

UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DOS GÊNEROS DO DISCURSO

Fabiana GIOVANI*
Claudia Raimundo REYES**

RESUMO

Buscamos aqui compreender o processo de apropriação do sistema de escrita na alfabetização partindo da concepção de linguagem fundamentada na linguística da enunciação - que a concebe como o espaço de constituição de sujeitos. O estudo teve por pretensão observar como as produções textuais de cinco sujeitos evidenciaram o processo de apropriação da escrita. A análise foi orientada a buscar marcas no texto que comprovassem a presença de dados referentes a três categorias: condições ou contexto de produção; conjunto de características relativamente estáveis; e escrita das palavras. A partir das pistas deixadas nos textos, pôde-se depreender que, além da apropriação da escrita, houve um significativo conhecimento sobre outros elementos como, os gêneros discursivos, em especial os escritos. Assim, ao final do ano notamos que as crianças demonstravam autonomia ao escolherem o gênero de sua opção em uma enunciação. Esse estudo evidencia que devolver o direito à palavra escrita aos sujeitos da sociedade é o caminho da busca do diálogo constitutivo de sujeitos únicos e livres que conheçam, desde os primeiros contatos com a escrita, o significado da palavra 'igualdade'.

Palavras-Chave: Alfabetização; Gêneros Discursivos; Produção Textual.

1-INTRODUÇÃO

Pensar no domínio da técnica da escrita implica uma volta ao tempo e espaço que vai além de nossas possibilidades de interação bem como da constituição de nossas consciências.

De acordo com Geraldi (2005), a escritura erigiu-se historicamente como o espaço da ordem e do limite dos sentidos. A imposição dessa ordem nos séculos XVI e XVII correspondeu a um momento crucial na cultura do Ocidente em que, como observou Michel Foucault, as palavras começaram a separar-se das coisas.

Tal uso da técnica da escrita pretendeu estancar a fluidez da palavra; entorpecer-lhe os poderes; impedir toda futura desordem pela fixação dos significantes e seus significados; definir, orientar e projetar as realizações humanas, enfim, reger a mutante vida dos homens e de seus signos (GERALDI, 2005, p. 25).

* Universidade Federal do Pampa

E-mail: fabiunipampa@gmail.com

** Universidade Federal de São Carlos

E-mail: claudiareyesufscar@gmail.com

Rama (1985) ao narrar a constituição de “A cidade das Letras” relata como a palavra escrita iniciou sua esplendorosa carreira imperial em nosso continente, sendo utilizada com a finalidade de tornar possível a aparição de uma cidade, na realidade, através de uma representação simbólica que só podia ser assegurada pelos signos: as palavras, que traduziam a vontade de edificá-la na aplicação de normas. Assim, pensar em uma cidade, competia a instrumentos simbólicos, como a escrita, que estava adquirindo sua pronta autonomia, adequá-la ainda melhor às funções que lhes reclamava o poder absoluto.

Ainda segundo Rama, essa palavra escrita viveria na América Latina como a única válida, em oposição à palavra falada que pertencia ao reino do inseguro e do precário. A escritura possuía rigidez e permanência, além de um modo autônomo que arremedava a eternidade.

Infelizmente, essa técnica transformou-se, desde o início, em objeto de desejo e instrumento de dominação além de já compor um círculo fechado antes mesmo de tornar-se acessível àqueles que habitavam as periferias das cidades e do poder.

Como afirma Geraldi (2005), apoderar-se da letra e da escolaridade que ela demanda resulta de uma sábia decisão popular, pois os excluídos logo perceberam sua significação e relevância. Diante dessa afirmação, o autor apresenta o seguinte questionamento:

Mas na escola que temos e no estágio atual da estrutura de sociedade, ainda é possível apostar em políticas de construção do novo com base no instável, local, mutável e único, elegendo os acontecimentos como alavancas da reflexão sobre o múltiplo? (GERALDI, 2005, p. 26).

Pensamos que sim e vamos tentar mostrar este ponto de vista a partir de um estudo de caso no qual procuramos compreender o processo de apropriação do sistema de escrita na alfabetização, partindo da concepção de linguagem fundamentada na linguística da enunciação - que a concebe como o espaço de constituição de sujeitos.

Na próxima seção, explicitamos alguns pressupostos que fundamentarão a análise proposta. A terceira seção dedica-se a descrever a metodologia adotada na pesquisa. A quarta seção apresenta a análise efetuada. Por fim, apresentamos as considerações finais.

2- OS PILARES TEÓRICOS DO ESTUDO

Estudos como o de Rama (1985) apontam que o caminho mais eficaz para apoderar-se da letra é penetrar nessa cidade através da apropriação da língua escrita. Ainda que hoje uma expressiva quantidade de estudos siga por essa direção, o percurso dessa teorização é marcadamente heterogêneo, na medida em que as discussões emergem de concepções teóricas diversas e também divergentes sobre a linguagem, sobre o sujeito e sobre a relação desse com aquela. De acordo com Santos:

O percurso da teorização sobre a escrita apresenta um movimento que aponta para uma alteração de ordem epistemológica, caracterizada pelo interesse em tratar a produção da escrita não apenas circunscrita à ordem do cognitivo-interativo, mas também localizada no domínio do discursivo-enunciativo (SANTOS, 2003, p. 10).

Assim, o que se verifica nesse movimento teórico é atenção diferenciada com relação à natureza dos fatos observados que tem implicado, dentre outras coisas, considerá-los em articulação às condições de produção que os engendram, como o contexto situacional e o falante e o ouvinte envolvidos no processo de produção da escrita.

Ressalta-se que com essa abordagem, passa-se do conceito de texto – tomado em suas propriedades formais – para o de discurso, o que implica a consideração necessária da existência, funcionamento e circulação dos enunciados. Segundo Rojo:

Concebido, portanto, o processo de ensino-aprendizagem como um processo social e histórico, culturalmente determinado e grandemente dependente das pautas interacionais, e re-enfocada a interação como circulação de discursos (enunciação) e a internalização como apropriação de discursos em circulação, o objeto prioritário de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa passava a ser, para nós, os discursos em circulação, enunciativamente abordados, e não mais os textos em suas propriedades formais. E o processo de ensino-aprendizagem (construção) desses discursos em circulação social continuava a enfatizar a circulação dos discursos escolares em sala de aula como viabilizadores da construção de pautas discursivas em circulação social mais ampla (ROJO, 2001, p.174).

Santos (2003) admite que, embora as reflexões de Rojo sejam carentes em termos de referências que expliquem o percurso da teorização sobre o ensino da produção escrita, já apontam para uma realidade a respeito desses estudos no Brasil nos últimos vinte anos que é a crescente propagação da abordagem histórico-cultural, por meio do recurso às reflexões vigotskiana e bakhtiniana, na investigação sobre a escrita. São as reflexões destes que será base e fundamento para o trabalho que aqui se segue. Nessa perspectiva, é importante abordar o conceito de gêneros do discurso.

A problematização do conceito de gênero discursivo nos estudos sobre aquisição e ensino da escrita parece tornar-se pertinente e adquirir maior visibilidade (...) exatamente no contexto de emergência e de estabelecimento da perspectiva sócio-histórica, inscrita, de um lado, no quadro teórico da psicologia de linha vigotskiana e, de outro, na reflexão bakhtiniana sobre a linguagem. Além disso, o conceito de gênero discursivo ganha sentido na medida em que cresce o interesse em tratar a escrita sob uma perspectiva discursiva que, em termos gerais, remete ao deslocamento (...) de uma abordagem lingüística circunscrita à descrição de fatos lingüísticos do nível da palavra e da sentença para uma outra abordagem, fundamentalmente marcada pelo conceito de discurso (SANTOS, 2003, p. 15).

No entanto, como revela Fiorin (2006) a leitura da obra bakhtiniana sofreu toda sorte de vicissitudes uma vez que cada um o lê de acordo com seus propósitos. Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, surgiram uma infinidade de livros didáticos que tratam estes como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero, assim, passa a ser um produto e seu ensino torna-se normativo, algo completamente avesso à teoria bakhtiniana.

Bakhtin não teoriza o gênero levando em conta o produto, mas sim o processo de sua produção. Interessam-lhe menos as propriedades formais de um dado gênero do que a maneira como ele se constitui. Assim, o teórico propõe que os enunciados¹ devem ser vistos na sua função no processo de interação. Não se produz enunciado fora das esferas de ação, o que significa que ele é determinado pelas condições específicas e pelas finalidades de cada uma das esferas de atividades² nas quais os seres humanos agem.

O gênero estabelece, portanto, uma interconexão da linguagem com a vida social. De acordo com Fiorin:

A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem. Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades. Conteúdo temático, estilo e organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação (FIORIN, 2006, p. 61).

¹ Os enunciados são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos únicos, cada vez tendo um acento, uma apreciação, uma entonação próprios. Cada vez que se produz um enunciado o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros discursos. Um enunciado está acabado quando permite uma resposta de outro. Nele estão sempre presentes ecos e lembranças de outros enunciados, com que ele pode contar, refutar, confirmar, completar, pressupor, etc.

² Por exemplo, a escola, a igreja, o trabalho, a política, relações de amizade, etc.

Descrevendo essas características relativamente estáveis de um dado gênero, podemos dizer que o conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. A estrutura composicional seria o modo de organizar o texto, de estruturá-lo. E, finalmente, o estilo seria uma seleção de meios linguísticos como, por exemplo, os lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado.

Em seus estudos, o teórico Bakhtin não pretendeu fazer um catálogo dos gêneros, com a descrição de cada estilo, de cada estrutura composicional e de cada conteúdo temático. Isso por dois motivos. Primeiro, porque a riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, uma vez que as possibilidades da ação humana são inesgotáveis e cada esfera de ação comporta um repertório significativo dos gêneros do discurso. Segundo, porque o que importa é a compreensão do processo de emergência e de estabilização dos gêneros, ou seja, a vinculação particular do gênero com uma esfera de atividade.

Os gêneros estão em contínua mudança. Isso quer dizer que não há nenhuma normatividade nesse conceito. Não só cada gênero está em incessante alteração como também está em contínua mudança seu repertório, uma vez que há desenvolvimento nas esferas de atividade, gêneros aparecem ou desaparecem, diferenciam-se e ganham um novo sentido³.

Fiorin (2006) vai dizer que o gênero une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. São, na verdade, meios de apreender a realidade. Novos modos de ver e de conceituar a realidade envolvem o aparecimento de novos gêneros bem como a alteração dos já existentes. A aprendizagem de modos sociais de dizer leva inevitavelmente ao aprendizado de modos sociais de dizer, ou seja, os gêneros. Podemos, então, dizer que se fala e se escreve sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de qualquer coisa, aprender gêneros.

Foi partindo desses pressupostos teóricos que realizamos o estudo, de cunho qualitativo, que teve por pretensão observar como as produções textuais de cinco sujeitos⁴, em fase de alfabetização⁵, evidenciaram o processo de apropriação da língua

³ Com o aparecimento da Internet, por exemplo, novos gêneros surgiram como o chat, o blog, etc.

⁴ Os sujeitos possuíam sete anos na época da pesquisa e são moradores da periferia de uma cidade no interior do estado de São Paulo. A seleção destes foi feita pelo desenvolvimento significativo que tiveram e pela assiduidade. Apesar de não serem identificados, há meninos e meninas.

escrita. Para isso, a análise foi orientada no sentido de buscar marcas no texto que comprovassem a presença de dados referentes a três categorias:

a) as condições ou contexto de produção dos textos, isto é, o lugar do qual a criança fala, a comunidade a qual esta pertence;

b) o conjunto de características relativamente estáveis – conteúdo temático, construção composicional (estrutura) e estilo (seleção feita pelo autor de recursos da língua, como por exemplo, lexicais, fraseológicos e gramaticais) - do gênero textual trabalhado; e

c) a escrita das palavras nos textos de forma a compreender como as crianças elaboraram seu repertório sobre o sistema alfabético de escrita, ou seja, como ocorreu a apropriação do conhecimento da língua.

O critério de seleção dos textos foi feito a partir da produção mais significativa de cada sujeito no interior de cada mês. No entanto, é preciso ressaltar que as crianças fizeram parte, nesse primeiro ano de escolaridade, de um trabalho em sala de aula pautado teoricamente na linguística da enunciação, ou seja, foram alfabetizadas a partir dos gêneros discursivos na perspectiva exposta acima.

3- PERCURSO METODOLÓGICO E CAMINHOS DE ANÁLISE

De posse dos textos optamos metodologicamente utilizar o paradigma indiciário. Através deste, evitou-se impedir que a interpretação do texto fosse inscrita a partir de determinadas marcas linguísticas que os inscreveriam necessariamente em tipologias previamente definidas. Dessa forma, buscou-se olhar, analisar, interpretar, como propõe Geraldi (1996), os processos indiciados nos produtos.

Esse paradigma de investigação⁶, no qual se baseia este enfoque metodológico, tem por característica principal valorizar o singular, o detalhe significativo, que como afirmam Abaurre et al (1997), podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer.

⁵ Os textos analisados foram produzidos no primeiro ano de ensino fundamental destas crianças, fato que ocorreu no ano de 2004.

⁶ É Carlos Guinzburg (1989) que busca, em seus estudos, elucidar como emergiu no século XIX, no âmbito das ciências humanas, esse modelo epistemológico, por ele chamado de paradigma.

Sendo este um procedimento que tem como um dos princípios buscar indícios e olhar para tudo, até mesmo para dados considerados sem importância, além de reconhecer que estes podem fornecer a chave para compreensões e interpretações, o paradigma indiciário nos orientou a procurar indícios ou pistas sobre o contexto de produção ao qual os sujeitos pertenciam, ao conjunto de características relativamente estáveis que determina um gênero e a escritas das palavras que as crianças deixavam em seu texto durante o seu percurso de alfabetização. 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 al, 1997, p. 17).

A primeira produção textual que mereceu atenção especial foi desenvolvida no mês de fevereiro⁷. Nesta produção não houve busca por indícios previamente determinados porque se tratou de uma avaliação diagnóstica que serviu para a professora da turma ter uma ideia do nível de conhecimentos que os sujeitos apresentavam com relação à escrita.

Desde fevereiro até o mês de novembro⁸ foram analisadas três produções com variações dos sujeitos dentre os cinco sujeitos nomeados por A.; B.; E.; F. e P..

A seleção configurou-se da seguinte forma:

MESES	GÊNERO DISCURSIVO	SUJEITOS⁹
Fevereiro	Lista de palavras Reprodução de uma narrativa Infantil “Zé Descalço”	A., B., E., F., P. A., E., P.
Março	Letra da canção/Música	A., E., P.
Abril	Parlenda	A., B., E.
Junho	Reprodução de um conto infantil	E., F., P.

⁷ Tratou-se de uma lista de palavras sobre o material escolar de que precisariam para desenvolver as atividades escolares durante o ano. Esta evidenciou que os sujeitos analisados utilizavam letras do seu nome para representar a escrita. Estavam assim, testando as suas hipóteses.

⁸ Não há produções analisadas no mês de maio porque neste período estas não se diferenciaram muito das produções do mês de abril; julho as crianças tiveram férias.

⁹ Os sujeitos A. e E. têm seus textos analisados no interior de quase todos os gêneros apresentados. Isso ocorre não só porque os indícios que buscamos estão fortemente marcados em seus textos, mas também porque foram alunos assíduos que participaram de todas as atividades propostas durante o percurso da primeira série.

Agosto	Criação de uma história a partir de uma figura	A., F., E./P.
Setembro	Relato	A., B., E.
Outubro	Texto de opinião	A., F., P.
Novembro	Texto livre	A., B., E., F., P.

O que nos orientou para a análise de todas as produções textuais foi a busca por pistas infinitesimais que, segundo Ginzburg (1989), permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Ressaltamos, porém que, em se tratando de indícios, não há como estabelecer um grau de rigor. Como aponta o próprio autor:

Este tipo de rigor é não só inatingível mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos (Ibid, p. 178).

Neste artigo faremos um recorte e apresentaremos o processo a partir da proposta e a produção de um dos sujeitos a fim de que o leitor possa assistir ao percurso e desenvolvimento da criança¹⁰ em seu processo de alfabetização. O que mostraremos como análise é uma das muitas possibilidades de indícios que poderiam ser encontrados nos textos e que fazer a escolha por apresentar um indício não significa negar a existência de outros.

4- ANÁLISE: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE A. A PARTIR DO TRABALHO COM OS GÊNEROS DO DISCURSO

O primeiro texto que procuramos indícios foi uma narrativa “Zé Descalço” produzida no mês de fevereiro. As crianças foram incentivadas a registrar no papel a história cuja leitura provocou interesse e discussão na sala sobre os hábitos higiênicos apresentados na história e os seguidos pelos alunos.

A criança A. produziu o seguinte texto:

ALAINE ACEMAONSSRLOME RAQDOD(marcas de apagamento)	GAMILLE LIM.AFERREIRA
--	-----------------------

¹⁰ Escolhemos a criança A. por esta ter produções analisadas na maioria dos meses.

Notamos que A. arrisca-se a escrever seu texto, ainda que não de uma forma convencional. Utiliza as letras, mas não é possível o reconhecimento da palavra bem como do gênero.

É interessante que o seu segundo nome e sobrenome vem ocupar na folha um espaço que mais se parece com um título. O fato de estes virem separados, por um espaço, de seu primeiro nome, pode ser um sinal de que a criança já tenha preocupações com relação à forma de seu texto.

Pode-se reconhecer o seu conflito com a escrita observando as marcas de apagamento do que teria escrito na segunda linha de seu texto.

No início de março, dentre os constantes trabalhos com o texto escrito, as crianças reescreveram a letra da música “A casa” de Vinicius de Moraes. A turma não teve acesso à letra da música escrita. Tinham cantado vários dias a música antes da proposta de escrita. Segue o texto de A.:

ELACAZSÍANMÍ LANMLS NOÍEF PUSÃI EÍVSZEF ÍLNESMR NELINSS

A. coloca apenas alguns caracteres em cada linha¹¹. Esse indício nos leva a supor que essa produção evidencia preocupação com a forma escrita do texto poético, ou seja, os dados levam a crer que a criança não escreveu nas várias linhas porque acha bonito, mas evidencia, com esse posicionamento, sinais dessa preocupação.

Dessa forma, os indícios nos levam a supor que a criança já tenta escrever separando em versos da mesma forma como canta, comprovando, assim, as palavras de Bakhtin (1993), que diz ser a forma orientada pela natureza do material dado. Porém não se pode desconsiderar que ela também extraiu os versos segundo a pauta melódica. Como apontam Abaurre et al. (1997):

As hipo e hipersegmentações da escrita infantil espontânea registram de forma evidente a manifestação de uma certa plasticidade semântica, por elas freqüentemente explorada em seu espaço virtual com base em parâmetros rítmico-entonacionais previamente

¹¹ É importante ressaltar que, com relação à orientação da atividade, nada foi dito às crianças sobre como deveriam distribuir sua produção na folha. A comanda foi apenas para escrever a letra da música que já tinha sido várias vezes cantada.

estabelecidos. Assim, a exploração que fazem desse espaço semântico virtual é, muitas vezes, guiada pela percepção de um ritmo que elas “sentem” como subjacente à organização do material fônico da língua (ABAURRE et al., 1997, p. 22).

Com relação à escrita das palavras, percebe-se nesta produção, o reconhecimento de algumas delas que se aproximam da escrita convencional ou ainda o estabelecimento da relação som/grafia apenas na primeira linha do texto “ELACAZSIANMÍ”. Os indícios demonstram que a criança tentou escrever “era uma casa muito engraçada” em um só verso. Ao escrever “NMÍ” para “muito engraçada”, revela que a criança registra a nasalidade da palavra “muito” adicionando um “i” para a palavra engraçada.

Sobre o contexto de produção do texto, não foi possível indiciar ainda marcas na produção. No entanto, não podemos deixar de mencionar que, segundo as considerações de Bakhtin sobre o contexto, o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida. Tornar a letra de uma música em gênero escrito foi um evento muito ligado ao contexto social das crianças, pois possibilitou um significativo envolvimento do grupo no interior desse gênero de maneira igualitária, espontânea e verdadeira, considerando-se que essa situação discursiva vivenciada na escola, estava conectada com o contexto das crianças, envolvendo tempo e espaço, fora da escola.

No mês de abril, as crianças realizaram um intenso trabalho resgatando parlendas e trovas populares que poderiam ser utilizadas por elas em suas brincadeiras. Uma delas foi resultado da produção¹²:

CU GLA DO CBE AREPLABDO PANE LET DO CNO RANO DO NA DO
--

No que diz respeito à categoria gênero pode-se observar na produção, uma certa estabilidade que garante a inscrição do texto em dado gênero, e que lhe permite a identificação enquanto tal. Nota-se que, como na produção anterior, a criança faz a divisão em versos, provavelmente guiada pelo ritmo entonacional da parlenda.

Com relação ao estilo, esse gênero não deixa espaço para a manifestação do estilo individual, visto que a criança escreve versos rimados que já foram decorados previamente. Porém, é interessante notar que a criança deixa as rimas finais nos versos.

¹² A parlenda é: Suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra do seu namorado: a, b, c...

Quanto à escrita das palavras, é possível perceber que estas não se encontram ainda na forma convencional, mas os indícios apontam que a criança testa suas hipóteses e está muito próxima de alcançá-la. A criança utiliza uma letra para representar cada sílaba da palavra estabelecendo com esta uma relação sonora. De acordo com as fases propostas por Ferreiro (1987), a criança está entre o período silábico e silábico alfabético.

Em agosto¹³, mês em que as crianças retornaram à escola, depois das férias de julho, as produções escritas continuaram a ser feitas de forma intensa. Dentre elas, a que mais merece destaque é uma história produzida em trios a partir de uma figura de revista. Justamente neste mês estava ocorrendo a festa do Peão de Barretos e muitas eram as notícias sobre este evento na TV. Baseada neste evento, a figura escolhida para produção retratava um peão em cima de um boi ao lado de uma arena, cujas arquibancadas estavam tomadas por público, em menor proporção. Antes da atividade de produção, as crianças conversaram um pouco a respeito do que elas viam na figura e depois foi lançada a comanda que, em duplas, deveriam criar uma história a partir do que viam na figura, que foi fixada na lousa para que todos tivessem acesso a ela. Segue o texto de A.¹⁴

O TORO E O OME

UM DIA UM TORO TAVA NORODELHO
E VOE O OME MECHE COM O TORO E O TORO
DERUBO ELE E ELE CAIU E CHAMARO A
AMBULANCIA E LEVARO O OME POESPITAU
E O OME VOUTO PARA CASA VELIZ
QUANDO ELE VOUTOU PARA CASA A MULE
TAVA LANA CASA DELE E A MULE
PEPARO UM BOLO PARA ELE
O BOLO ERA RECHERADO DE CHOCOLATE

MORAL: NÃO DEVEMOS MECHE COM O
TORO QUE O TORO E PERIGOS

FIM

¹³ Não analisamos produção escrita de A. no mês de Junho.

¹⁴ A. construiu seu texto coletivamente com os sujeitos S. e M.

É interessante olhar primeiramente para a palavra que, sendo manipulada livremente pelo sujeito autor¹⁵, começa revelar os seus valores sociais. A criança deixa evidente em seu texto o valor que dá a premiação diante de alguns fatos. Assim, o homem é premiado pela mulher depois de sofrer um acidente no rodeio. Outro tom valorativo é com relação ao bolo. Ela faz questão de mencionar o tipo de recheio do bolo “O BOLO ERA RECHERADO DE CHOCOLATE”. Há ainda indícios que apontam para valores referentes ao perigo com a presença de ambulância, médico e hospital.

Quanto ao gênero discursivo, percebemos que o tema circula pela tragédia, ainda que apresenta no final a resolução da mesma. A respeito do elemento estilo, os indícios revelam que quando passamos o estilo de um gênero para outro, não limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças a sua inserção num gênero que não lhe é próprio, mas sim, destruimos e renovamos o próprio gênero. Para a compreensão dessa afirmação é necessário esclarecer que, na época da produção desse texto, as crianças estavam fortemente em contato com o gênero fábulas. Daí é possível reconhecer a ressonância deste gênero na produção ao olharmos para o título “O TORO E O OME”. Outro indício está na finalização do texto com a apresentação da moral que também revela um julgamento de valor: “NÃO DEVEMOS MECHE COM O TORO QUE O TORO E PERIGOS”.

Com relação ao elemento estrutura composicional podemos dizer que, a aprendizagem e utilização da estrutura de um enunciado não se encontra disponível em dicionários e gramáticas da língua. Apropriamo-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 travando com os gêneros discursivos. Pensando sobre isso, encontramos indícios que comprovam a interação que a criança está travando com os vários gêneros que está em contato. Um exemplo é olharmos para a forma com inicia o seu texto “UM

¹⁵ Os textos produzidos até então se tratavam de reescritas ou textos que as crianças tinham de memória. Assim, é a primeira produção em que, de fato, a criança manipula livremente a palavra na criação de seu texto. Verificamos que os textos anteriores tinham um “modelo” para ser seguido enquantoque esse é o primeiro de criação própria.

DIA...”. Esse fato já revela o seu conhecimento de formas de determinados gêneros e faz uso disto.

Ainda sobre a estrutura composicional, os indícios revelam que a criança seguiu uma sequência para a construção de sua narrativa que pode ser dividida em: situação inicial, crise, solução da crise e desfecho. Na situação inicial ou de não-conflito teríamos “UM DIA UM TORO TAVA NO RODELHO”; a crise seria o momento que o homem mexe com o touro e é derrubado “O OME MECHE COM O TORO E O TORO DERUBO ELE E ELE CAIU”; a solução da crise que é a consequência do conflito “LEVARO O OME POESPITAU” e, finalmente, o desfecho da história, que no caso foi com a premiação “A MULE PREPARO UM BOLO PARA ELE”.

No mês de setembro a produção que mereceu especial atenção foi um relato escrito sobre o que haviam feito no final de semana, especificamente domingo, um dia anterior a atividade. Essa foi a primeira produção escrita que pode ser considerada no interior do gênero relato escrito, uma vez que, até então, as crianças estavam acostumadas a relatarem o seu final de semana, mas sempre oralmente.

Dessa forma, antes de olharmos para a produção propriamente dita, é importante ressaltar que, diferentemente do que vinha ocorrendo com os outros gêneros trabalhados, a criança não tinha muitos exemplos escritos do gênero relato para basear-se em sua produção individual. Segue o texto de A.:

EU FUI NONAVESARO DO LEU EU COUMI BOLO E O BOLO TAVA GOSTOSO EU COMI COXINHA E BEBI GUARANA E EU GUA EI BEXIGA EU FUI NA CASA DA MINHA TIA PORQUE TAVA ASANDO CARNE
--

Os indícios nos revelam que a palavra já se encontra muito próxima da escrita convencional. A presença da oralidade está marcado no texto escrito, como por exemplo, em “tava gostoso”.

Esse fato relembra a consideração que Bakhtin faz sobre a palavra, a qual é comprovada, uma vez que ela apresenta-se como um fator de identificação de classes sociais além de revelar preconceitos já enraizados na sociedade em que vivemos.

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de

sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 2004, p. 66).

O diagnóstico que se pode traçar através dos indícios dessa produção é que, devido a esse incentivo de criação própria, a criança deixou um pouco em pensar na forma como escrevia as palavras e produziu um texto tal e qual a linguagem oral. Daí a hipótese justificativa desse texto escrito ser uma réplica de um texto oral. Também não podemos desconsiderar que o próprio gênero relato é um texto que se aproxima e muito da oralidade. A estrutura assemelha-se a uma construção oral como, por exemplo, a repetição do pronome “eu”.

Esse relato apresenta um pouco do contexto do qual a criança faz parte e revela algumas atividades que realizam fora do ambiente escolar. Assim, A. relata que está em uma festa de aniversário e ressalta o que comeu.

A produção analisada no mês de outubro tratou-se de um texto de opinião a respeito do que eles pensavam ser o causador de um mau cheiro que tinha invadido a sala de aula e que foi responsável por uma série de imprevistos na rotina das crianças como, por exemplo, a transferência destas para a biblioteca por uma semana. A. escreveu:

O PASSARO CHUBIO NO TELHADO DA ESCOLA AVOANDO
E O PASSARIO CAIO DO TELHADO E ELE MOREU E FICOU
UM CHEIRO ORIVIO DRETO DA ESCOLA QUE NIGUEM
AQUEM TAVA O CHEIRO
AS CRIANÇAS FORO DE AULA LANA BIBIOTEQUIA
E O HOMEM VEIO RRUMA O TELHADO DA SALA
E PAÇO O CHERO E A GENTE VOU TOU PARA
A SALA

Verifica-se, através de indícios, que os textos estão cada vez mais próximos de uma escrita convencional. A palavra já se encontra, muito fortemente marcada ou influenciada pelo domínio da escrita. Há indícios evidentes no texto como, por exemplo, “e **ficou** um chero...”; “**as crianças** foro...”; “e o **homem**...”

Ao estabelecer comparações com produções anteriores, verifica-se que A. grafou em seu texto produzido a partir de uma figura no mês de agosto, a palavra “homem” por “OME”. Ainda que haja presença da oralidade nos próprios exemplos citados, como “CHERO” e “FORO”, os indícios indicam um significativo avanço e a consciência que a criança já apresenta de que um texto escrito diferencia-se da forma como falamos.

Essa oscilação da criança é perfeitamente compreensível, pois revela conflitos, uma vez que elas estão aprendendo uma forma de comunicar-se que difere e muito da forma como vêm fazendo até então, e esta aprendizagem já se faz notar, confirmando o que aponta o teórico Ponzio:

Produzir e compreender signos significa participar de processos comunicativos que se realizam em condições sociais continuamente diferentes, em relações de hierarquia, em registros diferentes, segundo diferentes ideologias, segundo perspectivas individuais, de ambiente, de grupo, de classes diferentes [...](PONZIO, 1998, p.114).

Sabe-se que as palavras não são retiradas de uma língua entendida de uma forma abstrata, mas de determinadas linguagens, registros, que circulam a todo instante em nossa sociedade, com o quais estabelecemos interação a todo o momento. Dessa forma, a criança está revelando em seu texto a interação que está estabelecendo, dentre outras possibilidades, com a norma culta escrita da língua. Há um indício no texto que revela uma marca dialetal de seu contexto social e que não diz respeito ao domínio da técnica da escrita “... um cheroorivio**DRENTO**...”.

Com relação ao gênero, é necessário um adendo ao gênero discursivo proposto, na atividade, que foi um texto de opinião, ou seja, a criança deveria utilizar argumentos para convencer o leitor sobre o que teria provocado o mau cheiro.

As crianças tiveram liberdade para escolher a forma como iriam construir o seu texto e, sobre isso, os indícios apontam para algumas direções. A. acaba contando ou narrando uma história para demonstrar seus argumentos e isso fica claro na maneira em que inicia o texto “O PASSARIO CAIO DO TELHADO...”. Ela acredita que seja um passarinho e não deixa a remota possibilidade de ser outro bicho. Os indícios nos levam a supor que A. escolhe o gênero narrativo para expor sua opinião por ser este o gênero que ela mais domina e demonstra isso nas seleções que opera no texto produzido. Confirmam-se, assim, as palavras de Bakhtin ao afirmar que a primeira seleção efetuada é a do gênero:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie a sua individualidade e a sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 1992, p. 301).

Nesse caso ainda, é importante considerar que o trabalho do autor a partir de um dado gênero pressupõe um conhecimento do gênero:

A maior parte dos gêneros se presta a uma reestruturação criativa (de um modo semelhante aos gêneros literários e, alguns deles, num grau ainda mais acentuado), mas um uso criativo livre não significa ainda a recriação de um gênero: para usá-los livremente, é preciso um bom domínio dos gêneros. (Ibid, p. 303)

A partir dessas considerações, fica mais compreensível porque a criança utilizou o gênero narrativo para justificar a presença do mau cheiro. Na realidade, ela inventou uma história para nesta expor os argumentos que queria. Ademais, não podemos desconsiderar o fato de que até em situações familiares argumenta-se através da narração.

Para finalizar a análise, apresentamos uma produção livre, realizada por A. no mês de novembro:

O CACHORRO E A MENINA

UM DIA A MENINA FOI NO QUENTAL DELA
ENCONTRO O CACHORRO E ELA CHAMOU O CACHORRO
E O CACHORRO MORDEU A MENINA E A MENINA
CHOROU E O PAI DELA PERGUNTOU O QUE VOI
A MENINA FALOU O CACHORRO ME MORDEU
E O PAI DA MENINA LEVOU ELA PARA
O METICO PASOU UM REMEDIO E A MENINA
MIOROU E ELES VIVERO FELIZ PARA
SENPRE

A primeira consideração que os indícios nos permitem tecer é com relação ao gênero. Como se tratava de uma criação livre, é possível reconhecer que a escolha de A. pelo gênero narrativo. Novamente levanta-se a hipótese de que essa escolha deve-se ao fato de ser este o gênero com o qual as crianças travaram maior diálogo e tinham maior domínio, até o momento.

Com relação ao elemento estrutura do gênero, percebe-se marca semelhante de circunstancialização temporal no início do texto, também próprios dos gêneros contos infantis ou fábulas “Um dia”. Há ainda a semelhança do título com o gênero fábula: o cachorro e a menina.

No que diz respeito ao tema, ainda que crie uma história com personagem e situação distinta, finaliza o texto com um final feliz, também semelhante a maioria dos contos infantis: “E ELES VIVERO FELIZ PARA SENPRE”.

Por ser a proposta de criação um texto livre, a criança deixou mais fortemente marcado o contexto do qual faz parte como, por exemplo, em “A MENINA MIOROU E ELES VIVERO...”. Observa-se que ainda manifestando-se no interior de seu contexto, onde as pessoas falam “MIORO”, tenta corrigir-se ou adequar-se a uma norma que não pertence ao seu contexto escrevendo “MIOROU”, aproximando, portanto, da palavra “melhorou” que faz parte da norma considerada culta da língua.

Curioso é notar que ocorreu até um excesso de preocupação com a palavra que se tornou um pouco diferente da forma convencional. Exemplo “A MENINA FOI NO QUENTAL...” Neste exemplo ocorre caso que pode ser agrupado em uma categoria denominada por Cagliari (1999), hipercorreção. Este mecanismo é muito comum quando a criança já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Assim, passa a generalizar esta forma de escrever. Por exemplo, como muitas palavras que terminam com “e” são pronunciadas com “i”, algumas crianças passam a escrever todas as palavras com o som do “i” no final com a letra “e”.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos deixar evidente com a análise efetuada que a alfabetização, trabalhada na perspectiva teórica aqui explanada, não implicou apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Contrariamente, implicou, desde a sua gênese, a constituição do sentido e uma outra forma possível de interação com o outro pelo trabalho da escrita.

Desde o início do processo, os sujeitos foram convidados a utilizar essa forma deles desconhecida até então, e a resistência do não saber escrever logo abriu espaço para muitas tentativas que nos possibilitaram olhar e reconhecer, hoje o percurso realizado¹⁶.

¹⁶Devemos ressaltar que neste percurso houve também um trabalho de sistematização da escrita no qual as crianças pensavam sobre o que escreviam e como o faziam. Um dos momentos de reflexão sobre a língua era através da reescrita coletiva de seus próprios textos.

No decorrer do processo, a escrita foi sempre permeada por um sentido, por um desejo, que implicou ou pressupôs, sempre, um interlocutor.

As produções analisadas revelaram, desde o princípio, as marcas do discurso social através de suas normas, suas formas, sua legitimidade, aceitabilidade, etc.

Abriu-se um espaço para a elaboração do diálogo entre todos os envolvidos na intensa interação verbal da sala de aula.

Toda a riqueza de indícios retirados dos textos com relação ao gênero, a escrita das palavras e ao contexto de produção, deve-se ao modo como o trabalho com a escrita foi conduzido.

Um dos aspectos mais evidentes na leitura desses textos é que eles abordam temas e assuntos que não são contemplados por livro didático ou cartilha. São textos que fogem aos padrões de escrita apresentados em tais materiais. Felizmente, são construções que afrontam e rompem, muitas vezes, com a organização da “norma” padronizada por alguns que impõem esta às crianças como se elas não fizessem parte de um contexto. É como se estivessem lidando com um ser “vazio” e sem conhecimento, pronto para ser moldado.

A sequência de textos disposta na análise revela a capacidade das crianças registrarem por escrito o que pensavam, o que desejavam, durante todo o processo e nesse ponto é relevante conhecer a observação feita por Smolka:

As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso, lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam... As crianças aprendem um modo de serem leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. Deste modo, as crianças não escrevem “para o professor corrigir”. Elas usam - praticam - a leitura e a escritura (SMOLKA, 1993, p. 110).

Assim, analisar os elementos constitutivos de um gênero discursivo mostrou a grande importância que este tem na comunicação de qualquer ser humano. A criança iniciou a produção escrita de seus textos com a oportunidade de se comprometer com a sua palavra, de ser sujeito do que dizia e caminhou com plena liberdade no interior de cada gênero que conheceu. Não nos esqueçamos 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, a criança teve plena liberdade de mesclá-los, transformá-los e desenvolvê-los.

Ressaltamos, enfim, que as produções analisadas foram de um sujeito pertencente a uma classe social específica, marginalizada, que encontra, na maioria das vezes um espaço fechado na escola para que possa dizer a sua palavra, contar a sua história. Esta linguagem, que o sujeito já possui ao ingressar na escola deve ser valorizada, respeitada e não destruída como, infelizmente, ainda hoje presenciamos. Além disso, esse estudo nos permitiu encontrar nos textos analisados o sujeito enunciando-se através da modalidade escrita. É claro que, no processo de interlocução, a leitura dos textos, por ele produzido, pode ser ainda dificultada por problemas ortográficos e estruturais, mas não nos esqueçamos que a criança está em seu primeiro ano de contato com o ensino da escrita e terá um caminho a percorrer, pelo menos em tese, de mais sete anos de ensino fundamental.

A STUDY ABOUT THE LITERATION PROCESS FROM THE DISCOURSE GENDER

ABSTRACT

Here we search to understand the process of ownership of the system of writing in literacy thinking on the conception of language based on the linguistics of the statement - that conceives the language as an area of formation of subjects. The study was to observe how the claim textual productions of five subjects showed the ownership of the process of writing. The analysis was driven to seek marks in the text that confirmed the presence of data from three categories: context or conditions of production; set of features relatively stable, and writing the words. From clues left in the texts, could be apparent that, in addition to ownership of writing, there was a significant knowledge of other elements such as the general discourse, especially the writings. Thus, in the end of the year we could notice that the children showed autonomy to choose the gender of their choice in a statement. This study shows that to return the right of the written word to the subjects of the society is the way of seeking dialogue constituent of unique and free subjects, that know, since the first contacts with the writing, the meaning of the word "equality".

Key-words: Literacy; Discourse Gender; Texts Production.

6- REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. et al. (Org.). *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Ed. 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.

- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998/2000.
- BRITTO, L. P. 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.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1999.
- DUARTE, C. *Uma análise dos procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário*. 1997. Dissertação (Mestrado em lingüística) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997
- FERREIRO E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1987.
- FERREIRO E.; TEBEROSKY A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FIORIN, J. L. et al. (Org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 2003.
- _____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de letras – ALB, 1996.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.
- _____. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA et al. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GINZBURG, C. *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.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI et al.. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.
- PONZIO, A. *La revolución bajtiniiana*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1998.
- REYES, C. R. *Sobre o que falam as crianças em suas histórias: Leituras e práticas cotidianas*. 2000. Tese (Doutorado em educação) – Depto de Metodologia de ensino, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2000.
- ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes; São Paulo, 2001.
- SANTOS, S. N. G. *Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1993.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.