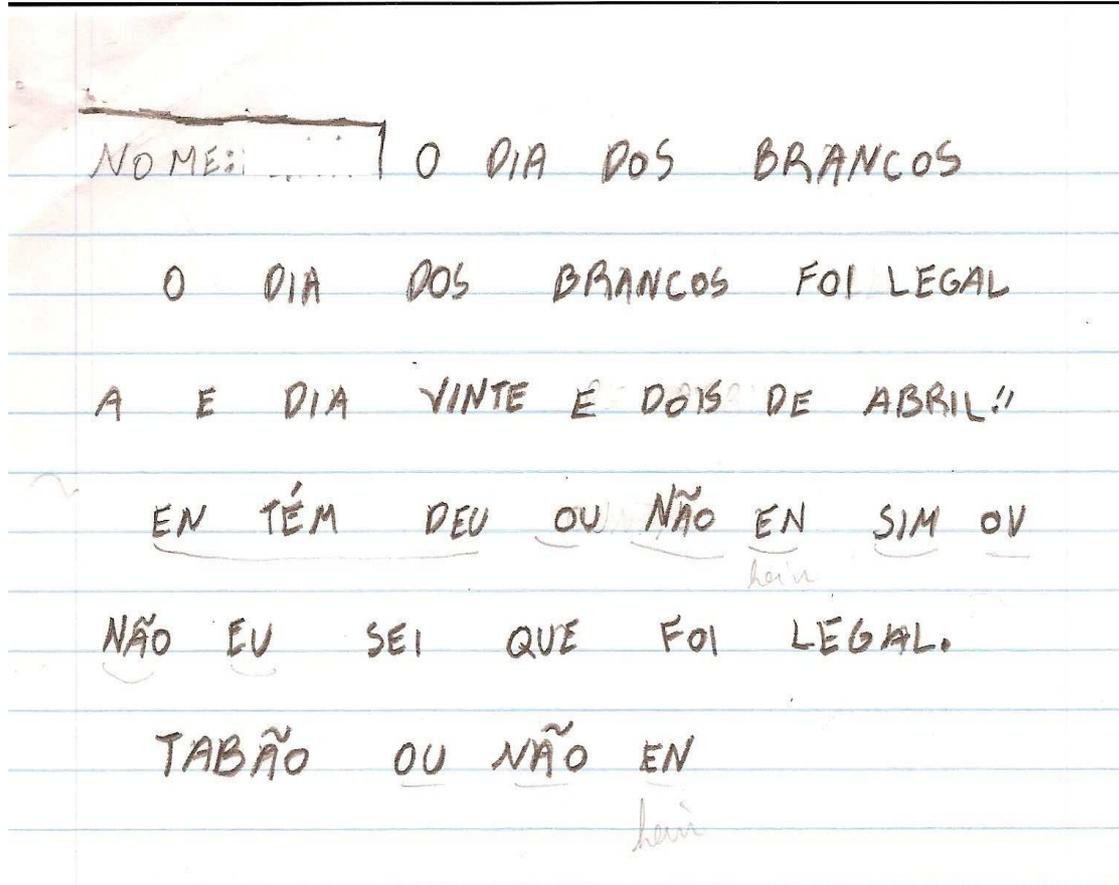
Quanto ao estilo ainda é interessante ressaltar que o uso das aspas esta sendo explorado sem, portanto sua real utilização:

... ESCOVAMDO OS DENTES.”

No mês de outubro F. construiu o texto:

---

<sup>143</sup> Quantos e quais seriam os interlocutores de F.? Qual a idade/gênero dos mesmos?



O tema gerador dessa enunciação de F. foi uma notícia sobre uma proposta que cria datas para celebrar as três etnias que formam o povo brasileiro. Essa notícia foi selecionada para discussão na oficina porque, na época, estava ocorrendo uma discussão na escola sobre o possível feriado no dia da consciência negra. No entanto, a criança recorta como tema de sua enunciação o fato de a notícia ter comentado que o dia vinte dois de abril - data do descobrimento - poderia ser reservado para comemorar também o 'dia do branco'.

Tema confirmado pelo título atribuído ao texto:

O DIA DOS BRANCOS

Esse indício nos remete a uma hipótese: até que ponto o recorte tem relação com a vida de F.? Seria significativo dizer que F. é da cor branca? Será que se F. fosse negra o recorte seria outro?

Estruturalmente e estilisticamente falando, esse texto de F. assemelha-se a um diálogo face a face com um interlocutor. Essa afirmação é proferida segundo os fortes indícios de interação deixado em seu enunciado. Assim, após uma afirmação, ela abre a oportunidade das contrapalavras do leitor:

Afirmação:  
O DIA DOS BRANCOS FOI LEGAL

A interação:  
....A E... (Esse 'A' tem extrema importância, uma vez que significa Ah, é...)

Afirmação:  
E DIA VINTE E DOIS DE ABRIL.”

A interação:  
EN TEM DEU OU NÃO EN SIM OU NÃO (EN que significa 'hein')

Afirmação:  
EU SEI QUE FOI LEGAU.

A interação:  
TABÃO OU NÃO EN (está bom ou não hein)

Essa posse, manifestação de um estilo individual ao manipular a língua escrita são mais do que indícios que comprovam o diálogo que F. tem travado com leituras e escritas nos mais diversificados gêneros discursivos. Esse desempenho, principalmente de manter o diálogo e alternar turnos com o interlocutor são itens que crianças de séries mais adiantadas não são capazes de manter.

Os indícios dessa produção nos permitem levantar outra hipótese: Estaria F. utilizando a ironia nessa enunciação? Assim, poderíamos pensar numa leitura do tipo:

EN TEM DEU OU NÃO (a gozação)? EM SIM OU NÃO?

Nota-se ainda que apesar de não utilizar a pontuação adequada – até porque isso não foi algo ensinado sistematicamente – , parece que há uma entonação interrogativa nestes enunciados. Essa mesma entonação aparece na situação ‘TABÃO OU NÃO EN’.

De qualquer modo, se a hipótese da ironia for consistente<sup>144</sup>, podemos concluir que F. já está conseguindo fazer uso da escrita da mesma forma que se usa a fala, na qual há, entre muitas coisas, gozações e implícitos.

Reforça-se ainda a escolha lexical que F. utiliza para manter esses turnos com o leitor: A para ‘ah’ e EN para ‘hein’, que foram retiradas da interação oral, face a face.

O uso da aspas também se faz presente nesta enunciação:

A E DIA VINTE E DOIS DE ABRIL.”

No mês de Novembro F. construiu dois textos. Segue o primeiro:

---

<sup>144</sup> Por trabalharmos com indícios, não temos como afirmar positiva ou negativamente.

NOME: F.

HOJE A GENTE COM VERÇAMOS  
 SOBRE A CARTA QUE A FÁBIANA!!  
 TROUÇE PRA GENTE LER ELA  
 NESTA CARTA FALAVA SOBRE OS.  
 ANIMAIS QUE ELES SÃO MAL  
 TRATADOS Ó E ELES OS QUE ESCRE!!  
 VERÃO A CARTA SÃO ESTUDANTE  
 ELES ESTUDÃO DIMAIS NÃO TEM TEMPO!!  
 DE BRINCAR TODO MUNDO AQUI TEM  
 TEMPO DE BRINCAR.  
 TIAL TIAL

F. apresenta, como já havia feito em textos anteriores, um afastamento com relação ao tema da discussão da oficina. Assim, apresenta um relato e o indício deixado, através da abertura deste relato para o vivido, pode estar demonstrando um domínio de F. deste gênero:

HOJE A GENTE COM VERÇAMOS SOBRE A CARTA QUE A FABIANA.” TROUÇE PRA GENTE LER

Além de apresentar como tema esse relato sobre a conversa permitida pela leitura da carta, manifesta uma opinião que formula, provavelmente, após a leitura dela, uma vez que essa ideia não foi comentada na oficina. Trata-se de diferenciar os estudantes que escreveram a carta de seu grupo real quanto ao tempo dispensado aos estudos e ao brincar.

Estruturalmente, F. constrói uma enunciação bem organizada. Inicia seu relato marcado na linha do tempo através da palavra HOJE, desenvolve sua ideia e finaliza com a expressão ‘TIAL TIAL’.

Ligada a estrutura podemos identificar indícios que nos remetem ao estilo pessoal de F. e é surpreendente identificar as relações de coesão que ela apresenta em seu texto:

... ELA NESTA CARTA FALAVA....

... E ELES OS QUE ESCREVERÃO A CARTA SÃO ESTUDANTE...

Os indícios de interação com o interlocutor também aparecem fortes nessa enunciação:

... ANIMAIS QUE ELES SÃO MAL TRATADOS Ó E ELES...

A expressão que finaliza o texto também é um sinal forte de interação, muito provavelmente comigo:

TIAL TIAL

As características apresentadas nesse texto por F. como organização, remissão, interação, são indícios reveladores do diálogo que ela está estabelecendo com textos escritos e do domínio que vem criando com eles. Isso tudo associado à apropriação da língua escrita.

Além de tudo, F. deixa nesta enunciação uma opinião trazida de seu repertório individual:

ELES ESTUDÃO DIM MAIS NÃO TEM TEMPO DE BRINCAR TODO MUNDO AQUI TEM TÊMPO DE BRINCAR.

Nessa enunciação, poderíamos considerar que F. deixa de relatar o vivido através da carta e apresenta um dizer – seu – que dialoga com a mesma.

F. continua utilizando sinais de pontuação e aspas numa tentativa de entendê-los. Nessa produção, por exemplo, apresenta três usos de aspas, diferentemente das anteriores nas quais só apresentava uma vez o uso das mesmas. A acentuação também se mantém presente como nas palavras ‘Ó’ e ‘TÊMPO<sup>145</sup>’.

O segundo texto produzido por F. em novembro foi este:

---

<sup>145</sup> Os indícios nos levam a supor que F. tenta marcar com o acento a tonicidade e a qualidade vocálica: no caso de ‘Ó’ seria qualidade vocálica; e no caso de ‘TÊMPO’ seria tonicidade.

OJE A GENTE COM VERÇAMOS  
 SOBRE A VITAMINA DE BANANA!!  
 QUE ÉRA A RECEITA DO NOÇO  
 LIVRO DE RECEITAS A GORA EU VOU  
 FALAR DOS!!

### INGREDIENTES

2 BANANAS  
 1 COLHER DE MEL  
 1 COLHER DE AVEIA  
 1/2 LITRO DE LEITE  
 1/2 COLHER DE AÇUCAR  
 3 GELOS PICADOS

EU TE AMO FABIANA

Nessa escrita, F. mantém como tema a instrução de como fazer uma vitamina de banana, reproduzindo, assim, o tema da oficina que foi, de fato, falar sobre como se faz essa vitamina. Nesse quesito, F. faz um recorte e fala apenas sobre os ingredientes, não tornando tema da enunciação o modo de preparo da vitamina. Além disso, há outro tema presente - em outro enunciado<sup>146</sup> - que é uma demonstração de afeto pela pesquisadora através de um recadinho.

<sup>146</sup> Tem-se aqui uma produção escrita composta por mais de um enunciado e os indícios nos levam a crer que F. sabe que são enunciações distintas.

Embora acreditamos nessa hipótese, não podemos deixar de reconhecer que os indícios nos revelam outra. Há aqui uma artificialidade da prática escrita? O bilhete deixado no final de uma receita é indício de uma escrita escolar?

Estruturalmente, é possível observar indícios que revelam a intergenericidade de três gêneros presentes na enunciação. O primeiro é a de um relato, que busca descrever o que a turma fez no dia da oficina:

OJE A GENTE COM VERÇÃMOS SOBRE A VITAMINA DE BANANA:’, AGORA EU VOU FALAR DOS.’ INGREDIENTES

O segundo indício é do gênero privilegiado na oficina que é a receita, ou, especificamente, F. escreve sobre os ingredientes necessários para se fazer a vitamina e o terceiro é o bilhete deixado para a pesquisadora no final da enunciação. É interessante notar que os três ‘enunciados’ que compõem o todo de seu texto estão separados em linhas. Assim, F. pula uma linha, separando a enunciação em três blocos.

F. manifesta, nessa enunciação, um estilo individual. Principalmente ao se marcar como locutora:

A GORA EU VOU FALAR DOS.’ INGREDIENTES

EU TE AMO FABIANA

Marca-se também incluindo os demais alunos:

A GENTE COM VERÇÃMOS...

... QUE ÉRA A RECEITA DO NOÇO LIVRO

O estilo individual pode ser observado também na própria escolha pela estrutura da enunciação. Ao relacionar três gêneros em um, F. evidencia o conhecimento que tem sobre os mesmos e os utiliza com naturalidade.

Novamente marca a pesquisadora como a principal interlocutora dessa enunciação e isso é percebido claramente pelo bilhete dirigido a ela ao terminar seu texto e, principalmente, por deixar explícito através do nome 'FABIANA' .

Esse fato faz-nos voltar novamente a hipótese sobre a artificialidade da escrita de F. nessa produção. É, como dissemos, uma construção híbrida em que se verifica o relato, a receita e o bilhete. Perguntamos, então: O que gerou este hibridismo? Por que ela misturou carta pessoal com receita? Está escrevendo para a pesquisadora por que ela pediu? Isso seria motivo para considerar o texto artificial e, portanto, escolarizado?

Com relação à acentuação, F. continua acentuando o 'e' como em 'ÉRA' e há uma ocorrência interessante na palavra '**COM VERÇÃMOS**'. Devemos ressaltar que o uso do til não foi um conteúdo trabalhado sistematicamente com as crianças. No entanto, esse uso não passou despercebido e F. faz suas associações para utilizá-lo.

No início de dezembro, período em que as aulas se findavam, a pesquisadora esteve presente na sala de aula, agradecendo as crianças pelo diálogo travado durante o ano e pediu uma última produção deixando livre a opção por qualquer gênero. F. constrói o seguinte texto:

1. NOME: ...

CHAPÉUZINHO VERMELHO  
 ÉRA UMA VEZ UMA MENINA  
 CHAMADA CHAPÉUZINHO VERMELHO.  
 UM DIA A MÃE DELA CHAMOU  
 E LHE DIZEU LEVE ESTES DOCES!!  
 PARA A SUA VÓ QUE ESTA DOENTE  
 A CHAPÉUZINHO FOI E INCOMTROU  
 UM LOBO E O LOBO DIZE ONDE  
 VOCÊ VAI CHAPÉUZINHO VERMELHO?  
 VOU LEVAR UMS DOCES PARA

2. A MINHA VÓ QUE ESTA DOENTE  
 E ONDE FICA LA PERTO DO MOSQUE  
 EN TÃO VAMOS A POSTAR UMA!!  
 CORIDA A MENINA FOI POLADO  
 MAIS CUMPRIDO CATANDO FLORES.  
 E O LOBO FOI POLA DO MAIS  
 CUVATO E CHEGOU PRIMEIRO BATEU!!  
 NA PORTA E A VÓ DIZE QUEN  
 É SOU E U SUA NÉTINHA PODE.  
 ENTRAR O LOBO ENTROU E INGU  
 LIU E VISTU A ROUPA DA VÓ

3. E A CHAPÉUZINHO CHEGOU E BA-  
 TEU NA PORTA E O LOBO DESFA-  
 R ÇANDO A VÓ'S PODE ENTRAR?  
 E SÓ PUCHAR A TRANCA E A  
 CHAPÉUZINHO PUCHOU E ENTROU  
 O LOBO A INGULIU E O RONCO  
 QUE ÉRA TÃO FORTE QUE O  
 CAÇADOR O VIU E CORTOU A  
 BARIGA E SAIU A CHAPÉUZINHO  
 SAIU DEU MAIS DOIS COMTES  
 E SAIU A VÓ E LES FICARÃO  
 FELIS COM OS POLES QUE A VÓ DEU

O primeiro indício importante é observar a repetição do tema quando a proposta de produção da enunciação foi deixada livre. Assim, F. opta novamente pela narrativa e mais uma vez ‘Chapeuzinho Vermelho’.

Este fato suscita alguns questionamentos: Quando a proposta de produção é livre, a criança escreve sobre o que gosta ou vai ao seu baú de memória e reconta uma história porque, de fato, não tem outra coisa a fazer?

Apesar de não termos respostas, sabemos a problemática de proposta livre de produção de escrita e, portanto, descontextualizada, uma vez que a dificuldade de escolha do tema, implicará diretamente na estrutura composicional.

Estruturalmente, a primeira diferença entre esta enunciação e a de Julho construída sob o mesmo tema é a presença de um título. A outra diferença é a riqueza de detalhes apresentada nessa enunciação em comparação com a produzida anteriormente.

A estrutura composicional segue ainda uma ordem na sucessão dos fatos característica da narrativa, o que não estava presente na produção do mês de julho. Assim, os indícios nos mostram:

Situação inicial – crise- solução da crise – desfecho

Situação inicial: ÉRA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA CAHPELZINHO VERMELHO. UM DIA A MAE DÉLA CHAMOU E LHE DIÇE LÉVE ESTES DOCES.” PARA A SUA VÓ QUE ESTA DENTE

É interessante ressaltar a marca característica de início de contos de fada ‘era uma vez”. Se, na narrativa de julho, apareceu para denominar ‘um chapeuzinho vermelho’, agora aparece para denominar uma menina chamada ‘chapeuzinho vermelho’.

Crise: A CHAPELZINHO FOI E IN COMTROU UM LOBO (...) ENTÃO VAMOS A POSTAR UMA “. CORIDA (...) O LOBO ENTROU E INGULIU E VISTIU A ROUPA DA VÓ (...) A CHAPELZINHO PUCHOU E ENTROU O LOBO A INGULIU

Solução da crise: (...) E O RONCO QUE ÉRA TÃO FORTE QUE O CAÇADOR O VIU E CORTOU A BARIGA E SAIU A CHAPELZINHO SAIU DEU MAIS DOIS COMTES E SAIU A VÓVÓ

Desfecho: ELES FICARÃO FELIS COM OS DOCES QE A VÓ DEU

Há, nessa enunciação, bem como na anterior, a mistura de vozes do narrador e da personagem:

- UM DIA A MAE DÉLA CHAMOU E LHE DIÇE LÉVE ESTES DOCES (...)

- E O LOBO DICE ONDE VOCE VAI CHAPELZINHO VERMELHO VOU LEVAR UMS DOCES PARA A MINHA VÓ (...)

- E A VÓVÓ DICE QUEN É SOU EU SUA NÉTINHA PODE ENTRAR (...)

Mesmo com os diálogos misturados com a narração, essa enunciação se apresenta mais detalhada do que a primeira. Isso ocorre até com relação aos personagens, uma vez que foram acrescentadas nessa história a mãe e o caçador, que não faziam parte da história contada em julho.

O estilo de F. já se marca pela escolha da narrativa. Esse é um indício de que este é o gênero no qual ela tem preferência para circular. Nas duas opções de texto livre ela opta por esse gênero. Por que isso ocorre? Seria a opção pelo gênero que ela tem maior domínio? Estaria esse fato confirmando nosso pressuposto teórico pré-pesquisa<sup>147</sup> no qual citamos os estudos de Perroni (1992) que revelam ter a criança uma familiaridade com o gênero narrar ao adentrar o mundo escolar?

---

<sup>147</sup> Ver item 1.7 – Pressuposto teórico pré-pesquisa.

Mesmo os indícios nos mostrando essa preferência de F. por circular em narrativas, ao acompanhar todo o seu processo de alfabetização, observando textos construídos desde Fevereiro até Dezembro, percebemos que ela circulou por muitos outros que não a narrativa e que mostrou certa familiaridade com todos eles. Além disso, outros indícios importantes foram apontados no decorrer de sua escrita de textos, como por exemplo, o diálogo com o interlocutor e a forma de afastamento que estabeleceu com os temas das oficinas. Isso tudo sem contar com a alfabetização propriamente dita. Podemos avaliar assim, como a criança F. entrou e como saiu de uma classe de alfabetização. Avaliar a qualidade dessa apropriação. Não foi pura e simplesmente alfabetizada. Não aprendeu apenas a codificar e decodificar um código.

Essa constatação dialoga com os estudos de Vigotski (2008) ao revelar que a escrita ocupa um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Diz o teórico que se ensina às crianças desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Nas palavras dele, ainda, enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Concordamos com o autor ao compreender que o ensino da linguagem escrita deve ser semelhante ao ensino da linguagem oral, uma vez que nesta a criança pode se desenvolver por si mesma, não dependendo de um treinamento artificial. O autor critica o trabalho com a escrita que se dá como um treinamento:

Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano. Em vez de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o

tocar piano: o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo em que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música (VIGOTSKI, 2008 p. 126).

O processo de F. visto sob indícios de suas produções no decorrer de um ano, revela que ela não aprendeu mais uma habilidade. Envolveu-se com a linguagem escrita. Vivenciou momentos com esta e que puderam ser significativos para o contexto experienciado, como por exemplo, construir um livro de receitas para a mãe.

Partilhamos, assim, da ideia de Vigotski (2008) ao afirmar que a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite. Esta deve ser ensinada como uma atividade cultural e não como uma habilidade motora. A escrita deve ser *relevante à vida* (grifos do autor). Para isso, a escrita deve ter significado para as crianças, além de seu uso ser incorporado a tarefas necessárias e relevantes para a vida. O autor revela também que a escrita deve ser ensinada naturalmente e para isso, deve ser cultivada e não imposta.

Pensando na engrenagem ‘gênero discursivo’ podemos observar a manipulação independente desta por F. e, talvez, devido a essa autonomia, uma ênfase maior no desenvolvimento do estilo.

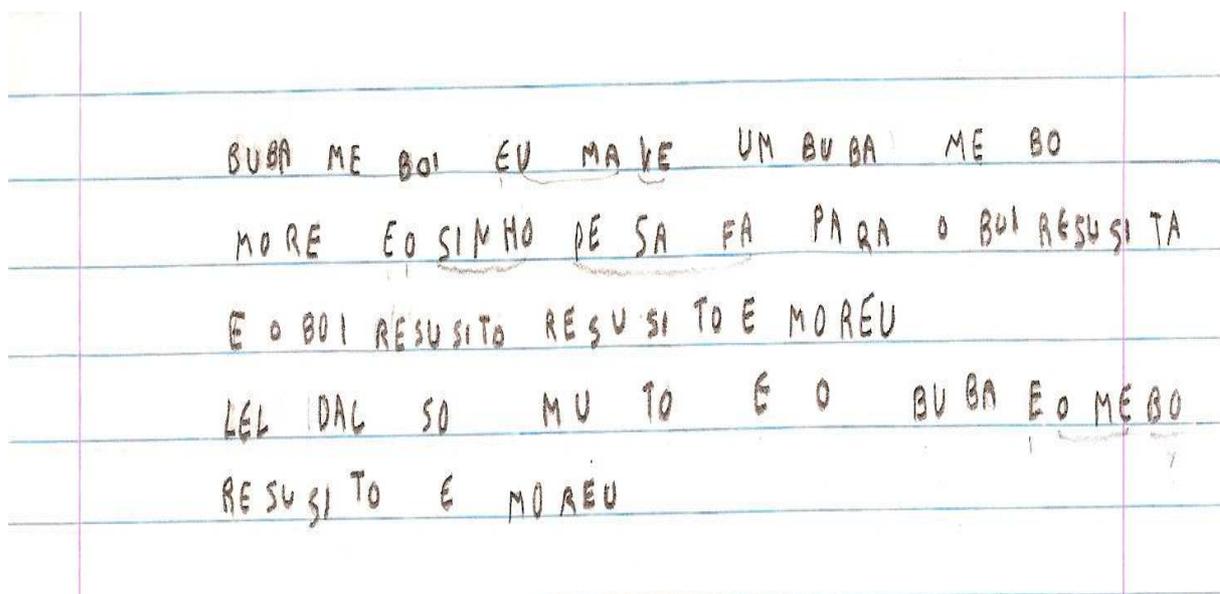
#### **4.3 - A criança V. – O SUJEITO REPRODUTOR I... a ênfase no tema**

V. iniciou o segundo ano com sete anos completos, nesta escola, sendo que já tinha frequentado o primeiro ano (equivalente a pré-escola) na mesma escola. Assim, já se encontrava num ambiente familiar. A única mudança foi não permanecer com a mesma professora do primeiro ano.

Como foi dito, a sala de V. só passou a fazer parte da pesquisa no segundo semestre de 2007. Assim, a primeira produção da criança foi no mês de agosto e, como na sala de pesquisa, foi sobre o folclore. Os indícios nos revelam que apesar de ter frequentado

a escola no primeiro ano, e já ter cursado o primeiro semestre do segundo, V. encontra-se ainda no nível silábico-alfabético.

Segue a produção escrita de V.:



Transcrição:

BUMBA MEU BOI ERA UMA VEZ UM BUMBA MEU BOI  
 MORREU E O SENHOR REZAVA PARA O BOI RESSUCITAR  
 E O BOI RESSUSCITOU RESSUSCITOU E MORREU  
 ELE DANÇOU MUITO E O BUMBA MEU BOI  
 RESSUSCITOU E MORREU

Seguindo a linha de análise, olharemos para a construção do gênero discursivo por V., especificamente, o olhar será lançado sobre o conjunto de características relativamente estáveis que compõem o gênero – tema, estrutura composicional e estilo.

Os indícios da escrita de V. nos permitem reconhecer que o tema escolhido por ele é reproduzir a narrativa contada pela pesquisadora na oficina. Porém, o que se observa é que seu texto não apresenta uma divisão clara entre os elementos constitutivos da narrativa. É difícil traçar um fio condutor de sua escrita na linha do tempo. Assim, V. circula, limitadamente, na ideia de que o boi ressuscitou e morreu:

... UM BUMCA MEU BOI MORREU...  
E O BOI RESSUSCITOU RESSUSCITOU E MORREU...  
O BUMBA MEU BOI RESSUSCITOU E MORREU

Essa repetição de ideias tem a ver com a constituição estrutural do texto. A criança inicia o seu texto com um dizer que parece representar o título 'BUMBA MEU BOI', utiliza até a expressão 'ERA UMA VEZ', o que pode indiciar o convívio com histórias de contos de fadas iniciadas, geralmente, por essa expressão e pode até dar ideia de conclusibilidade ao terminar o seu texto com o termo 'MORREU'. Mas o que os indícios nos levam a pensar é que o acabamento relativo, que permite uma atitude responsiva, fica comprometido.

Bakhtin (2003), argumenta que o tratamento exaustivo do tema é muito relativo, mas que se exige o mínimo de acabamento para que seja capaz de suscitar uma atitude responsiva. Afirma ainda que uma enunciação apresenta algumas características básicas. É importante falar de algumas delas como, por exemplo, ter um projeto de dizer, ter um acabamento estético e ter um interlocutor.

O projeto de dizer está diretamente relacionado às experiências que só cada autor pode ter. Dessa forma, falamos de algo que conhecemos assim como um narrador só pode contar algo que conhece. O acabamento estético permite que a enunciação seja compreensível, tudo isso tendo em vista o ouvinte. Segundo o autor russo, a palavra é a ponte que une narrador e narratário e, assim, não pertence nem a um nem a outro. Quando se muda o polo do ouvinte, muda-se também o polo do narrador. E, se houver mudança na ponte, muda-se também a própria narrativa.

Esses conceitos nos fazem voltar ao texto de V. e perceber que talvez ele não tenha partido de um projeto de dizer efetivamente. E isso porque não tem claramente marcado um interlocutor. E, nesse caso, perde-se a possibilidade de acabamento estético.

Ele não está trabalhando com a escrita como interlocução, interação<sup>148</sup>. Está cumprindo uma tarefa escolar utilizando-se para isso da escrita. Nesse caso, a escrita está sendo apenas uma ‘ferramenta’ para cumprir uma obrigação. Talvez, implicitamente, está a obrigação de que V. tenha que recordar tudo, o que o faz esquecer muito. A reprodução exige fidelidade e não fidedignidade.

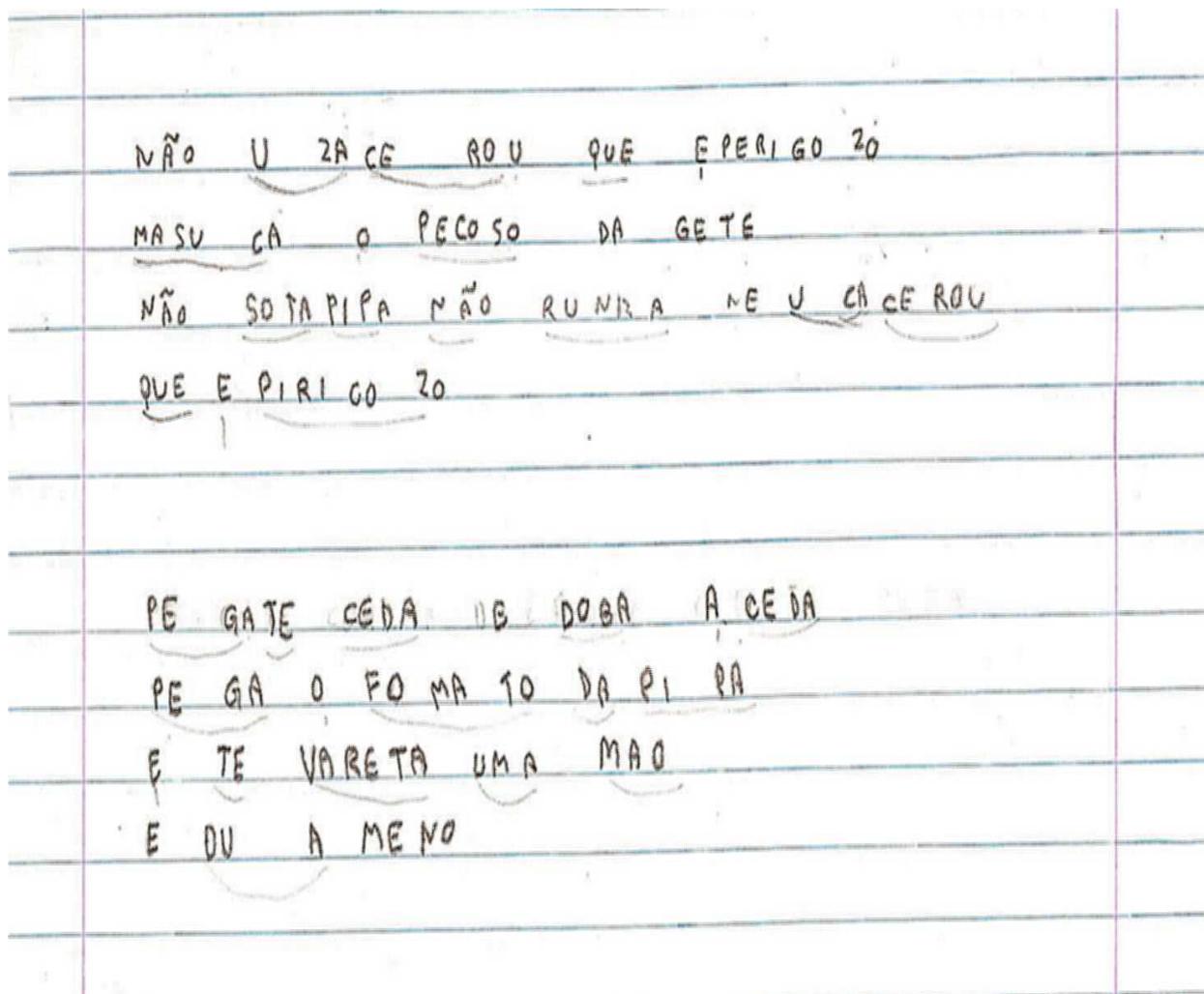
Esses indícios nos levam a supor que é por essa falta de perspectiva que o texto de V. se torna repetitivo e confuso. É o resultado que se tem ao escrever por escrever, sem ter um projeto e partir de perguntas básicas como por que escrever? Para que escrever? Para quem escrever? Perguntas estas que deveriam direcionar o trabalho de sua professora. É interessante ainda ressaltar que essa postura não é possível se firmar em apenas oficinas esporádicas como as que eram feitas nesta sala (embora seja notável perceber um crescimento de V., no processo de escrita, com as mesmas). Trata-se de todo um trabalho com a linguagem que deveria acompanhar o envolvimento da criança com a linguagem escrita.

Seria esse modo de se comunicar uma forma de manifestação de estilo individual? A criança V. estaria utilizando um estilo que lhe é próprio ou estaria apenas cumprindo uma tarefa escolar? De qualquer forma, não podemos deixar de reconhecer, que da maneira que lhe é permitido, V. está participando de um processo de construção de saberes sobre a escrita. Seu texto, apesar de ser uma reprodução, apresenta um recorte que mostra escolhas feita por ele próprio no interior dos esquecimentos.

---

<sup>148</sup> Isso se deve ao fato da professora de V. não trabalhar, efetivamente, com a escrita espontânea de textos. Veremos o brilhante desenvolvimento nas escritas de V. no decorrer das oficinas, ou seja, quando lhe é dado as condições de produção, ele aprende a posicionar-se e devolver as suas contrapalavras.

A segunda enunciação produzida por V. construída no mês de agosto foi sobre a pipa. Segue a escrita:



Transcrição:

NÃO USA CEROL QUE É PERIGOSO  
 MACHUCA O PESCOÇO DA GENTE  
 NÃO SOLTA PIPA NÃO ? ? USA CEROL  
 QUE É PERIGOSO

PEGA TRES CEDAS E DOBRA A CEDA  
 PEGA O FORMATO DA PIPA  
 E TRES VARETAS UMA MAIOR  
 E DUAS MENOR

A criança V. mantém como tema de seu enunciado o mesmo tema do texto instrucional trabalhado na oficina, reproduzindo o como fazer uma pipa. Transforma em

tema também uma parte da discussão realizada oralmente com a turma que foi falar sobre os perigos causados pelo uso de cerol.

Estruturalmente, o texto de V. apresenta uma ruptura, ou melhor, uma divisão em duas partes. Na primeira parte, V. fala dos perigos provocados pelo uso do cerol, portanto um texto injuntivo. Apresenta orientações e até as justifica, sendo que estas assumem um tom de conselho ou de ordem:

Orientação:

NÃO UZA CEROL

Justificativa:

QUE É PERIGOSO

MASU CA O PEÇO SO DA GETE

V. escolhe falar primeiro sobre essas orientações para depois falar sobre a construção da pipa propriamente dita. E, aí está a segunda parte.

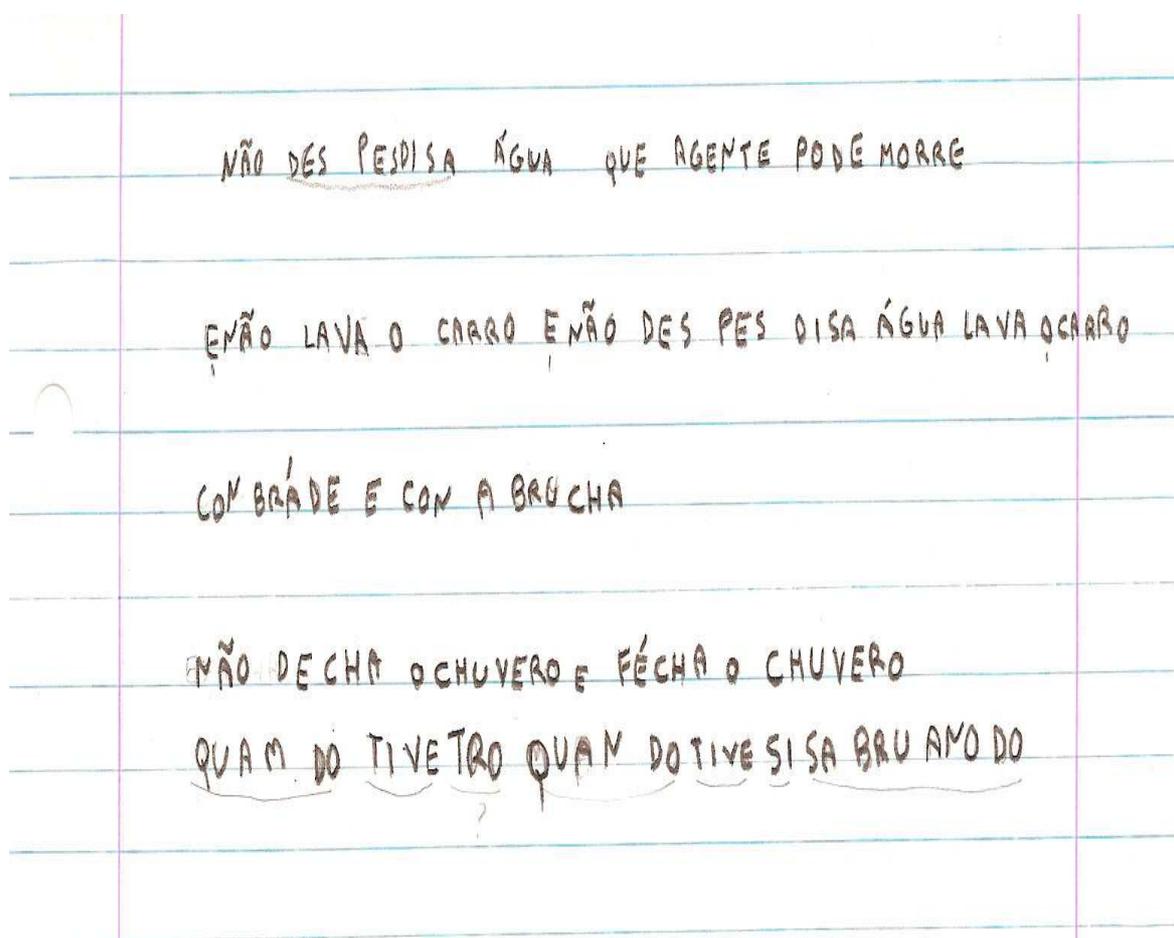
Os indícios nos permitem levantar a hipótese de que V. construiu dois textos distintos e marca os dois gêneros utilizados por um espaço entre eles. Estes estariam no interior do mesmo grupo dos instrucionais (descrever ações), sendo que o primeiro revela conselhos e o segundo, a receita.

Assim, com relação à estrutura, existe a divisão da enunciação em dois blocos sendo estes separados por duas linhas. Talvez esta divisão seja produzida pela distinção de abordagem do tema e pelo gênero.

O estilo de V., nesse enunciado, é muito semelhante ao texto sobre o folclore. Aparentemente, não houve uma preocupação com o interlocutor apesar de o autor chegar a se incluir no texto ao utilizar a palavra 'GENTE'. Assim, seu projeto de dizer parece ficar comprometido e a tentativa de reprodução do que foi ouvido e discutido fica incompleta. Até a instrução de como fazer a pipa fica comprometida e não recebe um acabamento.

Esses indícios nos fazem crer que V. está, mais uma vez, cumprindo uma tarefa escolar, produzindo algo que lhe foi pedido. Novamente vemos prejudicado o sentido que deve estar presente em toda e qualquer enunciação: escrever por quê? Para quê? Para quem e como?

No mês de setembro V. participou da oficina que teve como suporte os textos (verbetes e artigo enciclopédico sobre a água). Veja a produção:



Transcrição:

NÃO DESPERDIÇA ÁGUA QUE A GENTE PODE MORRE  
 E NÃO LAVA O CARRO E NÃO DESPERDIÇA AGUA LAVA O CARRO  
 COM BALDE E COM A BUCHA

NÃO DEIXA O CHUVEIRO E FECHA O CHUVEIRO  
 QUANDO TIVER ? QUANDO TIVE SI SABUANDO

V. mantém o tema da oficina e fala sobre as orientações que devemos tomar para preservar a água do planeta, mas novamente o manifesta mais como reprodução do que foi dito e/ou ouvido e opta por um gênero próximo ao instrucional.

Apesar de novamente ser utilizado a expressão ‘A GENTE’, a escrita é fria, reprodutiva e não há marcas ou envolvimento, de fato, do sujeito autor. Novamente, os índios nos levam a inferir que o cumprimento de uma tarefa escolar fala mais alto. Não encontramos indícios de que V. está se preocupando com seu interlocutor, nem que este esteja claro<sup>149</sup>. Apenas diz e esse dizer é produto próximo do que foi dito tal e qual.

Estruturalmente, os indícios nos revelam que V. tenta separar as instruções ou orientações pulando linhas e deixando-as um pouco confusas:

ENÃO LAVA O CARRO E NÃO DES PES DISA ÁGUA LAVA O  
CARRO  
COM BRÁDE E COM A BRUCHA

Estes indícios nos levantam o mesmo questionamento das produções anteriores de V.: existe aqui a falta de um projeto de dizer ao qual se refere Bakhtin e, por falta deste, desaparece o interlocutor e o possível e relativo acabamento estético?

Arriscaríamos ainda a levantar outra hipótese. Talvez V. tenha sim um projeto de dizer e este é justamente devolver o que ouviu e, assim, mostrar o que lhe é esperado - que aprendeu. Não seria esta a resposta que a sua professora espera?

Se aceitarmos essa hipótese, devemos reconhecer que o projeto de V. se constrói sobre o dizer do outro. Isso quer dizer que seu projeto é subordinado ao projeto de dizer original que ele aprendeu (deve?) a repetir. Nesse ‘dever’ de tentar reproduzir, fica

---

<sup>149</sup> Reconhecemos que a presença de um interlocutor é inerente a qualquer escrita.

inexequível a fidelidade à V., por isso seu texto fica fragmentário e com a estrutura comprometida.

Apesar disso, é notável que cada elemento (re) dito por V. confere com o já dito. Lembremos, aqui, o fato de que F. também tinha seu dizer relacionado com o já dito. Porém, vemos uma diferença fundamental entre a produção das duas crianças. Enquanto F. utilizou a conversa e o texto como fontes do seu dizer, V. está aprendendo, na escola, a repetir o já dito o que não se constitui como fonte, mas como lembrete, como viseira, como único caminho a seguir<sup>150</sup>.

Essa constatação nos faz levantar outra questão. O problema maior no caso de V. não seria nem vivenciar ou experienciar diferentes gêneros na escola como vinha acontecendo com F.. Mas, as condições de produção de V. – devolução da palavra à escola – está comprometendo o seu projeto de dizer.

Mais um indício encontra-se no trecho:

**NÃO DECHA O CHUVERO E FÉCHA O CHUVERO**

O texto repetitivo e (frio?) reforça a ideia do envolvimento com a linguagem escrita como ferramenta para se cumprir uma tarefa pedida e não como uma interação na qual o sujeito tem a oportunidade de se tornar efetivamente autor do seu dizer. Por conta disso, o estilo individual fica prejudicado e fica difícil visualizá-lo<sup>151</sup> nesta produção de V. No entanto, não esquecemos que V. está percorrendo um processo e este ponto é parte deste.

---

<sup>150</sup> Essa afirmação pode provocar discordâncias, mas estamos seguindo o nosso caminho interpretativo proporcionado pela abdução.

<sup>151</sup> Lembremos que o estilo está sempre presente ainda que em graus diferentes, o que dificulta a sua visualização.

No mês de outubro, V. escreve o seguinte texto, após a leitura e discussão do texto da oficina:

		SOBRE OS NEGROS
		OS INDIO ERA ESCRAVOS E FUGIU E FORO PARA ONDE OS NEGROS
		E ELES A APANHAVAM OS NEGROS FUGIU
		O BRASIL ERA CALDEIRÃO E O ZUMBI ERA
		ES CRAVOS

Transcrição:

SOBRE OS NEGROS

OS INDIO ERA ESCRAVOS E FUGIU E FORO PARA ONDE OS NEGROS

E ELES APANHAVAM OS NEGROS FUGIU

O BRASIL ERA CALDEIRÃO E O ZUMBI ERA

ES CRAVOS

Com relação ao tema, V. mantém da discussão sobre a notícia a ideia de que os negros eram escravos, apanhavam e, por isso, fugiam. Reproduz as palavras da notícia e mescla com informações da discussão entre pesquisadora e crianças:

## O BRASIL ERA CALDERAL E O ZUMBI ERA ESCAVOS

A informação sobre o Zumbi fez parte da discussão travada na oficina, uma vez que ele não foi mencionado na notícia escrita.

Apesar de manter o tema da oficina, a enunciação de V. apresenta-se ainda confusa como as anteriores. Não é possível estabelecer uma sequência coerente das ideias. Parece haver uma circularidade das mesmas. Pelo título, dá a entender que o negro será seu tema de enfoque, mas inicia a enunciação dizendo que o índio fugiu para onde os negros (?) e não completa a ideia por escrito. Posteriormente, V. diz 'E ELES A PENHAVAS OS NOGOS VEGIU'. Há também a repetição da ideia de fugir.

Há duas alterações que aparecem como indícios significativos da insegurança de V. ao manipular a escrita. A palavra 'negros' aparece grafada de duas formas distintas e 'fugiu' que aparece como 'FOGIU' na primeira linha muda para 'VEGIU' na segunda. A hipótese mais provável para este fato é a de que V. encontra-se em zona de desenvolvimento proximal – definidora de funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Isso justifica o fato de que V. ainda não fixou a escrita e, por isso, testa as suas possibilidades.

Quanto à estrutura composicional, V. já apresenta avanços com relação às produções anteriores ao dar um título ao seu texto:

### SOBRE OS NAGOS

V. separa em linhas diferentes as informações de seu texto e, curiosamente, deixa a última palavra ocupando uma linha.

Os indícios nos levam a inferir que V. tenta devolver fidedignamente o que ouviu. Isso, provavelmente, pela falta de trabalho da escrita como interlocução na sala de

aula. Cumpre a tarefa escolar que lhe foi solicitada<sup>152</sup>: ‘escrever sobre o que foi comentado na oficina’, jogando literalmente as ideias que lhe vem à cabeça. Assim, o que escreve são lembranças das partes que estiveram presentes, no texto ou na conversa.

Ainda que várias informações sejam jogadas aleatoriamente, V. está narrando e, para tal feito, utiliza todos os verbos no tempo pretérito imperfeito (muito utilizado em narrativas): ERA e AP ENHAVAS (apanhavam). Isso evidencia que o texto é protonarrativo<sup>153</sup> por utilizar uma enumeração de informações soltas e não uma narrativa propriamente dita.

Estilisticamente, aparecem, como vimos, mais marcas do estilo do gênero (narrativa) do que de um estilo individual propriamente dito (marcas do sujeito-autor). Os indícios podem ser reveladores de que o estilo individual não é marcado pela falta de interação entre o sujeito autor e seu texto.

No mês de novembro V. participou de duas oficinas, construindo dois textos. O primeiro texto representativo do mês de novembro foi:

---

<sup>152</sup> E com sucesso, uma vez que seu texto apresenta muito mais informações se comparado ao texto de F..

<sup>153</sup> Perroni (1992) teoriza sobre a fase das protonarrativas.

NÓS ESCREVEMOS UMA CARTA SOBRE OS ANIMAIS

AS PESSOAS NÃO ESTÃO CUIDANDO DOS ANIMAIS  
 ELE PEGA O CORO PARA FAZER CASACO E  
 SAPATO SE EU FOSSE VOCÊS CUIDAVA DOS  
 ANIMAIS E NÃO POLUIR O RIO  
 SENÃO OS PEIXES VÃO MORRER

Transcrição:

NÓS ESCREVEMOS UMA CARTA SOBRE OS ANIMAIS

AS PESSOAS NÃO ESTÃO CUIDANDO DOS ANIMAIS  
 ELE PEGA O CORO PARA FAZER CASACO E  
 SAPATO SE EU FOSSE VOCÊS CUIDAVA DOS  
 ANIMAIS E NÃO POLUIR O RIO  
 SENÃO OS PEIXES VÃO MORRER

Antes de particularizar os indícios desta produção, queremos tecer um comentário sobre o todo que se apresenta aos nossos olhos. A hipótese que estamos formulando através do olhar para as escritas de V. é a de que ele está aprendendo utilizar a

escrita como forma para devolver o que foi dito/ouvido, ou seja, como mais próximo a reprodução.

Nesta produção o todo nos chama a atenção para o fato de que o desejo de fidelidade, de repetir o lido/ouvido, faz V. operar com mais informações presentes na carta e na discussão do que, comparativamente, vimos na produção escrita de F.

É por esse fato que, hipoteticamente, V. esteja privilegiando o tema também nesta enunciação.

Bakhtin (2004) aponta que o tema de uma enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, algo que se denominaria como individual e não reiterável. Assim, o tema se apresenta como a expressão de uma situação concreta que deu origem à enunciação. Isso significa dizer que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição como as palavras, as entoações, mas também e igualmente por elementos não verbais da situação, que nada mais são do que o contexto de produção no qual a enunciação foi proferida. V. preocupa-se em manter, em seu enunciado, o tema da discussão da oficina, mas não se distancia dele e não apresenta autonomia para lidar com ele, limitando-se apenas, como já dissemos, apresentar algo mais próximo a reprodução do que criação.

Conhecemos as condições de produção de V. para a produção deste texto, mas o que vemos nos faz lançar o seguinte questionamento: o que faz V. escrever dessa forma?

A possível resposta está na compreensão das condições de aprendizagem as quais V. está exposto. São estas condições de ensino/aprendizagem e de uso da escrita no dia a dia em sala de aula que faz com que a criança V. escreva dessa forma e não de outra. O mesmo poderíamos dizer de F. e esta constatação nos faz ressaltar que V. e F. possuem a

mesma atitude responsiva: conseguem dar as contrapalavras ‘adequadas’ de acordo com a situação a que estão expostos.

Olhando para os indícios do texto, uma observação interessante é que as crianças autoras da carta (tema da discussão da oficina) se posicionam através do uso da terceira pessoa do plural. Dessa forma, o uso da mesma pessoa gramatical utilizada por V. pode significar ainda uma reprodução do que viu, como ocorreu também nas produções anteriores:

NOS ESCLEVEMOS UMA CARA SOBRE OS ANIMAIS

Além de pronome ‘nós’, há no texto de V. o uso do pronome representativo da primeira pessoa do singular:

... CE EU FOSSE VOCES QUDAVA DOS ANIMAS...

Esse uso parece muito singular, principalmente, por demonstrar o envolvimento e posicionamento do autor enquanto tal. A hipótese que levantamos é a de que, apesar de ser exposto ao uso da escrita como repetição, V. consegue dar um indício de autoria. Em outras palavras, vemos aqui a tentativa de emergir o sujeito V., apesar do ensino que lhe é prescrito, no qual a escrita é utilizada como reprodução do já dito.

As partes seguintes, presentes na enunciação de V., apresentam grande diálogo com algumas partes do texto, o que nos leva a supor que V. está renovando e reiterando o tema com o qual travou contato. Então, quando V. escreve:

ELE BEGA O CORE PARA FAZER CAZACO E SAPATO, nos reporta ao trecho: ‘MUITAS PESSOAS TIRAM AS PELES DOS ANIMAIS PARA FAZER CASACOS. ISSO ESTÁ CERTO?’

O que nos chama a atenção, nesse exemplo, é a ampliação temática feita por V. ao dizer que além do casaco, existe a possibilidade de se fazer sapatos. É notável

também a substituição de ‘pele’ por ‘couro’. Na verdade, V. constrói o seu texto tendo como base: as informações da carta lida, a discussão realizada com a pesquisadora e o seu repertório pessoal.

Esse hibridismo presente na construção de V. confirma que no processo de apropriação da escrita, felizmente, a criança não dialoga apenas com os saberes ditos escolares. Trabalha com a gama de saberes advindos dos diversos eventos de letramento dos quais participa enquanto sujeito histórico social. Nas palavras de Corrêa:

Há casos para os quais a justificativa de uma réplica não pode ser dada com base na situação escolar imediata, fato que requer um outro tipo de explicação para a relação entre a réplica e dizeres “distantes” do tempo/espaço da sala de aula. Há, portanto, maior complexidade nesses casos porque eles fogem ao suposto controle da situação imediata, o que demanda uma redefinição do que seja proximidade e distância quando se busca, em espaços/tempos menos aparentes, a força motivadora de uma réplica. De fato, a proximidade/distância de um dizer com força motivadora de réplica depende, em grande parte, das representações que cada sujeito faz sobre os dizeres que lhe fizeram sentido, não importando que tais dizeres lhe tenham sido dirigidos de modo direto ou indireto (CORRÊA, 2005 p. 06).

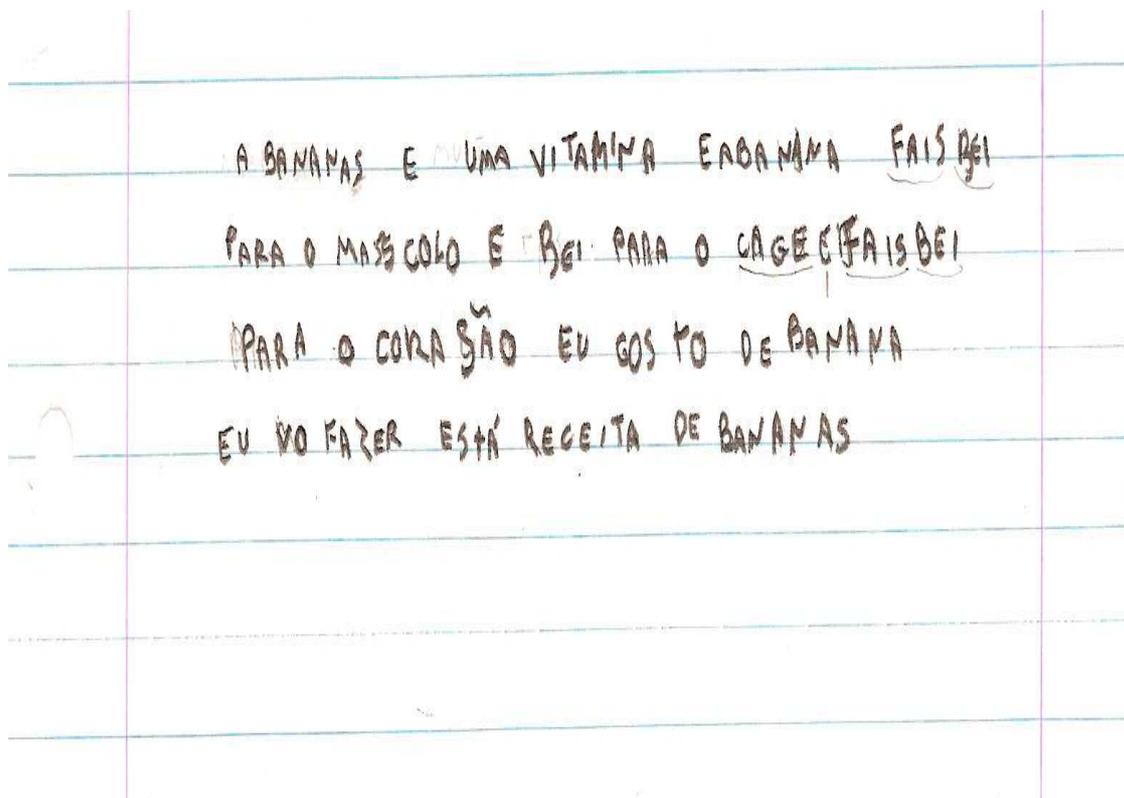
Estruturalmente, o texto de V. não apresenta uma forma convencional ou definida como introdução, desenvolvimento e conclusão. Como é o tema o seu foco, o texto configura-se como uma enumeração de informações. O fato interessante quanto a essa estrutura composicional é a linha que separa a primeira frase das demais. Estaria representando ou estaria cumprindo o próprio papel de um título?

Com relação ao estilo, é difícil encontrá-lo também nesta produção de V. Rememorando as palavras de Bakhtin, quando há estilo, há gênero e, quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, mas sim, destruímos e renovamos o próprio gênero. Ainda, segundo o autor, no interior dos gêneros discursivos, há um pouco

ou muito do sujeito que o utiliza na interação com o outro, o que é denominado gênero individual. Os indícios desse texto nos revelam que V. não está interagindo claramente com o outro através da escrita. Está sendo sujeito de seu dizer nas escritas propostas nas oficinas, mas os indícios nos levam a supor que este trabalho não é vivenciado no seu dia a dia escolar, ou seja, não vivencia a escrita como lugar, como forma de interação. Por isso a dificuldade de reconhecer as características relativamente estáveis que constituiriam um gênero. V. cumpre, como nas produções anteriores, uma tarefa escolar e lista uma série de informações com a qual travou diálogo na oficina. Não está respondendo como, indiretamente, deveria estar, respondendo as perguntas básicas que deveriam estar presentes em toda e qualquer produção de texto. Por esse motivo, seu texto acaba perdendo o sentido e confirma-se mais uma vez o caso mais próximo de uma reprodução.

No entanto, pelas condições as quais V. está exposto, desconfiamos que ele não saberia fazer outra coisa a não ser a reprodução, embora percebamos, nesta produção, uma tentativa de aparição do sujeito. A hipótese que temos, então, é a de que o sujeito V. acaba sendo anulado enquanto sujeito de seu dizer justamente por um tipo de ensino. Em outras palavras, V. é moldado pelo ensino ao qual está submetido.

A segunda produção de V. no mês de novembro foi:



Transcrição:

A BANANAS É UMA VITAMINA E A BANANA FAZ BEM  
 PARA O MÚSCULO E BEM PARA O SANGUE E FAZ BEM  
 PARA O CORAÇÃO EU GOSTO DE BANANA  
 EU VO FAZER ESTA RECEITA DE BANANAS

Esse foi o texto construído por V. após a discussão da oficina que teve como base o texto instrucional que ensinava a receita da vitamina de banana.

Ao compararmos o texto de V. com o texto/base, percebemos a reprodução das ideias ali presentes que precediam a instrução propriamente dita:

A primeira afirmação A BANANAS É UMA VITAMINA, vem do próprio título da receita: VITAMINA DE BANANA

V. escreve que 'A BANANA FAZ BEM PARA O MASSCOLO' que reproduz a parte do texto em que se lê "UM MINERAL MUITO IMPORTANTE PARA A FORMAÇÃO E MANUTENÇÃO DOS MÚSCULOS DO CORPO"

Outra parte constitutiva de seu texto é que a banana ‘FAIS BEI PARA O CAGE’ que foi reproduzida da parte do texto “...QUE AJUDA A DIMINUIR OS NÍVEIS DE COLESTEROL DO SANGUE”.

Esses exemplos são importantes indícios que revelam a preocupação de V. em manter o tema com o qual teve contato na oficina, repetindo, se possível, todas as informações. Ressalta-se que V. não tinha em mãos o texto base no momento de sua escrita. Assim, a forma de trabalho que o conduz ao mundo da escrita lhe instaura algo como se fosse uma memória fotográfica, uma vez que repete até a ordem em que as informações aparecem no texto base. E, como nas produções anteriores, nesta é visível que a parte inicial do texto base é a que mais aparece em detrimento das partes posteriores que apresentam, de fato, a receita da vitamina de banana.

O tema da oficina é explorado por V. até onde sua memória alcança. Mas é notável a sua atualização do tema. Este indício aparece em sua afirmação de que a banana ‘FAIS BEI PARA O CORASÃO’, uma vez que essa informação não aparece no texto base com o qual V. manteve diálogo.

Estruturalmente, o texto de V. ocupa algumas linhas, sem nenhuma separação por título ou pontuação, mas é o primeiro texto que segue uma ordem, organização e coerência na apresentação das ideias. Há, inclusive, o posicionamento de V. como autor de seu dizer:

EU GOSTO DE BANANA

EU VO FAZER ESTÁ RECEITA DE BANANAS

Apesar de sabermos que V. não é incentivado a pensar em seu interlocutor no momento da escrita e que talvez este seja o maior motivo de seus textos apresentarem-se confusos, V. mostra, nesta produção, um potencial latente que possui para lidar com a

escrita<sup>154</sup>. Ressalta-se que indícios nos levam a dizer que esse potencial é apresentado não só por ele, mas pela maioria, senão todos os alfabetizandos, no momento de entrada ao mundo escrito.

A questão é que o projeto de dizer de cada um deve ter início no interior de um contexto de produção. É a escrita partindo das perguntas que já apresentamos anteriormente. É ter um para que, para quem e um por quê para dizer o que se quer dizer através da escrita. Como revela Bakhtin:

Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação (BAKHTIN, 1976 p. 4)

O que estamos querendo dizer com isso é que, se não for considerado o contexto no qual o discurso foi produzido, não se avançará um simples passo para o entendimento de seu sentido total, uma vez que as condições de produção são um dos elementos responsáveis por tornar uma locução plena de significado para o ouvinte.

Estaria V. marcando a pesquisadora como interlocutora privilegiada nesta produção e, por isso, tenha feito seu texto ganhar uma significação maior que as demais produções? Afinal, mesmo que não haja esse tipo de preparação pela professora da turma, já é a sétima produção escrita advinda de uma oficina proporcionada pela pesquisadora.

Esse questionamento é possibilitado através dos indícios presentes nesta produção, até porque compactuamos com a ideia de que o reconhecimento do contexto de onde é produzido qualquer discurso fornece ao interpretante uma série de elementos interpretativos para a sua compreensão, que não necessitam ser articulados ou especificados

---

<sup>154</sup> Acreditamos que as oficinas de produção de texto que propomos, mensalmente, desde o mês de agosto, contribuíram para isso.

verbalmente. Assim, acompanhar as produções, mesmo de um semestre, nos proporciona formular algumas interpretações como esta.

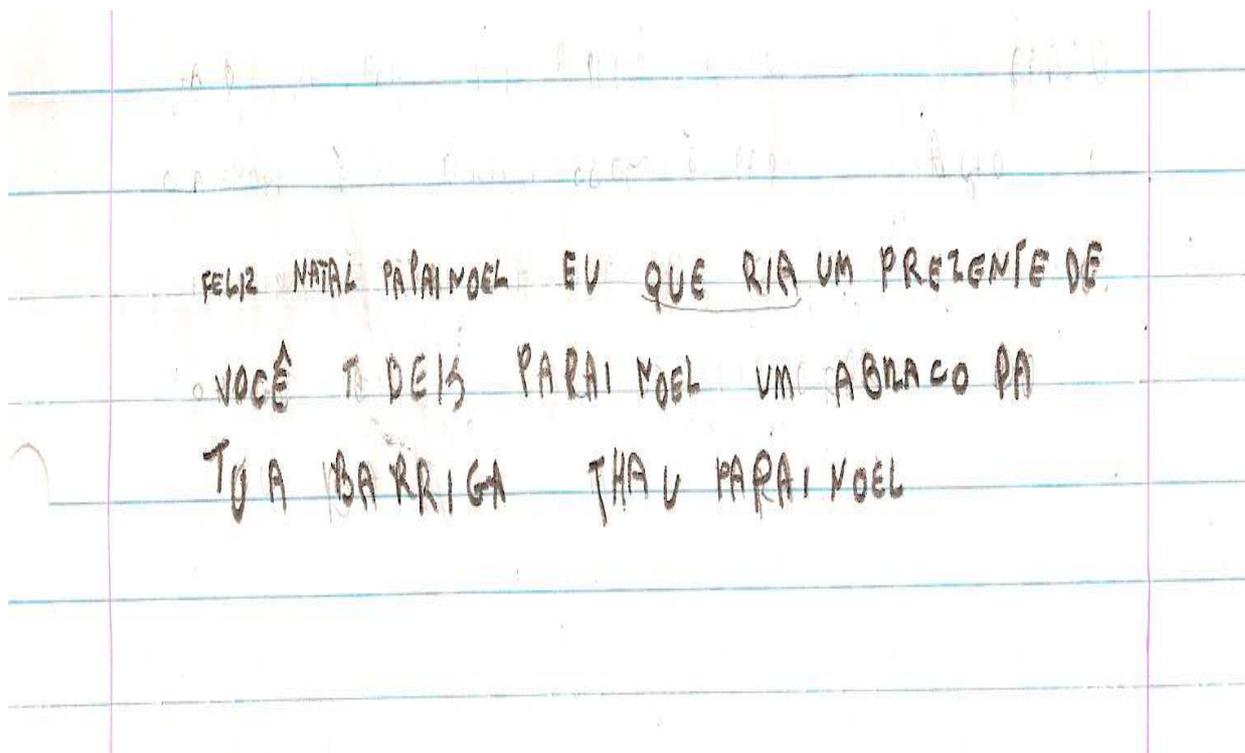
Ao mesmo tempo em que V. clareia o seu dizer, deixa aparecer um estilo, o seu estilo individual, ao reproduzir informações do texto base, mas também atualiza o tema, trazendo contribuições suas e deixando marcada a sua opinião ou posicionamento.

É justamente por esse motivo que essa produção de V. é a primeira que ganha vida, sentido e reforça a ideia do teórico russo de que todo e qualquer dizer concreto é passível de considerações e avaliações imbricadas de juízo de valor como verdadeiro/falso, bonito/feito, pobre/rico, dentre outros. Nesta produção, V. não constrói um discurso que, como nas produções anteriores, pode ser prioritariamente tomado como um fenômeno puramente linguístico (escrever para cumprir uma tarefa). Posiciona-se e deixa explícitos os seus valores, como por exemplo, que gosta de banana e vai fazer a receita. Assim, neste evento, V. deixa de ser apenas o sujeito reprodutor que faz algo para cumprir uma tarefa escolar, para se transformar no sujeito autor, comprometido com o seu dizer<sup>155</sup>.

A última produção escrita solicitada na oficina foi a de tema livre. Só ressaltamos que o ambiente estava tomado pelo clima de Natal. As crianças estavam envolvidas com a proximidade da data, assim como o contato com músicas e assuntos natalinos e com o início das férias escolares. Segue a produção de V.:

---

<sup>155</sup> Aqui, não estamos dicotomizando, mas considerando o processo, a gradação pela qual o sujeito está passando.



Tanscrição:

FELIZ NATAL PAPA NOEL EU QUERIA UM PRESENTE DE  
 VOCÊ 1 BEIJO PAPA NOEL UM ABRAÇO PA  
 TUA BARRIGA TCHAU PAPA NOEL

V. mantém em sua última produção fidelidade ao tratamento do tema, escolhendo como tema de seu dizer o assunto privilegiado pela turma no momento da produção.

Os indícios dessa escrita nos permitem interpretar que V. também se constitui como autor de seu dizer. E como tal, estabelece o papai Noel como seu ouvinte e o que é construído é um recado para ele. Ainda que o recado seja simples, é coerente e também deixa de parecer confuso como os textos produzidos anteriormente.

Quanto à estrutura, o texto segue uma ordem. Primeiramente V. cumprimenta o seu interlocutor:

FELIZ NATAL PAPA NOEL.

A seguir, V. apresenta seu pedido:

EU QUE RIA UM PREZENTE DE VOCÊ

Depois, revela com seu dizer com uma saudação carinhosa:

1 BEIJ PAPAÍ NOEL UM ABRACO PA

TUA BARRIGA

E, por fim, conclui com uma despedida:

THAU PAPAÍ NOEL

Também encontramos nessa enunciação o sujeito V. comprometido com o seu dizer. Já não é mais o reprodutor que encontramos nas primeiras produções escritas por ele, que evidenciava, pelos indícios apresentados, a escrita como uma ferramenta para o cumprimento de uma tarefa escolar<sup>156</sup>. Por essa razão, tínhamos um sujeito lidando com o ‘privilegiar’ do tratamento do tema. Desta vez, os indícios nos mostram que V. está arriscando, está vivenciando a escrita e, talvez, mesmo sem um trabalho sistemático por parte da professora nesse sentido, está descobrindo a função social ou o intuito da escrita como interação.

É justamente por esse motivo que o estilo de V. também é notável nessa produção. Como autor e não só reprodutor instaura um dizer que lhe é peculiar. Pede, por exemplo, um presente, mas deixa livre a escolha do mesmo pelo Papai Noel. Interessante é o fato de V. mandar um beijo para a barriga do Papai Noel. O texto revela, com esse dizer, o subentendido de que o seu interlocutor é uma pessoa gorda e não magra.

O estilo do gênero escolhido por ele também é respeitado. Isso é notável pelos indícios da ordem apresentada em seu dizer: o cumprimento, o pedido, a saudação e a despedida.

---

<sup>156</sup> A pergunta que se faz é até que ponto nossas visitas, com as propostas de produção escrita, interferiram nesta mudança.

Olhando todas as produções construídas por V. e refletindo sobre seu percurso, notamos o tema como elemento privilegiado por ele em todas as produções escritas. É possível perceber também que V., de acordo com o tipo de ensino da escrita ao qual esteve submetido, começa a abandonar a posição de reprodutor de ideias e cumpridor de tarefa escolar para se transformar em autor visivelmente nas duas últimas produções<sup>157</sup>.

O que se pode concluir com a análise da escrita de V. é a certeza de que a escrita necessita ser trabalhada como processo de interação, desde a sua gênese na vida de uma criança. É preciso reconhecer que falar, tanto em sua forma escrita quanto oral, significa empregar peças que são obtidas desmontando discursos, que podemos considerar alheios, para rearticulá-los segundo um querer dizer ao outro, com quem se fala ou de quem se fala. Salientamos ainda que não estamos nos referindo a peças como fonemas, morfemas, etc., pertencentes a língua como um sistema abstrato, mas sim, referimo-nos a dizeres produzidos em situações concretas, que estão ligadas a contextos situacionais e linguísticos reais.

O projeto de dizer de V. sempre esteve prejudicado pelo excesso de compromisso com a repetição do já dito, pela falta de clareza, de contextualização e, principalmente, pela falta da instauração de um interlocutor para dirigir o seu dizer. Assim, a forma de trabalho com a escrita vitimado por V. levou-o a privilegiar ou – diríamos – se apegar ao tema e reproduzir, reproduzir e reproduzir.

Apesar de V. terminar o ano alfabetizado, o que entra em questionamento é a qualidade dessa alfabetização, além do domínio e concepção de linguagem escrita que V. levará mundo afora.

---

<sup>157</sup> Teriam as oficinas contribuído para essa mudança?

#### **4.4 - A criança J. – O SUJEITO REPRODUTOR II... a ênfase na estrutura composicional**

A criança J., diferentemente das duas crianças F. e V., não cursou o primeiro ano escolar na referida escola. Cursou a pré-escola em uma EMEI (escola municipal de educação infantil), situada no mesmo bairro da escola agora em questão. Assim, ela passa por uma mudança de ambiente escolar, no qual tudo é novo e diferente a começar pela rotina diária de passar a maior parte do tempo em sala de aula<sup>158</sup>.

Esta observação é importante para compreender que o processo de aprendizagem pelo qual J. passa, no primeiro ano de alfabetização, é diferente do processo experienciado pelos outros sujeitos em análise que já se habituaram com a escola na qual estão inseridos há um ano. Estão acostumados, por exemplo, com a forma de disposição da sala, pelo ambiente escolar, pelas atividades desenvolvidas, etc.

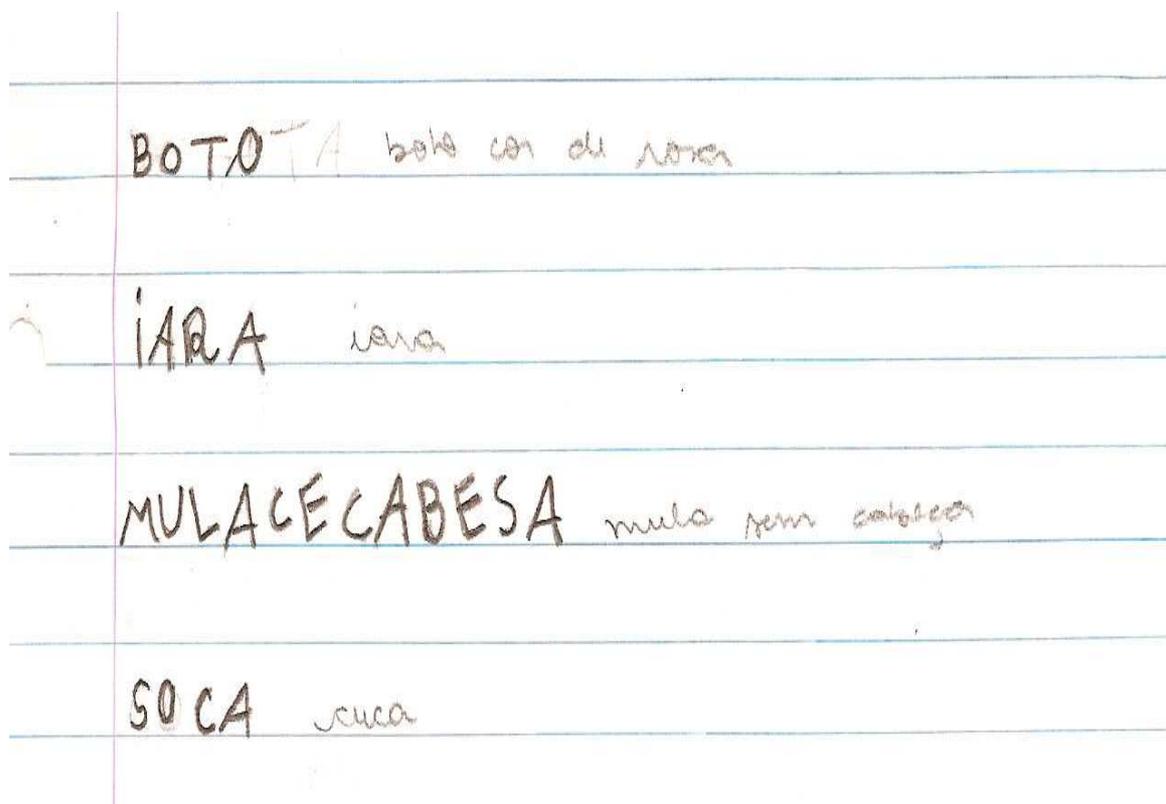
Como é rotina na maioria das salas de alfabetização, e especialmente nessa escola, os professores das salas de alfabetização aplicam listas de palavras ditadas às crianças para identificar em qual hipótese de escrita, segundo os critérios de Ferreiro (1999), elas se encontram. A diferença é que alguns professores só fazem dessa atividade o seu trabalho com a escrita, enquanto outros (ainda que raramente) como a professora da sala de pesquisa, trabalham uma outra concepção de escrita<sup>159</sup>. Na verdade, o que os indícios nos mostram é que tudo reside na concepção de linguagem (ou falta dela) defendida por cada professor em seu trabalho efetivo em sala de aula.

---

<sup>158</sup> Para F. e V. essa mudança não foi tão grande, uma vez que já cursaram o primeiro ano escolar (equivalente a pré-escola) nessa mesma escola, ou seja, para ambos não houve significativas mudanças com relação ao ambiente e rotina escolar.

<sup>159</sup> Atividades envolvendo o texto já eram presentes na prática da professora da sala de pesquisa muito antes de nosso trabalho colaborativo.

A primeira produção que temos da criança J. foi coletada em agosto (2007) na oficina inicial, naquela sala, realizada pela pesquisadora que conversou com as crianças sobre a lenda 'Bumba meu boi'. Segue a produção:



Transcrição:

BOTO

IARA

MULA SEM CABEÇA

CUCA

Recordemos que a produção foi construída sob a comanda 'escreva sobre o que conversamos'. A partir dessa observação é que vamos olhar e analisar os indícios sobre as características relativamente estáveis - tema, estrutura e estilo - que dá vida ao denominado gêneros do discurso.

O primeiro indício que nos salta aos olhos, nessa produção, é com relação a estrutura composicional do texto construído por J.. Ela opta por construir uma lista de

palavras, expondo palavras relacionadas ao folclore, dispensando uma linha a cada uma delas, com o espaço de uma linha vazia entre elas.

É fato que nesta escola as professoras das séries iniciais trabalham constantemente com a metodologia de utilizar listas de palavras – pertencentes a um mesmo campo semântico – que são ditadas às crianças para constatar em que hipótese de escrita cada criança se encontra. Essa atividade é realizada mês a mês e, infelizmente, como já dissemos, algumas professoras limitam o trabalho com a escrita única e exclusivamente a esse tipo de atividade (centrada na palavra)<sup>160</sup>.

É exatamente isso que a primeira produção de J. começa a indiciar. Ao ser convidada a escrever, escolhe como estrutura de seu texto o que lhe é familiar: a lista de palavras e a forma como distribui essas palavras na folha é exatamente uma reprodução das listas de palavras aplicadas pela professora.

As palavras da lista de J. expressam personagens das lendas folclóricas. Curiosamente, nenhuma delas refere-se à lenda sobre a qual conversamos... Assim, a criança mantém o tema folclórico, mas o atualiza à sua maneira, trazendo nomes pertencentes a outras lendas que não foram vistas naquele momento de produção.

Ao pensar no elemento estilo, é interessante lembrar que Bakhtin (2003) nos evidencia que um enunciado pode refletir a individualidade de quem fala ou escreve, o que é considerado, pelo autor, a manifestação de um estilo individual. Ao olharmos para a produção de J., poderíamos ficar tentados a dizer que ela manifesta um estilo individual ao optar pela lista de palavras na construção de seu enunciado.

---

<sup>160</sup> Fato presenciado pela própria pesquisadora que já assumiu o lugar de professora nesta escola.

Daí questionamos: O sujeito só pode fazer uma opção quando conhece mais de um tipo de forma? Até que ponto as réplicas de outros dizeres, trazidos de outros espaços que não do espaço/tempo da sala de aula estão presentes nos enunciados da criança? Seria a utilização da lista de palavras a opção de J. por ser a única forma conhecida dela ou trata-se de uma escolha propriamente dita? Indo mais longe, poderíamos questionar até que ponto a comanda dada pela pesquisadora influenciou ou não a escolha pela lista?

Apesar de ser a primeira produção de J. para a qual olhamos, já é possível indiciar que J., assim como V., não pré-concebe a atividade escrita como um projeto de dizer que traria em seu bojo um acabamento estético e um interlocutor que lhe devolveria as contrapalavras em forma de resposta. Dessa forma, indiciamos que J. também não está sendo apresentada à escrita como interação, como o lugar de sua constituição enquanto sujeito de um dizer. Está conhecendo a escrita como ferramenta, para cumprir um dever, sendo que neste 'dever' não implica escrever o que, para quem e, principalmente, por quê.

A segunda produção escrita que temos de J. foi construída ainda no mesmo mês de agosto na oficina, cuja discussão foi proporcionada pelo texto/base que ensinava fazer a pipa. Segue seu texto:

COTE ATAT O SETINI T O (corte o pau em quatro centímetros)

ECOLOQE O PAO NVNEMO (e coloque o pau no meio)

ECOLOQE O PAO MUNE MO (e coloque o pau menor no meio)

UOTOTONENUMENOEAMABAMODONENO  
(O outro também, e amarre dos dois lados e aperte)

EI CAPA OCUPADO PARA NORA QX COSEDA COROLIDA  
(E encapa com seda colorida e cuidado para não rasgar)

Transcrição:

CORTE O PAU EM QUATRO CENTIMETRO

E COLOQUE O PAU NO MEIO

E COLOQUE O PAU MENOR NO MEIO

O OUTRO TAMBÉM **NO MEIO** E AMARRE DOS DOIS LADOS E APERTE (leitura nossa)

E ENCAPA COM SEDA COLORIDA E CUIDADO PARA NÃO RASGAR (leitura feita por ela)

E ENCAPA COM CUIDADO PARA NÃO RASGAR COM/A? SEDA COLORIDA (leitura nossa)

Os indícios nos mostram que J. apesar de continuar com a forma de lista, agora não são palavras, mas tratam-se de enunciados. Assim, já não utiliza uma palavra por linha, como na produção anterior, mas um enunciado. Nele há um continuum sem espaçamentos, fato que prejudica o entendimento de sua escrita sem a transcrição, mas que

lhe devolve uma superfície discursiva como se fosse uma lista de palavras, uma a cada linha. Assim, se compararmos a leitura da criança com a nossa leitura, encontramos algumas variações:

EICAPACOCUDADOPARANORAGACOSSEDACOROLIDA

J. diz que está escrito ‘e encapa com seda colorida e cuidado para não rasgar’ mas, ao fazermos uma leitura, ainda que prejudicada pela falta de segmentação, lemos que ‘e encapa com cuidado para não rasgar ‘c’<sup>161</sup> seda colorida’. Esse indício revela que não é hábito para J. escrever textos como também não é hábito fazer a leitura do que escreve, porém, depois de convencida a escrever da forma como sabe, realiza, ao ser solicitada, a atividade de leitura sem grandes confusões.

Os estudos de Bakhtin (1993) examinam a forma num plano estético, como forma artisticamente significante, ou seja, utilizar os gêneros do discurso para falar, implica considerar que todos os enunciados que são produzidos na sociedade dispõem de uma forma relativamente estável de estruturação de um todo. No entanto, a escola tradicionalmente tende a ignorar essa ideia e trabalha a forma como técnica que consiste em ensinar aos alunos tipos textuais, revelando sua estrutura e fornecendo modelos fixos de escrita. Os indícios que temos não nos possibilitam dizer se isso é intencional ou não por parte da professora de J., mas novamente a opção pela lista evidencia que ela já tomou essa forma como modelo a ser seguido.

O tema de seu enunciado é o mesmo trabalho na oficina, ou seja, J.reproduz algumas instruções presentes no texto base de como fazer uma pipa. A reprodução se mantém até onde sua memória alcança e daí em diante há algumas modificações:

---

<sup>161</sup> Escrito que deve ser lido por ‘a’?

Texto base:

CORTE DUAS DAS VARETAS PARA QUE FIQUEM COM 30 CM.

J.:

COTEATATOSE TINITO (CORTE O PAU EM QUATRO CENTIMETRO)

Texto base:

... E COLOQUE A ÚLTIMA VARETA ENTRE O MEIO E A PONTA DA VARETA GRANDE.

J.:

ECOLOQEOPAONUNEMO (E COLOQUE O PAU NO MEIO)

A seguir, J escreve a frase com a troca de um N por um M e muda a sua leitura, acrescentando a palavra ‘menor’:

ECOLOQEOPAOMUNEMO (E COLOQUE O PAU MENOR NO MEIO)

Essa postura de J. nos chama a atenção para as palavras de Cagliari (2008) ao dizer que ensinar as crianças a tornar conscientes os procedimentos de decifração da escrita é uma estratégia que as agrada mais do que ficarem repetindo coisas aparentemente sem sentido, ou serem largadas à própria sorte, esperando que saiam de dentro de si os conhecimentos que a escola exige para ler e escrever. Ainda segundo o autor, as crianças gostam de aprender coisas sérias, ensinadas com seriedade. Se J. já apresenta essa postura sem orientação específica, imagine do que seria capaz ao ser estimulada, de fato.

As duas partes restantes de seu texto é um apanhado de todo enunciado, sendo que o ‘CUDADOPARA NO RAGA’ (cuidado para não rasgar) é por sua conta (renovação do tema), uma vez que não estava presente no texto/base.

Apesar de J. manifestar poucos conhecimentos e usos sobre os gêneros do discurso e manter a lista como forma de seu enunciado, ela reproduz um texto instrucional

tal e qual o texto base. Assim, ensina como fazer a pipa, utilizando, inclusive verbos no imperativo:

COTE  
COLOQE

Há ainda o uso de ‘AMARA’ (que a criança lê como amarre) e ‘ICAPA’ (lido dessa forma).

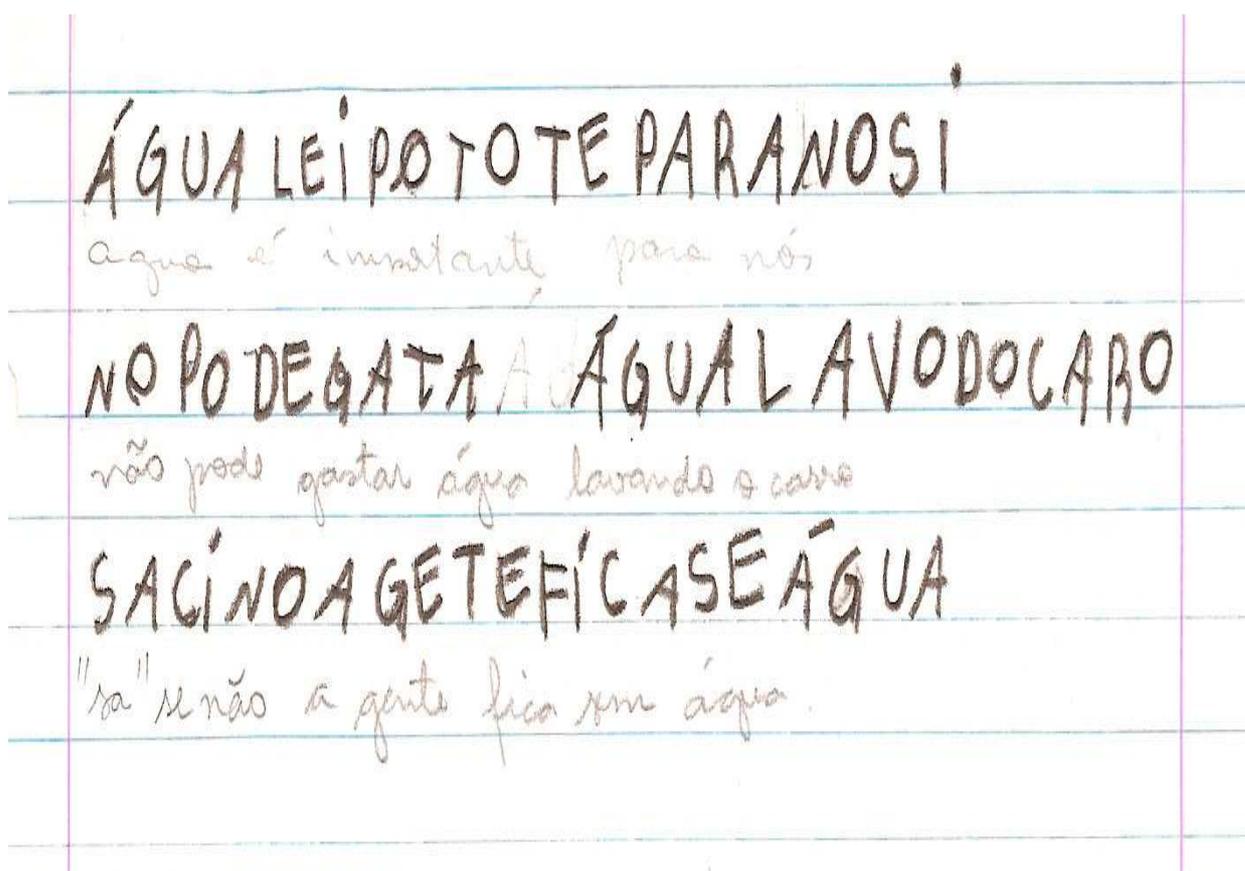
Essa postura de J. confirma a ideia de que a aprendizagem e utilização de um enunciado não se aprende em dicionários e em gramática da língua. Apropriamos-nos dessas estruturas mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. As formas da língua e as formas típicas de enunciados introduzem-se em nossa experiência de acordo com a interação que vamos instituindo com os gêneros discursivos. Imaginemos, mais uma vez, o que seria capaz de produzir J. se a escola fosse, de fato, o lugar privilegiado para essa experiência e interação com os gêneros do discurso?

É notável no texto de J. a ausência de um interlocutor marcado, apesar de escritas, por ela, as instruções. Falta a J. o trabalho com a escrita como vida, como interação. O estímulo de a criança escrever, sendo orientada pelos questionamentos: escrever por quê? para quê? para quem e como?, faria toda a diferença na construção da identidade e subjetividade de J., possibilitando que o interlocutor – presente em toda e qualquer escrita – ficasse mais visível aos nossos olhos<sup>162</sup>.

Em setembro, J. produziu o seguinte texto após participar da oficina cuja discussão partiu dos verbetes e do artigo enciclopédico sobre a água:

---

<sup>162</sup> Neste pedido de proposta escrita eu era a interlocutora privilegiada, porém trabalhar a escrita enquanto forma de interação não pode ocorrer em situações esporádicas.



Transcrição:

ÁGUA É IMPORTANTE PARA NÓS  
 NÃO PODE GASTAR ÁGUA LAVANDO O CARRO  
 SENÃO A GENTE FICA SEM ÁGUA

Nota-se que J., nesta produção, continua enfatizando a estrutura composicional ao dispor o seu dizer em uma forma que mais se parece com a lista de palavras. Só que como na produção anterior, utiliza enunciados por linha, diferentemente de sua atividade diária com listas de uma palavra por linha.

Apesar da estrutura em forma de lista, os indícios nos revelam que a escrita das palavras está mais próxima da escrita convencional se compararmos com a escrita do texto anterior. Há também uma sequencialidade na disposição das ideias com a apresentação de:

Um argumento:  
 ÁGUA LE IPOTOTE PARANOSI

Uma prescrição:  
 NO PODEGATA ÁGUA LAVODOCARO

Uma consequência:  
 SACINOAGETEFICASEÁGUA

Quanto ao tema, J. reproduz - com os três enunciados que compõem o seu texto - as partes do artigo enciclopédico, respectivamente:

1) **‘VOCÊ SABE QUAL É A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA PARA NÓS? A ÁGUA É MUITO IMPORTANTE PARA A NOSSA VIDA.’**

2) **‘- LAVAR O CARRO SOMENTE QUANDO FOR NECESSÁRIO E ELIMINAR O COSTUME DE EMPREGAR MANGUEIRAS, PREFERINDO USAR UM PANO ÚMIDO E UMA QUANTIDADE CONTROLADA DE ÁGUA EM UM BALDE’.**

3) **AQUI VÃO ALGUMAS DICAS PARA QUE TODOS POSSAM AJUDAR NA ECONOMIA DA ÁGUA(...) ESTAS MEDIDAS SIMPLES PODEM ECONOMIZAR MUITOS LITROS DE ÁGUA’.**

Apesar de ser possível identificar duas menções do sujeito J. como autor nas formas ‘NOSI’ (nós) e ‘AGETE’ (a gente), não é possível identificar claramente um interlocutor e, portanto, a produção não se dirige a ninguém específico, o que nos leva a indiciar que J. escreve a título de cumprir mais uma tarefa escolar. Porém, marcações como ‘nós’ e ‘a gente’ são fortes indícios de autoria, o que nos faz levantar a hipótese que J., já nos primeiros textos que temos em mãos, está aparecendo como sujeito de seu texto, o que não víamos acontecer nas primeiras produções de V.

Estilisticamente, percebemos algumas marcas no dizer de J. que podem fazer referência a um modo de dizer característico de seu meio social. A expressão escrita como ‘NOSI’, cuja leitura pode ser ‘nóis’ pode ser um indício revelador do linguajar de sua

comunidade. Além disso, J. já se mostra uma boa observadora da linguagem escrita ao acentuar a palavra 'água' nas três vezes em que ela aparece no texto.

Há um indício que nos permite hipotetizar que V. já vem refletindo sobre a escrita numa atitude de replanejamento da mesma. Ela escreve 'AS' para 'se' e, depois, corrige para 'CI', o que é compreensível, uma vez que, oralmente, 'se' assume som final de 'i'. O resultado é a escrita 'SACINO' para a expressão 'senão'.

No mês de outubro, J., obedecendo a comanda 'escreva sobre o que conversamos', escreveu o seguinte texto sobre a discussão sobre a notícia 'Comissão aprova datas comemorativas de raças':

O NEGOE IPO TO TE

O NEGO SO FEO

NU TO

ONEGO PÍ SÍ SA DE COSA      O negro precisa descansar

NUNES DO BO LO QEPÍ SÍ SA      não é só o branco que precisa

DE COSA      descansar

Transcrição:  
O NEGRO É IMPORTANTE  
O NEGRO SOFREU  
MUITO  
O NEGRO PRECISA DESCANSAR  
NÃO É SÓ O BRANCO QUE PRECISA  
DESCANSAR

O olhar que lançamos a essa produção de J. nos chama a atenção mais uma vez para a forma composicional. O indício é que a criança mais uma vez dispõe seu enunciado em forma de lista, confirmando nossa suspeita de que a professora limita o trabalho com textos aplicando listas de palavras.

É interessante indiciar o conflito de J. ao aplicar o enunciado a uma estrutura fixa (lista), dispondo duas das palavras isoladamente nas linhas:

NUTO (muito)

DECOSA (descansar)

Como a produção de listas de palavras é a forma privilegiada de escrita a que J. está acostumada, é nessa forma que ela aplica sua criatividade ao escrever. Os estudos de Bakhtin (2003) sobre os gêneros do discurso admitem a existência de gêneros mais padronizados bem como gêneros mais livres e mais criativos da comunicação verbal. No entanto, apesar de alguns gêneros poderem sofrer uma reestruturação criativa, não significa que há uma recriação de um gênero, porque para alcançar uma autonomia e usá-los livremente faz-se necessário um bom conhecimento e domínio dos mesmos, o que é possível a partir de muita vivência.

Os gêneros do discurso são, em comparação com as formas da língua, muito mais fáceis de combinar, mais ágeis, porém, para o indivíduo falante, não deixam de ter um valor normativo: eles lhe são dados, não é ele que os cria. É por isso que o enunciado, em sua singularidade, apesar de sua individualidade e de sua criatividade, não pode ser considerado como uma combinação absolutamente livre das formas da língua, do modo concebido, por exemplo, por Saussure. (BAKHTIN, 1992 p. 304).

É exatamente isso que J. faz com o gênero com o qual mantém diálogo constantemente ou unicamente na escola. Manifesta sua individualidade e sua criatividade, não criando um novo gênero, mas sim brincando com a forma que conhece, construindo, experimentando ou experienciando diferentes ‘listas’ para comunicar-se por escrito.

Fazemos uma pausa para comentar que os indícios nos revelam que mesmo no mês de outubro, J. não apresenta grande evolução com relação à escrita das palavras, ou seja, em sua alfabetização. Nesse aspecto, o trabalho com listas também se mostra responsável por isso. O trabalho com listas de palavras proporciona ver o desenvolvimento do alfabetizando em palavras, mas não no texto escrito. Assim, a criança só aprende a escrever textos escritos, escrevendo-os. Nas oficinas, é isso que J. faz. É convidada a escrever e o faz, revelando as suas possibilidades e os seus saberes.

O tema abordado por J.<sup>163</sup> enfatiza mais o negro, tangenciando o branco em uma comparação, mas não toca no índio que também estava presente na notícia discutida durante a oficina. Na verdade, J. mostra sua opinião sobre uma raça em forma de argumentos, revelando suas contrapalavras ao que foi lido e ouvido:

1 argumento:  
O NEGOEIPOTOTE

2 argumento:  
O NEGOSOFEU NUTO

3 argumento:  
O NEGOPISISADACOSA

Além dos três argumentos, J. finaliza o seu texto com um contra-argumento:

NUN E SO U BOCO QE PISISADACOSA

---

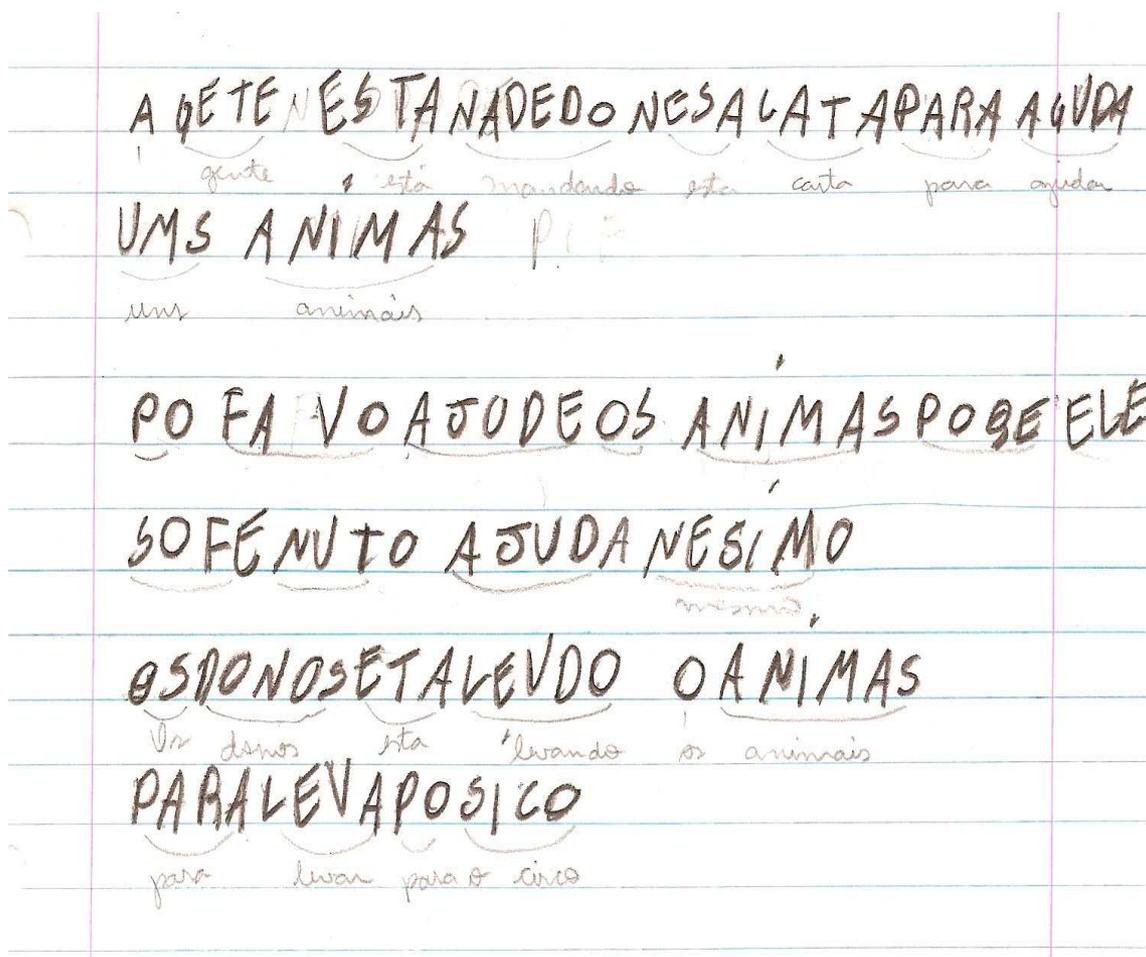
<sup>163</sup> J. não é propriamente negra, mas os indícios – inclusive físicos - nos levam a pensar que sua família é composta também por esta raça.

Poderíamos considerar que não há marcas características de um estilo peculiar de J? Com relação a esse elemento, destaca-se a opção por enunciar-se, testando as possibilidades da lista de enunciados, e expressa suas ideias com a exposição dos argumentos e do contra-argumento.

Os indícios não nos permitem identificar com clareza a presença de um interlocutor marcado. Essa dificuldade advém do fato de o trabalho com a escrita ser para J. o cumprimento de uma tarefa escolar? Está aqui claro o uso da escrita como ferramenta que lhe é apresentada ao invés da escrita como espaço de interação entre sujeitos?

Sabemos que J. encontra-se num processo em construção de saberes sobre a escrita. Só o fato de o texto não ser um ditado nem uma cópia, já sabemos não ser um texto monológico. A autora J. está presente na produção, com maior ou menor clareza, e sua escrita – a sua resposta, com suas contrapalavras – para a comanda dada já é um forte indício de autoria.

A primeira produção de J. no mês de novembro, foi resultante da oficina na qual discutimos a carta que as crianças do Distrito Federal enviaram aos deputados, pedindo por maior proteção aos animais. O texto:



## Transcrição:

A GENTE ESTÁ MANDANDO ESTA CARTA PARA AJUDAR  
 UNS ANIMAIS  
 POR FAVOR AJUDE OS ANIMAIS PORQUE ELE  
 SOFRE MUITO AJUDA MESMO  
 OS DONOS ESTÁ LEVANDO OS ANIMAIS  
 PARA LEVAR PARA O CIRCO

Os indícios nos mostram que J. está dominando a diferença entre palavra e enunciado. E isso está sendo processual, se compararmos esta com a primeira produção, em agosto. Há, aqui, uma maior presença de segmentação.

Há uma marca de apagamento de um “P” logo após a palavra ‘ANIMAS’, o que revela que J., seguindo a estrutura da lista, opta por escrever ‘PO FAVO’ na próxima

linha. Em outras palavras, ela dispõe os enunciados da mesma forma que dispõe palavras nas listas.

Porém, mais uma vez o enunciado é longo e acaba por ocupar duas linhas:

PO FA VO AJUDE OS ANIMAS POQE ELE  
SOFE NUTO AJUDA NESIMO

O mesmo se repete no último enunciado:

OS DONOS ETA LEVDO O ANIMAS  
PARA LEVA PO SICO

Esse posicionamento de J. nos permite dizer que a forma de um enunciado nada mais é senão a direção guia, que norteia todo o processo discursivo. Quando optamos por um determinado tipo de oração, não fazemos essa escolha somente em função do que queremos expressar. A seleção é feita em função de um todo do enunciado completo que se apresenta à nossa imaginação verbal e determina, portanto, a nossa opção. Bakhtin diz:

O intuito de nosso enunciado, em seu todo, pode não necessitar, para sua realização, senão de uma oração, mas pode também necessitar de um grande número delas e o gênero escolhido dita-nos o seu tipo com suas articulações composicionais (BAKHTIN, 1992 p. 305).

Apesar de levantarmos a forte hipótese de que a prática em sala de aula vivenciada por J. seja a lista de palavras e esta tem influenciado suas produções escritas, não podemos descartar outras hipóteses plausíveis.

Uma delas seria que J. está trabalhando com enunciados na forma de palavras. Assim, utiliza um enunciado por linha, com a segmentação comprometida o que se assemelha a uma palavra. Pensamos, inclusive, que esta hipótese dialoga com a nossa hipótese principal, ou seja, J. está sujeito a um ensino da escrita através de lista de palavras,

porém esta não dá conta da enunciação, portanto, J. passa a utilizar a mesma forma – lista – mas para abranger o enunciado e não mais só a palavra.

Estaria J. aprendendo a lidar com textos e não pura e simplesmente com listas como lhe ensina a escola na ação de sua professora?

Quanto ao elemento tema, nota-se que J. tenta reproduzir a carta com a qual manteve diálogo na discussão:

PO FAVO AJUDE OS ANIMAS

AJUDA NESIMO (ajuda mesmo)

Porém, ao mesmo tempo em que J. reproduz elementos presentes na carta que leu, portanto, mantendo o tema da oficina, ela se envolve manifestando falas próprias de apelo a favor dos animais o que faz se tornar autora de seu dizer. J. mostra com essa atitude o quanto a criança, mesmo em fase de alfabetização, tem muito o que dizer e não precisa estar alfabetizada - no sentido tradicional da palavra - para isto. Ainda na reprodução, a sua vontade como enunciativa fala mais alto e o seu texto se torna uma mescla de produção x reprodução, mescla que seria perfeitamente desfeita ou bem marcada – ou até consciente! – se a escrita fosse trabalhada com um sentido. Se J. entrasse no mundo escrito pela porta da frente, saberia que todo enunciado prevê uma interlocução e que não se escreve apenas para cumprir uma tarefa escolar.

O elemento estilo aparece em lampejos na produção de J., mas sabemos ser algo que aparece ao acaso. Como revela Bakhtin:

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, às unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.) (BAKHTIN, 1992 p. 284).

Assim, poderiam ser indícios de manifestação do estilo por J., a forma como se enuncia através do gênero que escolhe, a lista. Mesmo no interior dessa ‘fôrma’, J.

1- Introduz:

A GETE ESTA NADEDO NESSA CATA PARA AGUDA OS ANIMAS

2- Suplica:

PO FAVO AJUDE OS ANIMAS

3- Justifica:

POQE ELE SOFE NUTO

4- Suplica mais uma vez:

AJUDA NESIMO

5- Justifica confusamente:

OS DONOS ETA LEVDO O ANIMAS PARA LEVA PO SICO

Podemos notar também indícios de seu modo peculiar de falar pela falta de concordância verbal: ‘OS DONOS ETA LEVDO’ e pela forma do ‘PO’ equivalente a ‘para o’ que acompanha a palavra ‘circo’. Ressalta-se que estes são indícios que nos permitem levantar esse fato como hipótese, uma vez que a escrita de J. não está ‘clareando’ com a intensidade que vimos ocorrer no processo de F.. É difícil a compreensão da escrita de J. ocorrer sem a transcrição na qual a pesquisadora utiliza a forma padrão do dizer.

O segundo texto produzido por J., em novembro, foi sobre a oficina cujo texto base de discussão foi a receita de bananas. Segue o texto:

VITAMINAS DE BANANAS

MODO DE FAZER

CORTE A BANANA E COLOQUE NO LIQUIDIFICADOR

UMA XÍCARA DE SOPA DE MEL E COLOQUE JUNTO COM

A BANANA

UMA XÍCARA DE SOPA DE AVEIA

UMA E MEIA DE LEITE

E CORTE O GELO PARA FICAR GELADINHA

Transcrição:

VITAMINAS DE BANANAS

MODO DE FAZER

CORTE A BANANA E COLOQUE NO LIQUIDIFICADOR

UMA XÍCARA DE SOPA DE MEL E COLOQUE JUNTO COM

A BANANA

UMA XÍCARA DE SOPA DE AVEIA

UMA E MEIA DE LEITE

E CORTE O GELO PARA FICAR GELADINHA

Notoriamente, a opção de J. pela lista, ao escolher a estrutura composicional de seu texto, traz alguns elementos novos para complementar essa forma. Vemos a presença de um título e, na segunda linha, algo que ocuparia o lugar de um subtítulo:

## VITAMINAS DE BANANAS

## NODO DE FAZE

Estaria J. utilizando essa parte da estrutura composicional de um modo consciente, ou seja, ao escrever um enunciado por linha, J. mostra domínio da estrutura (forma) do gênero que, no caso, é a receita?

O olhar para os indícios desta produção nos suscita outra hipótese: J. está libertando-se da estrutura lista de palavras? Ficamos na dúvida por algumas passagens como, por exemplo, quando J. dispõe a parte ‘A BANANA’ em uma linha sozinha. Outro detalhe é que em algumas linhas a escrita preenche todo o espaço enquanto que, em outras, a mudança de linha ocorre mesmo com a sobra de espaços. Porém trata-se de uma receita e J. apresenta, de fato, uma lista de ingredientes:

UM XIQA DE SOPA DE UVENHA

UM E MENHA DE LETE

E COTE O JELO PARA FICA GELADINHA

Com relação ao tema, J. mantém como tema de seu enunciado a reprodução da receita e dispõe as informações, mesclando os ingredientes com o modo de preparo da vitamina de banana. Apesar da mescla e de algumas trocas como, por exemplo, da colher de sopa pela xícara de sopa, J. menciona, em seu texto, todos os ingredientes ditados pela receita original e suas medidas. Veja em comparação:

Receita:

1 colher de sopa de mel

J.:

UM XIQA DE SOPA DE MEL

Receita:  
1 colher de sopa de aveia

J.:  
UM XIQA DE SOPA DE U VENHA

Receita:  
½ litro de leite

J.:  
UM E MENHA DE LETE

Relembramos que J. não estava com a receita em mãos no momento de sua escrita. Sua memória reproduz não só os ingredientes e o modo de fazer, mas também a sugestão final:

Receita:  
Ah, não se esqueça do gelo picado caso queira a bebida geladinha.

J.:  
E COTE O JELO PARA FICA GELADINHA

Observa-se a postura de J. ao usar os verbos no imperativo para dar as instruções. Assim, Escreve ‘CO’ o que lê como ‘corte’ no início do texto, mas que sai ‘COTE’ no final do mesmo; e utiliza também o verbo ‘COLOQE’. Aqui temos uma situação clara de que J. encontra-se em zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2008). É o caminho que está sendo trilhado pela criança entre o desenvolvimento mental e o real.

O texto escrito de J., levando-se em conta que estamos no mês de novembro, apresenta um avanço com relação à escrita das palavras, evidenciando um avanço em seu processo de alfabetização, mas parece ser um processo que vem se desenvolvendo de forma lenta. Muitas expressões seriam incompreensíveis sem a transcrição feita no momento da produção.

Torna-se difícil identificar um estilo próprio de J. nesta produção, uma vez que a maior parte de seu texto, senão todo, é reconto do texto instrucional visto na discussão, sendo que esse gênero não deixa muito espaço para a manifestação de um estilo individual. Curiosamente, a receita que levamos para a discussão, diferentemente da maioria, trazia uma pequena introdução, falando sobre a importância da banana. Lembremos que essa parte inicial foi priorizada por V. em sua produção. No entanto, J. não toca em sua produção nessa parte, como se o que tivesse ficado forte para ela fosse realmente os ingredientes e o modo de fazer a vitamina sugerida.

Dezembro, como já dito, foi o mês em que a pesquisadora agradeceu a turma pela participação em seu trabalho e pediu a produção livre. Segue o texto de J.:

O NATAO NEO MENHO DIADO NUDO  
 A GETE BICASI DI VETE  
 EU A DO RO O NATAO  
 E O PAPA INOLE QUO DO AGETE TADENIDO  
 O PAPA INOLE VA ITE DE PE SE TE

*Handwritten annotations in the image:*  
 - Under "NUDO": mundo  
 - Under "BICASI": brinca  
 - Under "QUO DO": quando  
 - Under "TADENIDO": gente tá dormindo  
 - Under "VA": vai  
 - Under "ITE DE PE SE TE": entregue presente

Transcrição:

O NATAL É O MELHOR DIA DO MUNDO  
A GENTE BRINCA SE DIVERTE  
EU ADORO O NATAL  
E O PAPAÍ NOEL QUANDO A GENTE ESTÁ DORMINDO  
O PAPAÍ NOEL VAI ENTREGAR PRESENTE

J. mostra em sua última produção o quanto investe naquilo que aprende, usando, mais uma vez, a forma de lista de enunciados para organizar o seu texto. Se não soubéssemos do trabalho com a lista, seríamos tentados, com base nos indícios desse texto, a dizer que J. está sendo alfabetizada com o método de cartilhas que apresenta frases pequenas para constituir textos artificiais. O melhor exemplo disso são as sequências:

A GETE BICA SI DIVETE

EU ADORO O NATAO

O tema de seu texto é o Natal, assunto que estava na boca das crianças no momento da produção e J. aproveita para deixar marcada sua opinião, dizendo, por exemplo que adora o Natal e que este é o melhor dia do mundo. Revela seu gosto e, inclusive, manifesta uma crença que é comum entre as crianças:

E O PAPAÍ NOLE QUODO A GETE TA DONIDO... VAI ITEGE PESETE

Como ao final do primeiro ano de alfabetização não é comum a escrita de textos por J., ela apresenta dificuldades em utilizar elementos coesivos. Por isso o personagem ‘papai noel’ aparece duas vezes, o que seria eliminado por alguém que já tem certa habilidade com a manipulação da modalidade escrita:

E O **PAPAÍ NOLE** QUODO A GETE TA DONIDO O **PAPAÍ NOLO**  
VAI...

O estilo de J. aparece neste texto ao se mostrar como autora dessa produção. É a primeira vez que J. utiliza a palavra EU, ou seja, é a primeira produção em que ela não

se sente ‘obrigada’ a reproduzir algo, uma vez que não há modelos. Apesar de ainda usar e abusar da lista – no seu caso, de enunciado - por ser a forma que mais utiliza e, portanto, a que mais conhece, revela-se produtora de seu próprio dizer.

### **EU ADORO O NATAO**

Para legitimar seu dizer, ela utiliza outra expressão, dizendo que isso não diz respeito somente a ela própria:

### **A GETE BICA, SE DIVETE.... QUODO A GETE TA DONIDO...**

Curiosamente, o último enunciado vem disposto em duas linhas:

**E O PAPAÍ NOLE QUODO A GETE TA DONIDO  
O PAPAÍ NOLO VAI ITEGE PESETE**

Este indício nos faz levantar o mesmo questionamento: está J. libertando-se da estrutura lista?

Sem indícios suficientes para respondermos essa questão, reforçamos que houve uma diferença evidenciando um crescimento notável na produção escrita de J. e este fato, vimos ocorrer desde a primeira produção de novembro. No entanto, os enunciados deste último texto continuam quebrados, prevalecendo a disposição em frases. Isso nos faz pensar que a forma de trabalho à qual J. está exposta continua influenciando sua produção escrita.

Reconhecemos, portanto, o significativo avanço que J. apresenta no processo pelo qual vem passando, através de suas produções mensais. Ficamos imaginando como seria o resultado do processo de alfabetização dessa criança se ler e escrever textos fossem práticas diárias em sua introdução ao mundo escrito.

Alfabetizada? Está quase lá, uma vez que já mostra compreensão do processo da língua<sup>164</sup>. Porém, repetimos o mesmo questionamento ao terminarmos a análise do sujeito V: qual é a qualidade dessa alfabetização, além do domínio e concepção de linguagem escrita que J. estará levando mundo afora?

---

<sup>164</sup> Reconhecemos que este nível de conhecimento de J. é pouco se comparado com uma criança de nível social mais elevado, que apresentaria esses conhecimentos ao final da pré-escola. Porém, o fracasso escolar das crianças dessa comunidade é tão comum, que vemos com sucesso o processo de construção da escrita de J. neste segundo ano escolar.

**CAPÍTULO V- A DESCRIÇÃO DE AÇÕES**

A instrução e/ou prescrição de um  
sujeito...

## 5 - ÉTICO E ESTÉTICO DE UM SUJEITO

A compreensão não é lugar de transparência e saturação do sentido, mas lugar de mediação. Compreende-se sempre sob a forma do processo da palavra, reconstruindo-traduzindo o texto do outro.  
(Marília Amorim)

### 5.1 - O sombreado dos três sujeitos

O que fizemos no capítulo de análise foi recuperar um percurso trilhado por cada uma das três crianças em questão e isso levando em conta dois pilares importantes: i) os indícios que elas deixaram em sua produção escrita e ii) os indícios que tínhamos sobre o contexto de produção e de aprendizagem ao qual elas estavam submetidas antes, durante e depois da produção escrita.

No entanto, é necessário ressaltar que falamos ou levantamos indícios de uma parte que é visível aos nossos olhos, mas sem desconsiderar e desrespeitar o fato de que há uma outra parte constitutiva de cada um dos sujeitos em análise, parte esta que não é visível aos olhos ou a qualquer tipo de análise e que é tão importante quanto a parte que se mostra, através da qual construímos o percurso da apropriação do gênero discursivo escrito desenvolvido por cada criança.

Na verdade, o que vemos são crianças se apropriando de uma modalidade da língua que requer, principalmente no que se refere ao ensino, uma unidade que, teoricamente, responderia à necessidade da comunicação entre os membros de uma mesma comunidade. No entanto, como afirma Geraldi (2008), a vitalidade da língua está no fato de que seu uso implica mudança. Na visão do autor a língua é:

Uma atividade com que organizamos nossas próprias experiências sempre únicas e irrepetíveis e compartilhamos os quadros de referências comuns onde o que é único adquire algum sentido (GERALDI, 2008 p. 02).

O que fizemos, ao priorizar o trabalho com o texto na sala de pesquisa e partir da produção textual também nas outras duas salas acompanhadas, foi aceitar o desafio do convívio com a instabilidade que, a nosso ver, faz parte da língua. Com isso, estamos aceitando uma gama de possibilidades de dizer que cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo.

Geraldi (2008) afirma que um texto é sempre uma possibilidade dentre múltiplas possibilidades. Por conseguinte, propiciar o trabalho com o texto em sala de aula é introduzir a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos.

Além de estarmos considerando o texto o lugar privilegiado das instabilidades, temos consciência e clareza de que o texto é também o lugar privilegiado para se construir as estabilidades sociais, uma vez que o processo de fixação de valores demanda o convívio com discursos que são materializados em textos. E não seria de todo esse material que a escola faz uso para cumprir uma de suas funções – mais ‘sofisticadas’, nas palavras do autor – que é reproduzir valores com os quais compreender o mundo, os homens e suas ações?

Ao propormos o trabalho a partir do texto, e isso desde a gênese do ensino da língua escrita – a alfabetização – estamos assumindo uma posição política, que requer, entre outras coisas, desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado. Esse tipo de trabalho incita o ‘ensinar para quê’ ao invés do ‘ensinar o quê’. Com essa mudança de eixo:

Do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido – uma

leitura ou um texto – manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores (GERALDI 2008, p. 08).

A aposta no trabalho de alfabetização a partir da circulação no interior dos gêneros discursivos combate a tradição de ensinar algo sólido e fixo dentro do qual cabe a cada criança adaptar-se. Nosso intuito foi partir da noção de gêneros definida por Bakhtin, mas não perder de vista, ao transferirmos esse conhecimento para o campo educacional, o ‘relativamente’ estável que cerca os elementos básicos coexistentes tema, composição e estilo, que dão vida a um gênero.

Não retirar o gênero de sua esfera de atividade humana numa sociedade complexa é tarefa árdua. Não ensinar gêneros, mas vivenciá-los é participar de um conto de fadas na escola. Penso que essa é exatamente a tradução do que foi vivenciado na sala de pesquisa: um conto de fadas. Mas este rendeu muitos sujeitos como F. que, oxalá, poderá ocupar, com dignidade, um espaço nessa sociedade cada vez mais excludente.

Podemos até dizer que a esfera humana de atividade muda ao ser tratada na escola. Pode até ser denominado gênero escolar<sup>165</sup> porque está sendo vivenciado no interior da escola. O que importa não são as denominações que recebe, mas a forma como é experienciado faz toda a diferença na vida da criança.

Pensemos no que nos foi visível dos sujeitos V. e J.. A criança V. nos pareceu perdida, confusa no mundo escolar. Um sujeito tentando devolver aquilo que lhe foi ensinado em forma de reprodução. É o seu segundo ano de ensino sistemático e, no início das produções, se mostra endurecido pela escola... realidade que vai transformando-se no decorrer das escritas. E esse ensino ao qual está submetido atrapalha não só o seu

---

<sup>165</sup> Segundo Schneuwly e Dolz (2004), o aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem.

manuseio com textos, mas traz consequências visíveis em seu processo de apropriação da língua escrita.

J. vivencia o seu primeiro ano na unidade escolar. Reproduz brilhantemente o que a escola lhe ensina ao enfatizar, por exemplo, a lista de palavras/enunciados em suas produções escritas. Mas, o que enxergamos nessa criança é um potencial imenso que não demorará a ser limitado pelo ‘competente e infalível’ trabalho da escola.

Novamente lembramos de F.. A impressão que ficamos, ao assistir o seu percurso através dos textos, é que a alfabetização está sendo para ela uma experiência prazerosa. Está conhecendo e travando contato com a cultura escrita e aprendendo a valorizá-la, tanto que uma de nossas hipóteses foi o uso de ironia por ela. A diferença é que isso está se dando da forma mais normal ou natural possível. Não estão lhe ‘enfiando’ esses valores à força<sup>166</sup>. Tudo isso implica diretamente na qualidade de seu processo de alfabetização que é claramente percebido ao compararmos os três sujeitos. Seria o exemplo de F. o início de um autêntico ingresso no mundo da escrita?

## **5.2 - Sujeitos inconclusos, únicos e irrepitíveis**

Esperamos que tenha ficado claro até aqui que, em nossa visão, cada sujeito é formado por um todo. Desse todo conseguimos, com a análise, revelar apenas uma parte. Há uma outra parte, a que estamos considerando um ‘sombreado’ na constituição dos sujeitos, que também têm a sua importância.

Relembramos o que já foi dito anteriormente<sup>167</sup> sobre o fato de que a nossa incompletude constitui o outro como o único lugar possível de uma completude sempre

---

<sup>166</sup> F. teve liberdade até para construir os seus textos ‘artificiais e escolarizados’.

<sup>167</sup> Ver nossas considerações no item 2.10.

impossível e que assumir essa relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos. Mesmo assim, o outro se mostra imprescindível para a constituição de qualquer indivíduo da sociedade. Como escreve Geraldi (2003) é na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem.

Podemos dizer que vivemos em um mundo ético, ainda que a vida possa ser vivida esteticamente. Segundo Bakhtin (1993), temos um paradoxo entre o que ele chama acabamento estético e o mundo ético. Para ele, este paradoxo remete mais diretamente a vida, uma vez que esta é vivida na fronteira de nossa experiência individual e por este excedente de visão que temos. Assim, o que se vê é determinado do lugar de onde se vê.

Tudo isso nos revela que o 'eu' não tem existência própria fora do seu ambiente social e necessita da colaboração do outro para se constituir, para se definir e ser o autor de si mesmo. Trata-se de um 'eu' aberto e inconcluso, susceptível aos discursos vividos e compartilhados com os outros.

Um sujeito - singular e irrepitível - vivendo nesse mundo ético, sendo que neste - tempo dos acontecimentos - cada um tem a responsabilidade pela ação concreta definida não a partir do passado - que lhe dá condições de existência como um pré-dado - mas a partir do futuro, cuja imagem construída no presente orienta as direções e sentidos das ações. É do futuro que tiramos os valores com que qualificamos a ação do presente e com que estamos sempre revisitando e compreendendo o passado.

Os sujeitos F., V. e J. se mostram no mundo ético como sujeitos diferentes, visto que estão submetidos a tipos de ensino distintos, fato que se revela como uma necessidade para a vida ética, uma vez que, segundo Geraldi (2003), o outro e o diferente são o único consolo de nossas incompletudes e de nossas insolubilidades.

A diferença é saudável desde que não seja vista como sinônimo de desigualdade. Enquanto aquela é percebida nas familiaridades compartilhadas, esta nada mais é do que recusa de partilha. Assim, a diferença entre os trabalhos de alfabetização aos quais as crianças estão submetidas não pode deprender e recusar a relação de alteridade, o que culminaria, certamente, na confirmação das desigualdades que nada mais são do que as diferenças sociais. F., V. e J. são os cidadãos do amanhã e devem ter os seus direitos de igualdade garantidos.

No entanto, já no primeiro ano de escolaridade obrigatória, vemos uma desigualdade na forma como são apresentados ao mundo da escrita. E essa desigualdade os constituem sujeitos diferentes. É aí que vemos a força que o ambiente exterior possui na vida de um ser humano. No mundo dos acontecimentos da vida que é o campo próprio do ato ético, apresentamo-nos sempre pelo inacabamento. Nosso acabamento responde a uma necessidade estética de totalidade, e esta, como vimos, nos é dada pelo outro

São os diálogos que F., V. e J. vêm travando com suas professoras, e conseqüentemente, com a escola, que vão fazer ou não toda a diferença em suas relações com o mundo escrito. Como diz Geraldi:

Como temos distintas histórias de relações com os outros – cujos “excedentes de visão” buscamos em nossos processos de constituição – vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos. São estas histórias que nos fazem únicos e “irrepetíveis” (GERALDI, 2003 p.10).

A escola deve ser o lugar privilegiado da formação desses sujeitos ‘ideais’- inconclusos, por natureza, únicos e irrepetíveis - através do trabalho estético com a linguagem e para isso os seus sentidos e formas não podem ser de antemão determinadas. Trabalhar nesta perspectiva é considerar a língua não tão somente como sistemas

estruturados e acabados, mas como sistematizações em aberto que incorporam as indeterminações necessárias para que ela mesma possa funcionar. A linguagem necessita abrir-se ao trabalho do homem no fazer aqui e agora de seus enunciados concretos.

### **5.3 - Textos produzidos por sujeitos inconclusos, únicos e irrepetíveis**

Estabelecemos como consenso que o ensino de língua materna deve ter o texto como fonte precursora e principal de todo e qualquer tipo de atividade. Sabemos que o texto não pode ser construído a partir da aplicação de um conjunto de regras ou do conhecimento das características genéricas deste ou daquele gênero. Para Geraldi:

Mesmo a estabilidade relativa do gênero é insuficiente para garantir ou oferecer um caminho de produção: há que se associarem o querer dizer do locutor, que sempre remete à relação com seus interlocutores e o estilo próprio do sujeito que fala e a quem fala, isto é, suas escolhas dentre as estratégias de dizer disponíveis ou suas elaborações de estratégias novas resultantes da articulação que realiza entre o disponível e o novo (GERALDI, 2008 p. 4).

O olhar para os textos produzidos por F., V. e J. nos mostram exatamente isso. São textos que não se enquadram em classificações previamente estipuladas. Até porque é inconcebível a ideia de se ensinar gêneros na escola como se ensina a língua portuguesa pela ênfase na gramática.

O texto como construção estética deixa de lado as classificações que tornam desigual tudo o que é diferente. É justamente na possibilidade da experiência estética que o sujeito singular pode usar sua capacidade de criar. Estamos pensando de fato em criação, com base em tudo aquilo que se conhece e foi vivenciado, como por exemplo o caso de F. e não em criação que visa a repetição ou reprodução como no caso de V. e J.

Ao olhar para o processo de construção da escrita, podemos afirmar que os três sujeitos – em maior ou menor grau - apresentam produções híbridas, sendo os textos escritos relações intergenéricas de tantos outros gêneros em diálogo.

Assim como nas práticas efetivas de escrita não há um gênero puro e fechado em uma camisa de força, uma vez que cada gênero é constituído por características somente relativamente estáveis, não há como ensinar uma pureza inexistente.

Reconhecer a intergenericidade é importante para compreender o diálogo que cada criança está travando com as práticas escritas. Não nos interessa dizer que a criança F. utiliza um bilhete, uma carta ou uma música para se comunicar ou que domina as características deste ou daquele gênero. O pressuposto do qual partimos de que a criança já apresenta uma familiaridade com a narrativa ao ingressar na escola também não fez a diferença em seu processo de aprendizagem.

Nosso foco de interesse foi nos questionarmos sobre a familiaridade com a qual F. caminha e dialoga com vários gêneros escritos, além de utilizá-los próximo de sua real função social. Ela manifesta todo o seu afeto pela pesquisadora em bilhetes ao final de suas produção mensais, por exemplo.

Ao compararmos a produção textual dos três sujeitos, ficamos inclinados a denominar F. como um sujeito estético, uma vez que ela trabalha de forma mais visível o estilo em seus textos. Ela faz uso desse elemento por conhecer diferentes atividades a que os gêneros estão ligados. Mas não só isso. Sua postura estética não demanda só o conhecimento do gênero específico, dominando sua estrutura e seu tema. F. apresenta-se como um sujeito estético justamente pela possibilidade do diálogo com o outro. É o tipo de trabalho ao qual está submetida que a constitui assim e não de outra forma. Novamente, enfatizamos a importância do exterior para a construção de um sujeito singular. Além disso,

vemos nos textos de F. o fator criatividade que é permitido e, por sua vez, explorado por ela. Sobre este fator Geraldí comenta:

A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações (GERALDI, 2008 p. 04).

Diferentemente de F., diríamos que V. e J. – apesar de manifestarem estilo em menor grau – se mostram, nesse processo de apropriação da língua escrita, pura e simplesmente sujeitos éticos. Encontram-se sempre cumprindo uma tarefa escolar. Isso porque, infelizmente, não lhes foram proporcionadas as efetivas vivências pelo interior dos gêneros, além da falta de diálogo com o outro, da presença de interlocutores que lhes dariam as contrapalavras necessárias para as suas constituições enquanto sujeitos na alteridade. Por tudo isso, as duas crianças não se distanciam do texto e não possuem autonomia para trabalhar o estilo.

Que fique claro que não estamos aqui dicotomizando o ser ético e estético. Muito menos que estamos contrapondo estes elementos, uma vez que todos somos éticos e estéticos em maior ou menor grau.

Assim, deixamos claro que sempre o sujeito é ético - porque vive no mundo das possibilidades, no mundo da vida. No entanto, ele pode viver esteticamente esta eticidade: é o que ocorre neste momento na vida de F. que além de viver eticamente consegue esteticizar a vida ou ao menos o seu trabalho com textos. O porquê disso? Não temos respostas, mas hipóteses...

A condição para os sujeitos assim se mostrarem durante o processo de apropriação da escrita no segundo ano escolar – mais éticos do que estéticos ou vice-versa

– está em função das condições de produção e de aprendizagem as quais cada um está submetido.

Não podemos dizer, portanto, que V. e J. são sujeitos sem esteticidade pelo produto que apresentam no decorrer do processo. O que podemos dizer é que a visão do todo nos permite hipotetizar que eles apresentam-se menos estéticos justamente pelas condições que lhe foram dadas. Eles se mostraram assim naquele momento. Não significa dizer que são e serão sempre mais éticos do que estéticos.

Já dizia Freire (2006) que a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética.

Quando pensamos na alfabetização quantitativamente, veremos que os três sujeitos poderiam, ao final do ano, ser considerados alfabetizados (sujeitos éticos), porém, qualitativamente, os indícios nos deixam inclinados a dizer que há uma diferença notável entre a criança F. e as crianças V. e J.. Pergunta-se, então, onde está o culpado por isso? Escola? Professor? Formação do professor? Sociedade? Como diminuir a desigualdade?

São estes questionamentos que não deixarão esse trabalho de pesquisa parar por aqui.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

**Ontogenia**, s. f. Estudo da formação e desenvolvimento do ser vivo, acompanhado em todas as fases de sua evolução.  
(Aurélio Buarque de Holanda)

Duarte (2000) menciona que Vigotski, em seu “Manuscrito de 1929” faz uma diferenciação entre a relação filogênese-ontogênese no desenvolvimento orgânico do indivíduo humano e essa mesma relação no desenvolvimento cultural, social desse indivíduo. Segundo o autor, o desenvolvimento sócio-cultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais (material e intelectual).

Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriaram da mesma cultura, isto é, o processo de apropriação é um processo mediatizado, um processo que exige a interação entre adultos e crianças. Nessa perspectiva, para Vigotski essa interação é a principal força impulsionadora de todo o desenvolvimento.

Duarte diz ainda que a transmissão pelo adulto à criança, da cultura construída na história social humana, não é concebida na psicologia vigotskiana apenas como um dos fatores do desenvolvimento, ela é considerada o fator determinante, principal.

Dessa teorização de Vigotski vem a resposta para o questionamento “qual o processo ontogênico dos gêneros discursivos na alfabetização?” que construiu e direcionou toda a pesquisa aqui consolidada.

Para responder tal pergunta, assumimos o papel de decifrador e tratamos os textos – nosso corpus – como singularidades na medida em que levamos em conta a multiplicidade de sua constituição. Compartilhamos com Corrêa que:

Como forma de evitar o relativismo segundo o qual todas as versões guardam a sua verdade, posição que anularia o papel do investigador enquanto decifrador de índices, resta a este último tomar as singularidades constituídas pela complexidade enunciativa como um conjunto de pistas que, orientadas por determinadas hipóteses, toma o “*fato em si*” não como objeto de análise, mas como desafio. Não se trata, portanto, de assumir o “*fato em si*” como a verdade em última instância (portanto, tampouco como parâmetro para “o verdadeiro”), nem de escolher certas versões como as verdadeiras, nem de reconstruir o fato com a pretensão da verdade última ou de uma aproximação máxima a ela (...). No âmbito do trabalho do decifrador, o que é fundamental é o papel das hipóteses acerca de um fato, as quais podem ou não ser - por um critério, metodologicamente definido, de relevância das pistas a serem consideradas e não pelo critério do relativismo das interpretações - confirmadas nos registros disponíveis (CORRÊA, 1998 p. 07).

O procedimento de decifração foi a construção da singularidade enquanto alteridade. Dessa forma, foi por conceber que a alteridade é constitutiva e se deixa manifestar – na leitura – que certos fenômenos textuais puderam ser singularizados.

Sabemos que ao trabalharmos com escrita, não é o ‘fato em si’, mencionado por Corrêa, que nos chega às mãos, mas um jogo de imagens que o escrevente faz sobre a escrita, jogo sobre o qual, enquanto decifradores, temos que levantar nossas hipóteses. Sabiamente diz o autor que:

Não há acesso possível, também no estudo da escrita, ao *fato em si* do mundo ou do falado. Do mesmo modo, não há acesso possível ao indivíduo-escrevente, mas ao sujeito-escrevente em sua singularidade histórica. No primeiro caso, porque, na escrita (como em outras manifestações da linguagem), tomamos contato com formulações (sobre o mundo e sobre o falado) sempre afetadas pela inserção histórica do sujeito. No segundo caso, porque, na escrita (como em outras manifestações da linguagem), não tomamos contato com o indivíduo físico, mas com a singularidade histórica do sujeito, a partir da qual se constrói e se particulariza, na especificidade de micro-eventos discursivos, a imagem que ele faz da (sua) escrita (CORRÊA, 1998 p. 22).

No papel de decifrador, descobrimos que a circulação de uma criança por um gênero discursivo não segue uma linearidade ou uma regra. Cada criança vai responder

e manifestar as suas contrapalavras aos diálogos que com ela foram travados. Já dizia Ponzio (1998) que produzir e compreender signos significa participar de processos comunicativos que se realizam em condições sociais continuamente diferentes: são registros diferentes, segundo diferentes ideologias em ambientes diferentes e com classes diferentes.

Ao propor um trabalho em sala de aula, tendo como perspectiva teórica básica as concepções bakhtinianas de gêneros discursivos, ainda que em diálogo com outras concepções dos estudos da linguagem e do ensino de língua que privilegiam o texto, sua constituição e sua materialidade, tivemos como intuito demonstrar a dinamicidade desses conceitos que, dentre outras coisas, não se prestam a aplicações mecânicas.

Partimos do princípio de que qualquer enunciado fatalmente fará parte de um gênero, mas não de uma forma pura e simplesmente determinista. Como se sabe, se me expresso em um determinado gênero, meu texto será sempre uma resposta ao que veio antes e suscitará respostas futuras. É só a partir desses antecedentes que se podem compreender gêneros discursivos, seu papel em relação às atividades humanas, aos movimentos da linguagem e, conseqüentemente, seu papel no ensino e no aprendizado da língua. É fato incontestável que não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas suas condições de produção, de circulação e de recepção.

Ao acompanharmos três sujeitos submetidos a diferentes trabalhos de alfabetização, e posteriormente, analisarmos os seus textos escritos através dos indícios que nos eram visíveis, pudemos refletir sobre o modo de entrada de cada uma das crianças no mundo escrito.

São apenas textos de três crianças que analisamos, porém pensemos que a F. é exemplo de muitas outras Fs que faziam parte da sala de pesquisa. Assim, como V. e J. são exemplos de tantos outros Vs e Js presentes nas salas das quais faziam parte. Na verdade, o que pretendemos com a análise de apenas três sujeitos foi recuperar suas histórias particulares e únicas de envolvimento com a linguagem. O uso do paradigma indiciário de investigação, que favorece a experiência da abdução, além de ser fundado no detalhe, no indício, no aparentemente residual, nos permitiu identificar os contornos de micro-histórias de apropriação da escrita.

Refletir sobre o processo de aprendizagem das três crianças e, conseqüentemente, (re) pensar sobre as práticas das professoras foi condição *sino qua non* para chegarmos a algumas conclusões. Porém, ressaltamos que não estamos classificando os trabalhos como ótimos, regulares ou ruins. São propostas diferentes, que podem ter seus fatores positivos e negativos.

Ao falar mais detalhadamente sobre o trabalho na sala de pesquisa, não tivemos como intuito revelar um trabalho sem deslizes ou problemas<sup>168</sup>. Muito pelo contrário. Testamos, experimentamos, experienciamos, acertamos, erramos e tentamos, a partir disso, contribuir com a heterociência – em construção.

A lição que tiramos desse trabalho é que ensinar gêneros, ficando apenas no estudo de suas características formais é insuficiente. Temos como circular por eles, vivenciá-los, torná-los parte da nossa vida – gênero não é vida? – e se a criança tiver oportunidade de dialogar com esse tipo de experiência, caminhará, com toda a certeza, com suas próprias pernas, rumando a autonomia e alteridade. Em outras palavras, gêneros

---

<sup>168</sup> Tanto que uma de nossas hipóteses que revela falhas no trabalho realizado é a questão da artificialidade nas produções escritas de F.

discursivos se aprende na convivência com eles e não pelo ensino de suas características, congelando o que eles tem de vida. E por que não a escola incorporar essa realidade?

A chave para o sucesso do processo ensino/aprendizagem está com o 'outro', sendo que o diálogo estará a seu pleno dispor. Já dizia a reflexão bakhtiniana que 'cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados'. Assim, nessa dialogia ininterrupta de enunciados, unidades discursivas reais delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes, todo autor deve ser um respondente na medida em que concorda ou discorda com elos anteriores dessa cadeia e elabora sua obra tentando determinar ativamente as respostas futuras, aquelas de seus ouvintes.

A viagem que realizei e da qual volto agora transformada, me faz tirar muitas lições significativas e uma delas é a de que o mundo de hoje está povoado por sujeitos, nas palavras de Geraldí, obesos de informação e anoréxicos de reflexão. A mudança dessa realidade ainda está nas mãos da escola. O professor é o 'outro' do qual tantos e tantos necessitam.

Como narradora dessa história que aqui se finda, posso dizer que não se busque daqui retirar a verdade dos acontecimentos. A lição que a narrativa dos acontecimentos pode proporcionar é a abertura de caminhos. Há vários destes possíveis e abertos a muitos outros aprendizados.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete. et. al. (Org.). *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas: Komedi, 2003.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BHATHIA, Vijay K. Genre analysis today. In: *Revue Belge de Philologie et d' Histoire*. n. 75. 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1993.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992/2003.

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

\_\_\_\_\_. *Discourse in life and discourse in art: concerning sociological poetics*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. New York: Academic Press, 1976.

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Para uso didático. Versão em português, 1993.

BENVENISTE, Emile. *Problemas de linguística geral*. 4. ed. Tradução de Maria da Glória Novak. Campinas: Pontes, 1995. v. 1.

\_\_\_\_\_. *Problemas de linguística geral*. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1995. v. 2.

BRITTO, Luiz Percival L. A escola: o grande interlocutor. In: GERALDI, João W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004. p. 118 – p. 121.

BRONCKART, Jean-Paul. *O ensino dos discursos: da apropriação prática à maestria formal*, 2000. (mimeo)

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

BRUNER, Jerome. *Going Beyond the Information Given*. New York: Norton, 1973.

\_\_\_\_\_. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUNZEN, Clécio. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: Grupo de Estudos do Gêneros do discurso: *Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*. São Carlos: GEGE, 2004.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1999.

\_\_\_\_\_. *Alfabetizando sem o bá- bé- bi- bó- bu*. São Paulo: Scipione, 2008.

CANDLIN, C. N. Prefácio a Bhatia. In: \_\_\_\_\_ *Bhatia, V. Analysing genre: language in professional settings*. London: Longman: 1993.

COLL, Cesar. *Psicologia y curriculum*. Barcelona: Papeles de Pedagogia, Paidós, 1992.

CORRÊA, M. L. G. . A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. *Cadernos da FFC – UNESP-Marília*, Marília (SP), v. 6, n. 2, p. 165-185, 1998.

\_\_\_\_\_. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*, IEL-UNICAMP, 27p., no prelo. (Trabalho apresentado à revista e aprovado para publicação em 2005).

COSTA VAL, M. Graça. *Entre a oralidade e a escrita: o desenvolvimento da representação de discurso escrito em crianças em fase de alfabetização*. 1996. 315f. Tese (Doutorado em linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

DEL RÉ, Alessandra (Org.). *Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

DUARTE, Cristiane. *Uma análise dos procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário*. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 71, Julho/00.

ECO, Humberto. *A ilha do dia anterior*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FERREIRO E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1987.

FERREIRO E.; TEBEROSKY A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Maria Teresa et al (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GARCEZ, Lucília. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora da UNB, 1998.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo; Ática, 2004a.

\_\_\_\_\_. *A aula como acontecimento*. Portugal: Universidade de Aveiro; Campus de Santiago: 2004b.

\_\_\_\_\_. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa*. São Paulo: Cortez editora, 2003

\_\_\_\_\_. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA et al. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autentica, 2005a.

\_\_\_\_\_. Aula ministrada na disciplina “Tópicos de linguística V”. Campinas, 2005b.

\_\_\_\_\_. Ler e escrever – uma mera exigência escolar?. *Revista do Sell*, UFTM: Uberaba, 2008.

\_\_\_\_\_. Deslocamentos no ensino: de objetos a prática; de práticas a objetos. Apresentado na mesa-redonda “Gêneros discursivos e ensino”, no XIX Seminário do CELLIP. Uniãoeste, Cascável, 2009.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIOVANI, Fabiana. *O texto na apropriação da escrita*. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Depto de Metodologia de ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

\_\_\_\_\_. As Condições de Produção Textual na Alfabetização. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 15., 2005, Campinas. *Anais...* Campinas: ALB. p. 196-196.

GOMES-SANTOS, S. N. A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial. 2004. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – [GEGE]. *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João editores, 2009

KLEIMAN, Angela B. *Introdução: O que é letramento*. In: Kleiman, A. B. (org.). Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995 p. 15-64.

\_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORREA, M. & BLOCH, F. (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, 2009 (no prelo).

\_\_\_\_\_. Projetos de letramento na educação infantil. *Revista Caminhos em linguística aplicada*, Unitau. V., n. 1, 2009.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estúdios sobre literatura e formación*. Barcelona: Laertes, 1998.

LEMOS, Claudia. T. G. Redações de vestibular: algumas estratégias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 23, 1977.

LIMA, Henrique Espada. *A micro-história italiana: escalas, indícios e singularidades*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2006.

LIMA, Maria Emília C. C. *Sentidos do trabalho: A educação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MACHADO, Anna Rachel. Para (re) pensar o ensino de gêneros: esclarecendo conceitos do interacionismo sócio-discursivo. In: MEURER, J. & BONINI (Org.). *Gêneros sob diversas perspectivas*. (no prelo) [2009].

MARTINS, Maria Silvia. *Oralidade, escrita e papéis sociais na infância*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MEURER J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

MORIN, E. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez editora, 2009.

OLIVER, Rob. *Another look at genre in the teaching of writing*. Artigo apresentado no IFTE Conference, Warwick, 1999.

OSAKABE, Haqira. O sujeito do discurso. In: GERALDI, João W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004. p.26 – 27.

PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

PONZIO, Augusto et al. *Fundamentos de Filosofia da Linguagem*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

REYES, Cláudia, R. *Sobre o que falam as crianças em suas histórias: Leituras e práticas cotidianas*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

SCHENEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2003. 1 CD-ROM.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. *A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula*. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SPINDLER, George. *Doing the ethnography of schooling: – educational anthropology in action*. Edition by George Spindler. Stanford University, 1982.

SMOLKA, Ana Luisa B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1993.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. *A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento*. In: \_\_\_\_\_ Investigando a relação oral/escrito. Campinas: Mercado de letras, 2008.

TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 8: ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas*. 2. ed. Madrid: A. Machado libros, 2001. Tomo II.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

**ANEXO 1****A CASA**

ERA UMA CASA MUITO ENGRAÇADA  
NÃO TINHA TETO, NÃO TINHA NADA  
NINGUÉM PODIA ENTRAR NELA NÃO  
PORQUE NA CASA NÃO TINHA CHÃO  
NINGUÉM PODIA DORMIR NA REDE  
PORQUE NA CASA NÃO TINHA PAREDE  
NINGUÉM PODIA FAZER PIPI  
PORQUE PINICO NÃO TINHA ALI  
MAS ERA FEITA COM MUITO ESMERO  
NA RUA DOS BOBOS NÚMERO ZERO

## ANEXO 2

### É TEMPO DE RECICLAR

VAMOS FALAR HOJE DE RECICLAGEM! NUNCA OUVIU FALAR NESTA PALAVRA? MAS AGORA VOCÊ VAI SABER TUDO SOBRE RECICLAGEM.

RECICLAR É REAPROVEITAR MATERIAIS ORGÂNICOS E INORGÂNICOS PARA SEREM UTILIZADOS NOVAMENTE. MAS O QUE É MATERIAL ORGÂNICO E INORGÂNICO? QUALQUER COISA QUE TEM ORIGEM ANIMAL É CONSIDERADO MATERIAL ORGÂNICO. E TUDO QUE NÃO TEM ORIGEM BIOLÓGICA É CONSIDERADO MATERIAL INORGÂNICO.

OS ALIMENTOS, POR EXEMPLO, SÃO CONSIDERADOS MATERIAIS ORGÂNICOS. AS SOBRAS DESTES ALIMENTOS COMO AS CASCAS DE LEGUMES E FRUTAS QUE VÃO PARA O LIXO DE COZINHA TAMBÉM SÃO CONSIDERADOS MATERIAIS ORGÂNICOS E PODEM SER REAPROVEITADOS. OU MELHOR, PODEM SER RECICLADOS PARA SEREM REAPROVEITADOS.

O LIXO DA NOSSA COZINHA, POR EXEMPLO, PODE SER TRANSFORMADO EM ADUBO. OS ADUBOS SÃO FERTILIZANTES UTILIZADOS NA TERRA PARA ENRIQUECER OS SOLOS DAS PLANTAÇÕES. OLHA QUE LEGAL! UTILIZAMOS ALIMENTOS PARA FAZER MAIS ALIMENTOS! ESTE É O ESPÍRITO DA RECICLAGEM: TRANSFORMAR, PROCESSAR O LIXO, PARA SER UTILIZADOS NOVAMENTE.

OS MATERIAIS INORGÂNICOS COMO: GARRAFAS DE VIDRO E PLÁSTICAS, LATAS DE REFRIGERANTE, BORRACHA, ENTRE OUTROS, TAMBÉM PODEM SER RECICLADOS. NESTES CASOS, É MUITO COMUM QUE SE REUTILIZE O PRÓPRIO MATERIAL, OU SEJA, LATAS DE REFRIGERANTE SÃO PROCESSADAS E TRANSFORMADAS EM NOVAS LATAS, ASSIM COMO AS GARRAFAS DE VIDRO TAMBÉM SÃO PREPARADAS DE FORMA A SEREM REUTILIZADAS.

PARA COLABORAR NO PROCESSO DE RECICLAGEM O LIXO É SEPARADO EM 4 LATAS DIFERENTES: METAL, PAPEL, VIDRO E PLÁSTICO. CADA LATA É REPRESENTADA POR UMA COR DIFERENTE:

**PAPEL - AZUL**  
**METAL - AMARELO**  
**VIDRO - VERDE**  
**PLÁSTICO – VERMELHO**

ESTE TIPO DE COLETA DE LIXO É CHAMADO DE COLETA SELETIVA.

AGORA QUE VOCÊ JÁ SABE TUDO SOBRE RECICLAGEM, JÁ PODE IMAGINAR QUANTO LIXO PODEMOS REUTILIZAR! ASSIM POUAMOS ENERGIA E MATÉRIA PRIMA E AINDA NÃO POLUÍMOS O PLANETA.

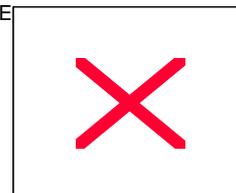
ATUALMENTE, O LIXO É PROBLEMA MUNDIAL. TODOS OS DIAS ACUMULAMOS TONELADAS DE LIXO QUE SÃO LEVADOS PARA ATERROS SANITÁRIOS, MAS O PROBLEMA É QUE O PLANETA JÁ NÃO SUPORTA ESTA QUANTIDADE DE DETRITOS E ALÉM DISTO MUITOS MATERIAIS LEVAM MUITO TEMPO PARA SE DECOMPOREM. VEJA NA TABELA ABAIXO QUANTO TEMPO DEMORA A DECOMPOSIÇÃO DO VIDRO!

- **PAPEL:** DE 2 A 4 SEMANAS
- **PALITOS DE FÓSFOROS:** 6 MESES
- **PAPEL PLASTIFICADO:** DE 1 A 5 ANOS
- **CHICLETES:** 5 ANOS
- **LATAS:** 10 ANOS
- **COURO:** 30 ANOS
- **EMBALAGENS DE PLÁSTICO:** DE 30 A 40 ANOS
- **LATAS DE ALUMÍNIO:** DE 80 A 100 ANOS
- **TECIDOS:** DE 100 A 400 ANOS
- **VIDROS:** 4.000 ANOS
- **PNEUS:** INDEFINIDO
- **GARRAFAS PET:** INDEFINIDO

OUTRO PONTO IMPORTANTE É O QUANTO DE ENERGIA E MATÉRIA PRIMA POUAMOS! QUANTAS ÁRVORES NÃO DEIXAMOS DE CORTAR RECICLANDO PAPÉIS, JORNAIS E REVISTAS. QUANTAS MÁQUINAS QUE UTILIZAM ELETRICIDADE OU POR VEZES COMBUSTÍVEIS DEIXAMOS DE LIGAR POUANDO ENERGIA.

TUDO ISTO É IMPORTANTE PARA PRESERVAR A NATUREZA E GARANTIR UM FUTURO MELHOR PARA O NOSSO PLANETA E PARA A HUMANIDADE!

NÃO PERCA TEMPO, É TEMPO DE RECICLAR!



**ANEXO 3****CRÔNICA:****MINHA VIDA DE CÃO**  
(ARIANE BOMGOSTO)

PELA FRESTINHA DA JANELA POSSO VER O SOL ENTRAR. SINAL QUE JÁ É DE MANHÃ. PIOR. SINAL QUE É HORA DE ACORDAR. NÃO É QUE EU TENHA PREGUIÇA. AFINAL, PREGUIÇA DE QUÊ? JÁ SEI QUE MEU DIA, COMO TODOS OS OUTROS TREZENTOS E POUCOS DIAS QUE SE PASSARAM DESDE QUE VIM AO MUNDO JUNTO COM OS MEUS OUTROS DOZE IRMÃOZINHOS, SERÁ MAIS UM DIA DE SONO, ATÉ QUE ESTE MESMO SOL, QUE VEJO RAIAR AGORA, FAÇA O FAVOR DE IR EMBORA. SÓ NESTA HORA, ENFIM, PODEREI SAIR PARA PASSEAR, COMO TAMBÉM JÁ É DE COSTUME.

MINHA ORELHA ESQUERDA LEVANTOU. OPA. ESTA É A PROVA DEFINITIVA DE QUE O RELÓGIO ESTÁ MARCANDO EXATAMENTE SETE HORAS DA MANHÃ. VAMOS LÁ. UM OLHO DE CADA VEZ. PRIMEIRO O DIREITO, LENTAMENTE. DESTA ÂNGULO, VEJO DOIS PEZINHOS PEQUENOS ENCOSTAREM NO CHÃO. DOIS SERIAM SE EU NÃO TIVESSE ESQUECIDO MAIS UMA VEZ DE ABRIR O OLHO ESQUERDO. ADMITO. A MEMÓRIA NÃO É LÁ O MEU FORTE. POIS BEM, SÃO QUATRO. AGORA COM CERTEZA. OS DOIS DE MAMÃE E OS DOIS DE PAPAÍ. DEMOREI UM POUCO PARA ME ACOSTUMAR A CHAMÁ-LOS ASSIM, AFINAL, MAMÃE E PAPAÍ VERDADEIROS, NÃO VEJO DESDE QUE EU NASCI. ELES FICARAM NA MINHA ANTIGA CASA, DE ONDE FUI TIRADO QUANDO ESTE CASAL, QUE AGORA VEJO BEM NITIDAMENTE, RESOLVEU ME ADOTAR.

EU GOSTAVA DA "CASINHA DE SAPÉ" – NOME QUE EU E MEUS DOZE IRMÃOZINHOS COMBINAMOS DE CHAMAR ÀQUELA CASINHA PEQUENINA EM QUE NASCEMOS. LÁ, TUDO ERA PEQUENINO E VIVÍAMOS TODOS AMONTOADOS, UNS CAINDO POR CIMA DOS OUTROS. MAS MAMÃE FAZIA COM QUE TUDO ESTIVESSE SEMPRE ACONCHEGANTE. NÃO ESTOU RECLAMANDO DA MINHA CASA DE AGORA. AQUI É BEM MAIOR E É PERTINHO DA PRAIA, ONDE POSSO FAZER AQUELES BURACOS NA AREIA E ME ESCONDER DEPOIS. JÁ NÃO ME LEMBRO MAIS NEM DO NOME, NEM DA CARINHA DAQUELES DOZE DANADINHOS QUE NASCERAM JUNTO COMIGO. DESTA VEZ, NÃO VOU POR A CULPA NA MINHA MEMÓRIA. É UMA DAQUELAS COISAS EXPLICADAS POR ESSAS CIRCUNSTÂNCIAS DA VIDA QUE NÃO TÊM EXPLICAÇÃO. QUANDO SAÍ DE LÁ, EU SÓ TINHA CINCO DIAS DE VIDA, ENTÃO, DÁ UM DESCONTO.

MEU NOME ORIGINAL - AQUELE QUE RECEBI QUANDO NASCI - É JOCA, MAS DESDE QUE CHEGUEI AQUI, PERCEBI QUE OS SERES HUMANOS DEMONSTRAM CARINHO COM NOMES TERMINADOS EM "INHO". POIS BEM, PASSEI A ME CHAMAR BINHO. A ÚNICA COISA DE QUE NÃO GOSTO MUITO É QUANDO A MAMÃE – ESSA DE CARNE E OSSO – FICA APERTANDO MINHAS ORELHAS. FICO LOGO BRAVO E MOSTRO OS DENTES PARA ELA. A OUTRA MAMÃE – AQUELA DE PÊLOS COMO OS MEUS – NÃO FAZIA ISSO.

MAS O QUE AINDA ESTOU FAZENDO AQUI DEBAIXO DA CAMA? ME PERDI NOS MEUS PENSAMENTOS E NEM VI A HORA PASSAR. VOU LÁ NA COZINHA PORQUE MAMÃE, COMO TODOS OS DIAS PELA MANHÃ, JÁ DEVE TER POSTO O MEU LEITE NAQUELA TIGELINHA. EXAGERADA COMO MAMÃE, EU NUNCA VI. TIROU UMA FOTO MINHA E COLOU NESTE PRATINHO. ACHEI MEIO INFANTIL. NA VERDADE, ACHO QUE MEU PAI E MINHA MÃE NÃO SE DERAM CONTA QUE A IDADE BIOLÓGICA DE UMA PESSOA NÃO CORRESPONDE À IDADE BIOLÓGICA DE UM CÃOZINHO COMO EU. PORTANTO, COM UM ANO E POUCO, JÁ SOU ADULTO.

ELES SAÍRAM, FORAM TRABALHAR. AINDA NÃO ENTENDI POR QUE OS HUMANOS TRABALHAM TANTO. ACHO QUE QUERO SER UM DELES NA MINHA PRÓXIMA ENCARNAÇÃO. OU MELHOR, NÃO QUERO NÃO. ESTA VIDA DE DORMIR, PASSEAR NA PRAIA E BRINCAR COM OS MEUS DONOS É MUITO BOA. SE PUDESSE SER OUTRA COISA NA MINHA PRÓXIMA VIDA, SERIA UM CÃOZINHO DE NOVO, SÓ QUE COM MENOS PÊLOS, PORQUE ESTES INSISTEM EM CAIR NO MEU ROSTO, E, QUANDO ESBARRAM NO MEU FOCINHO, ME DÃO VONTADE DE ESPIRRAR.

**ANEDOTA:****JOÃOZINHO****PROFESSORA: O QUE VOCÊ VAI SER QUANDO CRESCER?****JOÃOZINHO: UM \_ADULTO\_.**

**ANEXO 4**

CONTE COMO VOCÊ ACHA QUE SERÁ A VIDA DAS CRIANÇAS NO **FUTURO**. BOTE A IMAGINAÇÃO PARA FUNCIONAR E FALE, POR EXEMPLO, SOBRE O TRANSPORTE, A ESCOLA, AS ROUPAS, A DIVERSÃO, OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO, A ALIMENTAÇÃO, FÉRIAS, ENFIM, O QUE VOCÊ QUISER!

A CRIANÇA NÃO PRECISARÁ IR À ESCOLA. EM CASA, HAVERÁ UM APARELHO PARA ELA COLOCAR A CABEÇA E FICAR SABENDO TUDO O QUE A GENTE APRENDE NAS AULAS. O CARTEIRO COLOCARÁ A CORRESPONDÊNCIA EM UM CANO QUE A LEVARÁ DIRETO AO DESTINATÁRIO. A CRIANÇA SERÁ TELETRANSPORTADA PARA BRINCAR NO PÁTIO E TERÁ UMA OFICINA PARA FAZER DINOSSAUROS OU CACHORROS ROBÔS.

**ALEXANDRE ZELANTE**

**COMUNI, 8 ANOS – SÃO PAULO – SP**

AS MÁQUINAS VÃO FAZER TUDO PARA AS CRIANÇAS E ELAS FICARÃO PARADONAS, TRISTES, SEM FAZER NADA.

**CAMILA STENICO DOS SANTOS, 9 ANOS – PIRACICABA – SP**

HAVERÁ UM ENORME PARQUE DE DIVERSÕES EM TODAS AS CIDADES E AS CRIANÇAS ENTRARÃO DE GRAÇA. A ESCOLA SERÁ MUITO MAIS DIVERTIDA, COM VÁRIOS COMPUTADORES, E ESCREVEREMOS SÓ EM COMPUTADORES. AS CRIANÇAS BRINCARÃO COM ROBÔS E COMERÃO COMIDAS SUPERESPECIAIS.

**CAROLINA DO AMARAL FREITAS, 11 ANOS – TIETÊ – SP**

OS PROFESSORES SERÃO ROBÔS, AS ROUPAS À PROVA DE BALA E OS SKATES, BICICLETAS E CARROS VOARÃO COM UMA TURBINA A JATO.

**ESTEFANE MENDES DO NASCIMENTO, 8 ANOS – SAMAMBAIA – DF**

AS CRIANÇAS FICARÃO MENOS TEMPO EM AULA E TERÃO MAIS TEMPO PARA BRINCAR. É QUE, NO FUTURO, SERÃO TÃO INTELIGENTES QUE POUCO PRECISARÃO IR À ESCOLA. **LUIZA, 9 ANOS – ITAJAÍ – SC**

## ANEXO 5 PIPA

### PIPA



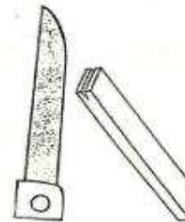
... E COLOQUE A ÚLTIMA VARETA ENTRE O MEIO E A PONTA DA VARETA GRANDE.



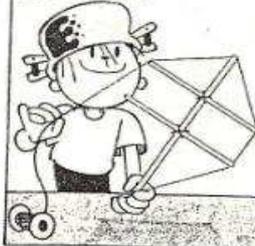
AMARRE AS VARETAS COM A LINHA DE COSTURA, DE MUITAS VOLTAS EM TORNO, PARA FIRMAR.



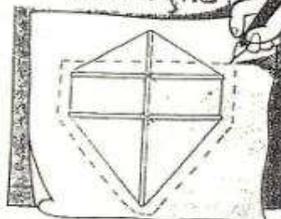
FAÇA UM CORTEZINHO NA PONTA DE CADA VARETA.



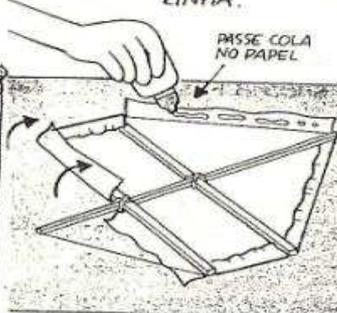
CONTORNE A ARMAÇÃO COM LINHA, PRENDENDO-A NOS CORTEZINHO.



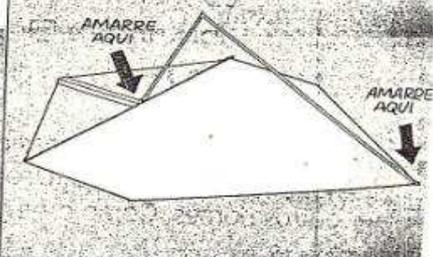
COLOQUE A ARMAÇÃO SOBRE O PAPEL DE SEDA E DESENHE O FORMATO DA PIPA PARA DEPOIS RECORTAR. DEIXE UMA MARGEM DE 1 cm PARA A ARMAÇÃO



CORTE O PAPEL ACOMPANHANDO O DESENHO E COLE AS BORDAS NA ARMAÇÃO E EM VOLTA DA LINHA.



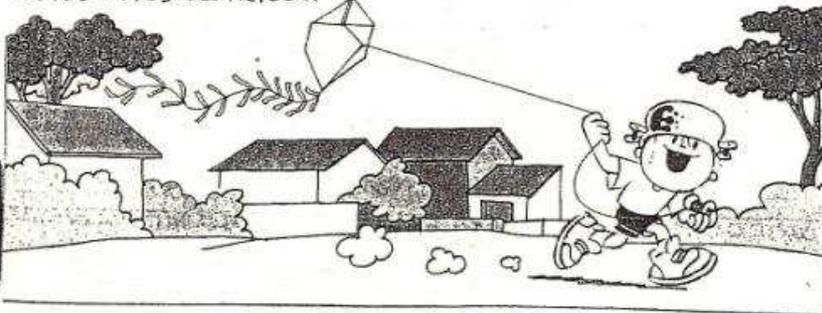
AMARRE UM PEDAÇO DE LINHA DE 40 cm ENTRE OS PONTOS INDICADOS NO DESENHO. NOTE QUE A LINHA FICA DO LADO EM QUE VOCÊ NÃO VÊ AS VARETAS.



AMARRE A PONTA DO ROLO DE LINHA EM TORNO DA "ALÇA" FEITA NA PIPA



AMARRE O RABO NA PONTA DA PIPA E ESTÁ PRONTO. AGORA, PRA FAZER ELA VOAR, SÃO OUTROS QUINHENTOS. ALGUMAS DICAS: CORRA CONTRA O VENTO E VÁ DANDO LINHA; PODE SER QUE VOCÊ TENHA QUE REGULAR O PONTO ONDE A LINHA É PRESA NA ALÇA! CUIDADO COM AS ÁRVORES, POSTES E FIOS ELÉTRICOS.



## ANEXO 6

### ARTIGO ENCICLOPÉDICO:

#### ÁGUA

#### VOCÊ SABE QUAL É A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA PARA NÓS?

A ÁGUA É MUITO IMPORTANTE PARA A NOSSA VIDA. ELA ESTÁ PRESENTE EM MUITAS ATIVIDADES DO NOSSO DIA-A-DIA:

EM NOSSA **HIGIENE DIÁRIA**, QUANDO TOMAMOS BANHO, LAVAMOS AS MÃOS ANTES DAS REFEIÇÕES, ESCOVAMOS OS DENTES ETC;

EM NOSSO **LAZER**, QUANDO NOS REFRESCAMOS NA PRAIA OU BRINCAMOS NA PISCINA;

NA **HIDRATAÇÃO** DO NOSSO CORPO, QUANDO BEBEMOS ÁGUA E OUTROS LÍQUIDOS.

EM **TAREFAS DOMÉSTICAS**, COMO LAVAR LOUÇAS E ROUPAS, LIMPAR PISOS ETC;

HÁ MUITA COISA A SABER A RESPEITO DA ÁGUA. ELA ESTÁ PRESENTE NOS MENORES MOVIMENTOS DO NOSSO CORPO, COMO NO PISCAR DE OLHOS. AFINAL, SOMOS COMPOSTOS BASICAMENTE DE ÁGUA. **MAIS DE 70% DO CORPO HUMANO É COMPOSTO DE ÁGUA!**

COMO VIMOS, A ÁGUA É ESSENCIAL PARA A NOSSA VIDA E BEM-ESTAR!

#### PORQUE DIZEM QUE A ÁGUA ESTÁ ACABANDO SE TEM TANTA ÁGUA NO PLANETA?

A ÁGUA É UM ELEMENTO ESSENCIAL À VIDA. MAS, A ÁGUA POTÁVEL NÃO ESTARÁ DISPONÍVEL INFINITAMENTE. **ELA É UM RECURSO LIMITADO.**

APESAR DA ÁGUA OCUPAR 70% DA SUPERFÍCIE DA TERRA, **APENAS 0,01% PODE SER CONSUMIDA.** OU SEJA, É POUCA A QUANTIDADE DE ÁGUA QUE PODE SER POTENCIALMENTE USADA!

ALÉM DISSO, ESSA ÁGUA TAMBÉM SE ENCONTRA **AMEAÇADA PELA POLUIÇÃO**, PELA **CONTAMINAÇÃO** E PELAS **ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS** QUE O SER HUMANO VEM PROVOCANDO. TRAZENDO GRANDE PERIGO PARA A SAÚDE E BEM-ESTAR DO HOMEM!

POR ISSO, CADA UM DE NÓS DEVE USAR A ÁGUA COM MAIS ECONOMIA!

AQUI VÃO ALGUMAS **DICAS** PARA QUE TODOS POSSAM AJUDAR NA **ECONOMIA DA ÁGUA:**

- FECHAR A TORNEIRA ENQUANTO ESCOVA OS DENTES;
  - NÃO LAVAR CALÇADAS, APENAS VARRÊ-LAS;
  - FECHAR A TORNEIRA ENQUANTO ESTIVER SE ENSABOANDO NO BANHO;
  - LAVAR O CARRO SOMENTE QUANDO FOR NECESSÁRIO E ELIMINAR O COSTUME DE EMPREGAR MANGUEIRAS, PREFERINDO USAR UM PANO ÚMIDO E UMA QUANTIDADE CONTROLADA DE ÁGUA EM UM BALDE.
  - QUANDO ENSABOAMOS A LOUÇA, DEVEMOS DEIXAR A TORNEIRA DA PIA FECHADA;
- ESTAS MEDIDAS SIMPLES PODEM ECONOMIZAR MUITOS LITROS DE ÁGUA E TAMBÉM

BOA QUANTIDADE DE DINHEIRO!

## ANEXO 7 NOTÍCIA:

COMISSÃO APROVA DATAS COMEMORATIVAS DE RAÇAS



01/11/2007 - 15h12

O BRASIL PARECE UMA CALDEIRÃO, NÃO É MESMO? O NOSSO POVO É O RESULTADO DA MISTURA DE MUITOS INGREDIENTES: NEGROS AFRICANOS, ÍNDIOS, JAPONESES, ITALIANOS, PORTUGUESES... É GENTE QUE NÃO ACABA MAIS, E TODOS COM MUITA IMPORTÂNCIA PARA A NOSSA HISTÓRIA E O NOSSO PRESENTE.

PENSANDO NISSO, A COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS E MINORIAS APROVOU ONTEM, DIA 31, AS ALTERAÇÕES QUE O DEPUTADO CHICO ALENCAR, DO PSOL DO RIO DE JANEIRO, FEZ NO PROJETO DE LEI 6369/05. A PROPOSTA CRIA DATAS PARA CELEBRAR AS TRÊS PRINCIPAIS ETNIAS QUE FORMARAM O POVO BRASILEIRO - OS INDÍGENAS, OS BRANCOS E O NEGROS.

### CALENDÁRIO



SEGUNDO O PL, 19 DE ABRIL (ATUALMENTE O DIA DO ÍNDIO) SERÁ DIA PARA CELEBRAR OS POVOS INDÍGENAS; 22 DE ABRIL (DESCOBRIMENTO DO BRASIL) SERÁ O MOMENTO PARA LEMBRAR A CHEGADA OFICIAL DO BRANCO EUROPEU EM TERRITÓRIO BRASILEIRO; E 20 DE NOVEMBRO (DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA) SERÁ DIA DE HOMENAGEAR O NEGRO.

AH! A PROPOSTA APROVADA TAMBÉM MUDA O NOME DO DIA DO ÍNDIO (19 DE ABRIL) PARA DIA NACIONAL DE LUTA DOS POVOS INDÍGENAS!

### MAIS UM FERIADO

E O PL 6369/05 TRAZ MAIS NOVIDADES PARA OS BRASILEIROS. ELE ALTERA A LEI 10.607/02, QUE DEFINE OS FERIADOS NACIONAIS, INCLUINDO ENTRE ELES O DIA 20 DE NOVEMBRO, DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA.

### CAMINHO

O PROJETO AINDA SERÁ ANALISADO PELAS COMISSÕES DE EDUCAÇÃO E CULTURA; E CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE CIDADANIA, ANTES DE SER VOTADO PELO PLENÁRIO.

TEXTO CUJAS INFORMAÇÕES FORAM DIALOGADAS COM AS CRIANÇAS NA OFICINA:

**Dia da Consciência Negra** é celebrado em **20 de novembro** no Brasil e é dedicado à reflexão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira.

A data foi escolhida por coincidir com o dia da morte de Zumbi dos Palmares (foi o último dos líderes do Quilombo dos Palmares (refúgio dos escravos no Brasil)) em 1695. Apesar das várias dúvidas levantadas quanto ao caráter de Zumbi nos últimos anos (comprovou-se, por exemplo, que ele mantinha escravos particulares) o Dia da Consciência Negra procura ser uma data para se lembrar a resistência do negro à escravidão de forma geral, desde o primeiro transporte forçado de africanos para o solo brasileiro (1534).

Algumas entidades como o Movimento Negro (o maior do gênero no país) organizam palestras e eventos educativos, visando principalmente crianças negras. Procura-se evitar o desenvolvimento do auto-preconceito, ou seja, da inferiorização perante a sociedade.

Outros temas debatidos pela comunidade negra e que ganham evidência neste dia são: inserção do negro no mercado de trabalho, cotas universitárias, se há discriminação por parte da polícia, identificação de etnias, moda e beleza negra, etc.

O dia é celebrado desde a década de 1970, embora só tenha ampliado seus eventos nos últimos anos; até então, o movimento negro precisava se contentar com o dia 13 de Maio, Abolição da Escravatura – comemoração que tem sido rejeitada por enfatizar muitas vezes a "generosidade" da princesa Isabel, ou seja, ser uma celebração da atitude de uma branca.

A semana dentro da qual está o dia 20 de novembro também recebe o nome de **Semana da Consciência Negra**.

### **Sistema de Cotas**

Tal política fora adotada pela primeira vez no Estado do Rio de Janeiro, após a promulgação da Lei nº 3.708, de 9 de novembro de 2001 que "institui cota de até cinquenta por cento para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense". A lei fora promulgada sem debate com a população e, desde então, o tema tem gerado inúmeras controvérsias.

## ANEXO 8

BRASÍLIA, 04 DE OUTUBRO DE 2007.

EXCELENTÍSSIMOS SENHORES DEPUTADOS, **PARA NÓS OS ANIMAIS IMPORTAM**

SOMOS CRIANÇAS DE VÁRIAS IDADES, ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES DO DISTRITO FEDERAL.

DURANTE O MÊS DE SETEMBRO ESTUDAMOS E PENSAMOS MUITO, JUNTO COM OS NOSSOS PROFESSORES, SOBRE A VIDA DOS ANIMAIS DO NOSSO PLANETA E, PRINCIPALMENTE, DO NOSSO PAÍS. O MOTIVO DE ESCREVERMOS PARA OS SENHORES É PARA IMPLORARMOS QUE ELABOREM LEIS PARA QUE POSSAMOS CRIAR UMA CONVIVÊNCIA MELHOR ENTRE NÓS E OS OUTROS ANIMAIS. NOSSO MUNDO É MUITO BONITO E RICO EM RECURSOS NATURAIS. OS ANIMAIS FAZEM PARTE DO EQUILÍBRIO DA NATUREZA, MAS AS PESSOAS SE ESQUECEM DE COMO ELES SÃO IMPORTANTES PARA AS NOSSAS VIDAS. AS PESSOAS SE ESQUECEM QUE, ASSIM COMO NÓS, ELES TAMBÉM DEVEM VIVER SEM SOFRIMENTO.

NÓS QUEREMOS QUE TODA NATUREZA FIQUE BACANA, CHEIA DE AMOR ENTRE OS SERES VIVOS. PORÉM, ESTAMOS VENDO MUITAS COISAS RUINS ACONTECENDO.

DESCOBRIMOS QUE OS ANIMAIS ESTÃO SE SENTINDO DESCONFORTÁVEIS COM AS ATITUDES DE MUITOS SERES HUMANOS. POR EXEMPLO, ESTAMOS DESMATANDO AS FLORESTAS E TIRANDO O LUGAR ONDE VIVEM MUITOS ANIMAIS. E CADA UM PRECISA DA SUA CASA PARA MORAR. ESTAMOS TIRANDO A LIBERDADE DOS ANIMAIS.

AS AVES EXISTEM PARA VIVER VOANDO, COLORINDO O CÉU, OS RÉPTEIS PARA RASTEJAR, OS MAMÍFEROS PARA ANDAR, CORRER E OS PEIXES PARA NADAR.

NÃO PODEMOS LEVAR ANIMAIS PARA RODEIOS, RINHAS, CIRCOS OU LABORATÓRIOS. LÁ NÃO É A CASA DELES. LÁ ELES SENTEM DOR, SEDE, FOME, FRIO, SÃO CHICOTEADOS, AMARRADOS E SOFREM COM OS MAUS-TRATOS.

DÓI NO CORAÇÃO DA GENTE VER OS ANIMAIS DESFILANDO NOS CIRCOS E NOS RODEIOS PARA AS PESSOAS SE DIVERTIREM. E DEPOIS ELES FICAM PRESOS NAS JAULAS AGUARDANDO O PRÓXIMO ESPETÁCULO. É MUITO TRISTE SABER QUE OS HUMANOS FAZEM ISSO POR DINHEIRO.

A MELHOR MANEIRA DE APRENDER É PERGUNTANDO. POR ISTO, GOSTARIAMOS DE SABER ALGUMAS COISAS. OS SENHORES SABEM QUANTAS ESPÉCIES ESTÃO EM EXTINÇÃO? QUANTOS ANIMAIS SÃO ABANDONADOS E MORTOS POR MÊS NAS NOSSAS CIDADES? POR QUE AS AUTORIDADES DEIXAM QUE MATEM A NOSSA FAUNA? POR QUE VEMOS TANTOS CAVALOS MALTRATADOS, PUXANDO CARROÇAS NAS RUAS? AS LEIS QUE EXISTEM PARA PROTEGER A NOSSA FAUNA E FLORA SÃO SUFICIENTES? E POR QUE MUITAS DELAS NÃO SÃO CUMPRIDAS? POR QUE AS PESSOAS QUE MALTRATAM OS ANIMAIS NÃO SÃO PUNIDAS? POR VAIDADE E TAMBÉM POR CAUSA DO DINHEIRO, MUITAS PESSOAS TIRAM AS PELES DOS ANIMAIS PARA FAZER CASACOS. ISSO ESTÁ CERTO?

OS ANIMAIS SENTEM TUDO QUE NÓS SENTIMOS. ELES SENTEM QUANDO SÃO MALTRATADOS. ELES PRECISAM DE AMOR, ÁGUA, COMIDA, LOCAL IDEAL PARA MORAR. PRECISAM SER LIVRES.

SOMOS CRIANÇAS, MAS DESCOBRIMOS MUITAS COISAS E POR ISSO PEDIMOS SOLENEMENTE A AJUDA DOS SENHORES PARA PROTEGER OS ANIMAIS DO NOSSO CERRADO E DO NOSSO PAÍS. ACHAMOS QUE DEVEM EXISTIR MAIS LEIS, MAIS CAMPANHAS E FISCALIZAÇÃO PARA PROTEGER OS ANIMAIS. NÓS SABEMOS QUE JUNTOS PODEMOS MUDAR AS LEIS E O COMPORTAMENTO DAS PESSOAS.

AJUDEM SENHORES PARLAMENTARES A MANTER A ALEGRIA DA GENTE SALVANDO OS ANIMAIS E O NOSSO MEIO AMBIENTE. SE AJUDAREM OS ANIMAIS ELES FICARÃO MUITO FELIZES E NÓS TAMBÉM. PRECISAMOS ACABAR COM O SOFRIMENTO E O ABANDONO DOS ANIMAIS. COMO SE FOSSEM FILHOS, QUE PRECISAM DE PROTEÇÃO E NÃO PODEM SER ABANDONADOS. SE PEDIMOS A AJUDA DOS SENHORES É PORQUE PARA NÓS OS ANIMAIS IMPORTAM.

OBRIGADO PELA ATENÇÃO.

AS CRIANÇAS DO DISTRITO FEDERAL

**ANEXO 9****VITAMINA DE BANANA**

AS BANANAS SÃO SUPERADAS APENAS PELOS ABACATES (RICOS EM GORDURA) COMO FONTES FRUTÍFERA DE POTÁSSIO, UM MINERAL MUITO IMPORTANTE PARA A FORMAÇÃO E MANUTENÇÃO DOS MÚSCULOS DO CORPO. UMA BANANA MÉDIA (115G) FORNECE UM TERÇO DAS NECESSIDADES DIÁRIAS RECOMENDADAS DE POTÁSSIO. FORNECE TAMBÉM 2G DE FIBRA SOLÚVEL, QUE AJUDA A DIMINUIR OS NÍVEIS DE COLESTEROL DO SANGUE. ALÉM DO MAIS, É MUITO GOSTOSA! NUMA VITAMINA GELADA, ENTÃO, NEM SE FALA.

**INGREDIENTES:**

2 BANANAS, 1 COLHER DE SOPA DE MEL, 1 COLHER DE SOPA DE AVEIA E ½ LITRO DE LEITE.

**MODO DE FAZER:**

PIQUE AS BANANAS, COLOQUE TUDO NO LIQUIDIFICADOR E BATA. DEPOIS É SÓ COLOCAR NO COPO E BEBER. AH, E NÃO SE ESQUEÇA DO GELO PICADO CASO QUEIRA A BEBIDA GELADINHA.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)