



PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Maristela Gatti Piffer¹

Universidade Federal do Espírito Santo
Programa de Pós-Graduação em Educação

Cláudia Maria Mendes Gontijo²

Universidade Federal do Espírito Santo
Programa de Pós-Graduação em Educação

Resumo

Este artigo discute o trabalho com a produção de textos escritos em uma instituição de educação infantil, a partir dos resultados de uma pesquisa de mestrado, realizada pela abordagem metodológica do estudo de caso do tipo etnográfico. A pesquisa foi desenvolvida durante o ano de 2005, em uma turma de crianças na faixa de seis a sete anos de idade. As análises, sustentadas na perspectiva dialógica de linguagem de Mikhail Bakhtin, focaram as práticas de produção de textos com os gêneros textuais que foram recorrentes na sala de aula: as histórias em quadrinhos e os textos de opinião. Além da leitura e dos conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, a produção de textos escritos é considerada, neste artigo, como uma dimensão importante na alfabetização e, por isso, ela é enfatizada neste trabalho. A investigação da prática educativa evidenciou que as professoras envolvidas no estudo se preocuparam em desenvolver propostas em relação a esse tipo de trabalho, mas apontou também a necessidade de criação de condições apropriadas para que as crianças tenham o que dizer e se sintam, dessa forma, motivadas a escrever textos.

Palavras-chave: Alfabetização; produção de textos; infância.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo; pedagoga no Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES; membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES – UFES/CE/PPGE).

² Doutora em Educação pela UNICAMP; pós-doutorado na Universidade da Califórnia, Berkeley, CA, USA; Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante da linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFES.



TEXT PRODUCTION PRACTICES

Abstract

This paper results from a research that aims at analyzing the work of written text production at an educational institution for children. The research was based on an ethnographic case study and was developed during a year at a school for children from zero to six years old. The class involved in the work included six and seven-year-old children. In order to carry out the analysis, we evoked the studies of Bakhtin and Geraldi, among other authors who gave us support to understanding text production at school. Thereby, this article aims at analyzing the work carried out by teachers and children, in that specific class, with comics and opinionated texts. Besides the reading and the knowledge on Portuguese language system, the production of written texts is considered, in this article, as an important dimension in literacy and, therefore, it is emphasized in this paper. The investigation of the educational practice shows that teachers involved in the study care about developing suitable proposals concerning such kind of work, but also shows the need for creation of suitable conditions for children to have what to say and feel, thereby, motivated to write texts.

Key words: Literacy; text production; childhood.

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Introdução

Este texto é o desdobramento de uma pesquisa cuja finalidade é investigar as práticas de alfabetização nas escolas públicas. Considerando a alfabetização uma prática sociocultural em que se desenvolve o trabalho de produção de textos orais e escritos, de leitura e a compreensão dos conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, elegemos para análise o trabalho com a produção de textos em instituições educativas que atendem crianças de zero a seis anos de idade. Pensamos que a aproximação com as práticas que se desenvolvem na sala de aula é fundamental para compreendermos como têm sido reelaborados os diferentes conhecimentos que subsidiam o trabalho com a linguagem escrita no cotidiano educativo escolar.

Neste artigo, retomamos, em linhas gerais, as contribuições decorrentes desse estudo, evidenciando os desafios, as possibilidades e as



contradições que permearam o trabalho com a linguagem escrita na sala de aula pesquisada e suscitando reflexões que pretendem contribuir para o avanço da compreensão desses processos, na construção de caminhos que permitam, efetivamente, tomar o texto como unidade de ensino na alfabetização.

A pesquisa se constitui em um estudo de caso do tipo etnográfico. Esse tipo de abordagem metodológica apresenta, de acordo com Freitas (2002), um enfoque sócio-histórico, uma vez que concebe a aprendizagem como um processo gerador do desenvolvimento e possibilita maior aproximação com a realidade pesquisada, por meio de um exercício investigativo que trata o fenômeno social de forma concreta. Nesse modo de fazer ciência, a concretude do fenômeno é conservada pela arte da descrição e da explicação, em uma abordagem que apreende o singular como instância de uma totalidade que é social, histórica e cultural.

A concepção dialética, histórica e social na produção do conhecimento também foi abordada por Bakhtin (1999, 2003). Ao dialogar com as posições predominantes nas orientações linguísticas de seu tempo, o autor defende uma abordagem dialógica na qual a língua é estudada em sua natureza viva, num processo que articula o contexto e o meio social organizado.

Essa ideia pode ser mais bem compreendida nos apontamentos de Bakhtin (2003) sobre o problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas. Nesses apontamentos, Bakhtin ressalta que o texto é o ponto de partida, a realidade imediata e única das ciências humanas, uma vez que

[...] o objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios. Pode-se encontrar para ele e para a sua vida [...] algum enfoque além daquele que passa pelos textos signos criados ou a serem criados por ele? Pode-se observá-lo e estudá-lo como fenômeno da natureza, como coisa? (BAKHTIN, 2003, p. 319).

Para o autor, a atividade humana, como um texto em potencial, só pode ser compreendida no interior das relações dialógicas de seu tempo. Nessa perspectiva, as ciências humanas centram o foco de atenção nas especificidades humanas, concebendo-as em seu processo de contínua expressão, criação e recriação.

A instituição escolar

A escola onde a pesquisa foi realizada faz parte do sistema público de ensino. Fica situada numa região urbanizada, com intensas atividades comerciais e rodoviárias. O prédio escolar tem dois andares, com

oito salas de aula, refeitório, área de lazer e quatro salas ambientes (biblioteca, informática, videoteca e sala de artes), funcionando em boas condições.

Em relação aos usos da escrita, os espaços, tempos e modos destinados à circulação de material escrito no ambiente escolar estavam vinculados, mais especificamente, a duas principais finalidades: expor os trabalhos realizados com e pelas crianças e comunicar às famílias/comunidade sobre as normas, atividades letivas, reuniões de pais e outros eventos. Para expor os trabalhos das crianças, foram disponibilizados todos os espaços azulejados das paredes onde, constantemente, podiam ser observadas as produções cotidianas das turmas. Havia também um espaço reservado para as mostras de trabalhos decorrentes dos projetos institucionais desenvolvidos em sala de aula. A utilização desse espaço ocorria em forma de rodízio, constituindo-se numa mostra permanente de trabalhos onde podiam ser encontradas informações acerca dos projetos desenvolvidos, como pode ser observado na Foto 1.

Quanto à utilização de materiais escritos com a finalidade de comunicação, a escola elaborava cartazes que eram afixados em espaços próximos à entrada, murais com informações referentes ao trabalho escolar (Foto 2) e prestações de contas, bilhetes que eram enviados para as famílias nas agendas, informativos anuais com a caracterização geral da escola e normas de funcionamento. Além disso, as salas e demais ambientes escolares eram identificados com placas que informavam o tipo de atividade predominantemente realizada naqueles locais.



Foto 1 - Exposição de trabalhos das crianças



Foto 2 - Programação da semana da criança

A classe envolvida no estudo foi uma turma de 23 crianças entre seis e sete anos de idade, do turno vespertino, regida por duas professoras: uma que conduziu os trabalhos no primeiro semestre e a outra que ingressou em regime de designação temporária no segundo semestre. Elas apresentavam trajetórias acadêmicas e experiências no campo educacional diferentes. A primeira professora (docente no primeiro semestre) já possuía

experiência de mais de dez anos em educação; a segunda estava iniciando a sua carreira profissional e havia feito o Magistério em nível médio.

As crianças residiam próximo à escola e pertenciam a famílias pouco numerosas, cuja renda familiar girava em torno de um a cinco salários mínimos. O grau de escolarização reincidente dos pais era o nível médio. A maioria das crianças já possuía experiência escolar dentro da instituição, e as demais já haviam frequentado outras instituições de educação infantil, confirmando a incorporação da dinâmica escolar nas relações vividas pelo grupo.

Em ambiente familiar, de acordo com dados informados nos questionários, as crianças tinham contato com materiais escritos variados, como, livros, revistas, jornais, correspondências. Dentre os mais citados, estavam os livros de literatura infantil, os gibis e as revistas. A preferência por livros de literatura infantil em ambiente familiar também foi confirmada pelas crianças e pode ser compreendida como uma forma de incorporação das práticas de leitura da escola, uma vez que, nesse ambiente educativo, a literatura infantil é predominante, como também foi observado no contexto da sala de aula pesquisada (Fotos 3 e 4).



Foto 3 - Cantinho de leitura na sala de aula



Foto 4 - Sala de leitura da escola

Além dos livros de literatura infantil, na sala de aula eram utilizados outros suportes textuais: dicionários, gibis, almanaques, atividades xerocopiadas, cartazes produzidos em aula, calendário, blocos de atividades. Havia também vários potes com materiais pedagógicos etiquetados pelas crianças e alfabetos afixados nas paredes e carteiras.

Esses materiais eram constantemente utilizados pelas crianças e pelas professoras que procuravam explorá-los em diversos momentos:

solicitando consultas aos alfabetos e aos cartazes produzidos e, também, durante a distribuição dos materiais, na busca por objetos guardados em potes, no uso do dicionário.

A movimentação das crianças em torno dos materiais escritos era integrada aos diversos trabalhos desenvolvidos na escola, em especial, os que tomaram como eixos orientadores a literatura infantil e os direitos das crianças, temas dos projetos institucionais da escola para o ano letivo.

Situações de produção de textos observadas em sala de aula

Considerando as contribuições decorrentes da perspectiva bakhtiniana de linguagem, definimos duas categorias de análise que foram configuradas a partir do conceito de gêneros textuais: o trabalho com as *histórias em quadrinhos* e com os *textos de opinião*. Essas escolhas foram efetuadas tomando por base o levantamento das condições de produção dos textos.

Por meio desse levantamento, foi possível entrever os gêneros que mais se manifestaram nas práticas das professoras. As propostas de produção que envolveram as histórias em quadrinhos foram observadas em 37,5% dos 60 eventos registrados em nosso diário de campo, indicando uma recorrência de 12 situações de trabalho com o gênero. Os textos de opinião foram evidenciados em 25% das situações observadas, perfazendo um total de oito eventos, conforme indicado na tabela que se segue.

Tabela 1 - Situações de escrita observadas em sala de aula

Gênero textual	F	%
Texto de opinião	08	25,00
História em quadrinhos	06	18,75
Reescrita de histórias em quadrinhos	06	18,75
Relatório	03	9,38
Lista de palavras	03	9,38
Reconto	02	6,26
Relato pessoal	01	3,12
Bilhete	01	3,12
Carta de solicitação	01	3,12
Poema	01	3,12
Total	32	100

Como mostra a tabela, no contexto da classe pesquisada, o trabalho com textos se configurava em uma dimensão importante do processo de alfabetização, e a sua entrada na sala de aula ocorria por diferentes suportes, como livros de literatura infantil, jornais, revistas, gibis, encartes, atividades

fotocopiadas, etc. De acordo com a Professora 1,³ a escolha do texto ocorria a partir dos temas de estudo e das demandas da turma. Compreendemos que a constituição de sujeitos deve ser a principal razão para a entrada do texto na sala de aula, acreditando, conforme aponta Geraldi (1997, p. 20) que,

Ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na 'história contida e não contada' elementos indicativos do novo que se imiscuiu nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano.

O diálogo, portanto, constitui-se o ponto de encontro das vozes que habitam a sala de aula, que, nesse contexto, é concebida como lugar de interação, de produção de sentidos e de constituição de sujeitos. Assim, procurando compreender como o trabalho com textos na sala de aula era articulado em função dessa importante dimensão do processo de alfabetização, voltamos nosso olhar para as condições de produção dos textos procurando evidenciar: como eram delineadas essas condições? Quais movimentos suscitavam entre as crianças? Como as crianças respondiam a essas propostas de produção? Quais aspectos dessa atividade interdiscursiva eram concretizados nos textos-produto dessa ação? Como as crianças materializavam seus discursos a partir das propostas enunciadas pelas professoras? O que revelavam em seus textos e como se constituíam, nessa atividade, sujeitos de ideias, opiniões, saberes, valores, cultura?

Para proceder às análises das situações de trabalho com a produção de texto, tomamos por base um percurso descritivo-explicativo abordando o contexto imediato de produção, os processos que se desenvolveram durante o trabalho de escritura e os textos resultantes da produção. No delineamento do contexto imediato, contemplamos a análise das condições de elaboração dos textos, focalizando as instruções explicitadas pelas professoras para o trabalho de escritura.

O gênero história em quadrinhos

A entrada do gênero *história em quadrinhos* na sala de aula teve início no primeiro bimestre do ano letivo, estendendo-se até o final do ano, quando foram desenvolvidas atividades que estavam vinculadas à *produção de histórias em quadrinhos e à reescrita a partir de histórias em quadrinhos*.

Segundo Cademartori (2003), as histórias em quadrinhos agregam elementos da cultura literária ficcional que acenam para estilos humorísticos, eróticos e de aventura ancorados em uma tipologia textual que envolve, predominantemente, aspectos da ordem do narrar por meio de uma sucessão de imagens fixas e organizadas em sequências. Esse

³ Em atenção ao protocolo de pesquisa, usaremos, neste artigo, os termos Professora 1 para a regente da classe no primeiro semestre e Professora 2 para a docente que atuou no segundo semestre. Usaremos também somente as iniciais dos nomes das crianças da classe.



enquadramento das imagens permite recortar o espaço/tempo dos acontecimentos e das ações que é conectado não apenas pela contiguidade das vinhetas, mas também pelos elementos verbais e visuais que constituem o todo de sentido do texto, como: os balões de fala com suas formas, apêndices e contornos variados que indicam o discurso direto em suas diferentes formas de manifestação; o tamanho e a espessura das letras; as onomatopeias que atuam como recurso narrativo na evolução da trama; os sinais de tipo natural e artificial, como os ícones e os símbolos, dentre outros.

Esses aspectos situam as histórias em quadrinhos no campo da produção cultural intermediária atingindo um auditório social caracterizado, predominantemente, pelo público infanto-juvenil. Assim, tendo em vista os elementos constitutivos do gênero, suas esferas de circulação e finalidades comunicativas, compreendemos que a sua inserção no espaço escolar, como objeto de ensino-aprendizagem, requer uma articulação coerente entre as práticas sociais de linguagem e as atividades de linguagem dos aprendizes, uma vez que, “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 74, grifo dos autores), evidenciando a necessidade de conciliação de estratégias de ensino adequadas para o trabalho com o gênero em contexto escolar.

No caso pesquisado, as propostas de produção focalizaram capacidades discursivas da ordem do narrar, tomando como estratégia do dizer alguns recursos linguísticos e icônicos. Para isso, as professoras consideraram uma sequência de ensino que consistiu, de acordo com nossas observações, numa proposta progressiva de trabalho que privilegiou alguns aspectos composicionais do gênero: a sequência início, meio e fim em narrativas curtas (três a quatro vinhetas), o título, o nome do autor, o uso de balões de fala, os traços narrativos, as onomatopeias e alguns sinais de tipo artificiais, como ícones e símbolos.

As análises das propostas de produção e dos movimentos suscitados entre as crianças, captados por meio de anotações em diário de campo e de transcrições das interações ocorridas em aula, bem como de uma amostra de 25 textos resultantes do processo de produção, evidenciaram a preocupação das professoras em organizar uma sequência didática para trabalhar com as histórias em quadrinhos, focalizando, inicialmente, a organização de ideias no texto a partir do uso de recursos icônicos, uma estratégia de ensino que elas imaginavam ser interessante para as crianças.

Contudo, em grande parte das situações analisadas, observamos que as crianças não realizaram o trabalho de produção conforme as orientações delineadas, buscando diferentes alternativas para cumprir a tarefa solicitada pelas professoras: escrever histórias em quadrinhos. Geralmente elas recorriam a temáticas e personagens da literatura infantil predominante em seu universo cultural, como os contos de fada, utilizavam uma quantidade reduzida de cenas (duas, três ou quatro cenas), concluindo a narrativa antes do último quadrinho e, em muitos casos, os sentidos dos textos ficavam circunscritos à interação oral com o autor, como pode ser notado no trabalho realizado por Nat (Fotos 5 e 6).



Foto 5 - Nat produzindo o texto (19-7-2005)



Foto 6 - Trabalho de Nat (19-7-2005)

Nat dividiu a folha em duas partes, definindo, portanto, a quantidade de quadrinhos de sua história. Em seguida, iniciou o desenho de uma personagem no espaço reservado à segunda cena. Buscando atender às orientações delineadas, ela incluiu um balão de fala em seu trabalho, após consulta aos diferentes estilos de balões que foram registrados em seu caderno. Nesse balão, escreveu PATRÍCIA. Somente depois de concluir a produção dessa vinheta, passou para o primeiro quadrinho, onde desenhou outra personagem com inscrições textuais que não possibilitaram a constituição de sentidos do texto nem tampouco o seu reconhecimento em narrativa quadrinizada.

Na tentativa de compreendermos os processos que se desenvolveram a partir das propostas de produção das histórias em quadrinhos, encontramos alguns fatores que podem ter influenciado a atividade discursiva das crianças. Conforme aponta Mendonça (2005), embora as histórias em quadrinhos apresentem semioses distintas, articuladas por meio de recursos verbais e não verbais que contribuem para o processo de constituição de sentidos, tornando-as mais acessíveis às crianças em fase inicial de apropriação da linguagem escrita, sua entrada no espaço escolar ocorre, em muitos casos, influenciada por essa relativa facilidade, provocando a falsa premissa de que a leitura e a escrita de histórias em quadrinhos são capacidades facilmente desenvolvidas.

Compreendemos que o trabalho de produção dos textos foi influenciado pelas suas condições, uma vez que, em todas as situações observadas, a escolha do gênero antecedeu os outros elementos que deveriam ser considerados como condições essenciais para o trabalho com textos, caracterizando uma proposta de trabalho em que a temática foi tomada como pretexto para ensinar a sequência explicitada.

A escolha do gênero (história em quadrinhos) se sobrepôs aos conteúdos, às motivações que podem ter ou criar. Somente não se sobrepôs



aos destinatários que gostariam de avaliar os textos das crianças sem considerar também nenhum desses aspectos, mas a capacidade de a criança organizar as ideias numa sequência narrativa quadrinizada, com começo, meio e fim. Esse dado, em consonância com a escolha da estratégia de dizer que, de antemão, já estava definida, configurou uma proposta de produção textual cuja situação de comunicação apresentou finalidades que se restringiram ao trabalho escolar, particularmente à avaliação do percurso evolutivo de cada criança, sem considerar as circunstâncias sociais de uso dessa forma de linguagem.

Ao discorrer sobre as concepções de linguagem que sustentam, de maneira geral, o ensino da língua na escola, Geraldi (2003, p. 119) enfatiza que a língua pode ser vista “[...] como instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagens entre as pessoas, ou é ela tomada como objeto de estudo, como um sistema cujos mecanismos estruturais se procura identificar e descrever [...]”. Com base nessas abordagens, podem ser suscitados, de acordo com o autor, objetivos distintos que são tomados para orientar um trabalho voltado para o desenvolvimento de capacidades de expressão e compreensão de mensagens ou para o conhecimento do sistema linguístico. Acreditamos que essas dimensões do trabalho com a linguagem escrita devem ser entrelaçadas nas práticas de leitura e de produção de textos, compreendendo que

É exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis [...]. Aprender a respeito da língua, tomar consciência dos mecanismos estruturais do sistema linguístico deve ser etapa posterior: levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele a posse da língua (GERALDI, 2003, p. 120).

Nesse sentido, o autor explica que a escolha das estratégias de dizer não pode ocorrer no abstrato. “[...] Elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz [...]” (GERALDI, 2003, p. 164). Entretanto, nesse contexto de produção das histórias em quadrinhos, observamos que havia certa ênfase na sistematização de alguns aspectos estruturais do gênero, e o dizer das crianças, de maneira geral, foi comprometido pela inversão provocada nas propostas de produção. Uma inversão que situou as estratégias do dizer como ponto de partida, abstraindo da atividade de produção textual as dimensões sociocomunicativas fundamentais no trabalho com os gêneros discursivos: a esfera, as necessidades da temática, o conjunto de participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor.

Esse movimento também foi observado nas atividades de reescrita das histórias em quadrinhos, que foram abordadas a partir de três demandas de trabalho evidenciadas nas práticas das professoras: a *reescrita coletiva*, a *reescrita em duplas* e a *reescrita individual*. Essas atividades de escrita, conforme indicado na análise das seis situações observadas, foram delineadas a partir de propostas que circunscreveram o dizer das crianças à reprodução da sequência narrativa quadrinizada usando suas palavras.



Ao apontar, nas transcrições das interações ocorridas em aula e em fotos dos textos produzidos pelas crianças, as implicações decorrentes dessas propostas de trabalho com a linguagem escrita, observamos que as possibilidades de interação entre os interlocutores foram influenciadas pela ênfase na codificação de palavras a partir da reprodução simplificada e impessoal dos sentidos da narrativa quadrinizada, como pode ser observado nesta proposta da Prof. 2:

“Vocês vão olhar cada quadrinho desse aqui e vão escrever uma frase do que que tá acontecendo no quadrinho... ((faz o contorno dos quadrinhos no quadro))... então vocês vão pegar o lápis... crianças... e vão fazer assim... enumerar os quadrinhos... colocar número um... na ordem das cenas... tá bom?... por exemplo... essa é a primeira cena?... é... em cima do quadrinho aqui oh:: número um ((enumera o primeiro quadrinho no quadro))... aí vocês vão ver a ordem das cenas e vão colocar... tá?... depois que vocês enumera / primeiro vão enumerar os quadrinhos... todo mundo colocando os números nos quadrinhos... na ordem da cena... tá?... um... dois... três... até acabar os quadrinhos... vão escrever uma frase do que vocês estão vendo naquele quadrinho... entenderam?” (29-9-2005).

Com base nessas orientações, ou seja, escrever o que estavam observando em cada quadrinho, as crianças tentavam imprimir suas marcas na produção textual. Contudo, o espaço de diálogo entre autor e interlocutor era definido pelas próprias condições de produção, uma vez que elas centravam seus esforços nos aspectos estruturais do sistema de escrita, buscando diferentes meios para cumprir as tarefas solicitadas que, nesse contexto interlocutivo, tinham como principal finalidade a avaliação das escritas infantis.

Essa constatação, tecida a partir da análise de 15 produções decorrentes das propostas de reescrita das histórias em quadrinhos, evidencia que a preocupação com a comprovação dos níveis evolutivos da escrita na criança influenciou o processo de produção de sentidos dos textos, comprometendo as possibilidades de diálogo, de constituição de sujeitos produtores de discursos e reduzindo a atividade interdiscursiva das crianças à mera reprodução de enunciados, como podemos notar no trabalho realizado por Joa (Foto 7).



Foto 7 - Texto de Joa (29-9-2005)

Ao concretizar as instruções delineadas pela professora, enumerando as vinhetas e escrevendo frases para dizer o que estava acontecendo em cada cena, Joa registra sentenças isoladas, justapostas, apenas reproduzindo o conteúdo de cada vinheta sem marcar o seu posicionamento no processo de produção de sentidos do texto:

ELE ESTÁ PLANTANDO
ELE ESTÁ REGANDO
ELE ESTÁ FELIZ
ELE ESTÁ OLHANDO PARA FLOR
ELE ESTÁ PENSANDO
ELE CHUTOU A FLOR
ELE ESTÁ TRISTE



A partir desse exemplo, podemos notar que as práticas em torno da reescrita de histórias em quadrinhos, embora buscassem romper com as concepções tradicionais de alfabetização, revelavam uma aproximação com a visão mecanicista, na qual a preocupação com o aspecto grafofônico prevalece sobre os demais aspectos da linguagem, o que se evidencia na fragmentação e na artificialização dos enunciados.

Tomando uma situação de escrita exemplificada por Geraldini (2003), compreendemos que essa proposta de trabalho com as histórias em quadrinhos aproximou-se de outra situação muito comum nas classes de alfabetização: a escrita de textos a partir de gravuras. Nessas situações, conforme analisa o autor, o que se tem a dizer é uma história suscitada pelas gravuras cuja finalidade discursiva se circunscreve a mostrar o que se sabe sobre o sistema da língua. Como consequência, são anuladas, nessa demanda de trabalho, tanto as razões para dizer quanto o que se tem a dizer, o que também foi possível observar nas situações de reescrita das histórias em quadrinhos observadas em que as vinhetas foram concebidas como gravuras a serem reproduzidas, uma a uma, por meio da linguagem escrita.

Embora algumas crianças tenham buscado outros meios para concretizar a proposta, apresentando resultados que se aproximaram um pouco mais da sequência narrativa, observamos que, em ambos os casos, as respostas foram determinadas pelas condições em que foi instaurada a atividade de escrita, reduzindo as possibilidades de interlocução com o texto que, nesse contexto, não foi selecionado tendo em vista o seu conteúdo, as relações de sentido, mas como um pretexto para preencher as necessidades de avaliação da escrita.

Assim, compreendemos que as condições delimitadas modificaram de forma negativa as potencialidades das crianças, impedindo que elas se constituíssem, por meio da linguagem escrita, sujeitos de seu próprio discurso. Além disso, essas práticas contribuíram para a constituição de sentidos que se desvincularam das funções e das significações sociais dessa forma de linguagem, reforçando o caráter punitivo e pragmatista da tarefa avaliativa, o que pode ser constatado nas vozes das crianças que foram convidadas a explicitar sua compreensão acerca das razões que motivaram o trabalho de escritura:

Let: porque tinha que escrevê... porque... quando minha mãe vim na reunião... eh::: ela vai vê e ela vai me batê
Jon: porque tá aqui oh ((mostrando os quadrinhos))
Cris: porque... porque a tia mandô a gente escrevê... pra gente vê se sabe escrevê direitinho
Wes: para a mamãe o papai... a direto::ra
Mon: porque a professora vai vê (Evento 39, 29-9-2005).



A análise das respostas das crianças nos leva a refletir sobre algumas questões que envolvem o aprendizado da escrita e as “recentes” descobertas no campo da alfabetização. Essas descobertas, vinculadas ao campo da Psicologia Histórico-Cultural, evidenciam que a linguagem escrita é um objeto cultural produzido historicamente. Como produto cultural, resultante de processos de objetivação nos quais a experiência humana foi se acumulando e se transformando, a linguagem escrita comporta, portanto, uma síntese da atividade humana. Assim, ao se apropriar da escrita, a criança está se apropriando da sua história social, das suas funções e significações socialmente estabelecidas. Nesse sentido, o papel da instituição escolar é fundamental, uma vez que “[...] a educação escolar é mediadora entre as crianças e a significação social da escrita, portanto, entre as crianças e o conhecimento historicamente elaborado” (GONTIJO, 2002, p. 54).

Contudo, nesse contexto das práticas educativas em torno das histórias em quadrinhos, a compreensão das funções e das significações sociais da linguagem escrita ficou comprometida, devido à ênfase à sua dimensão linguística (fonética e fonológica).

No caso específico das atividades de reescrita individual das histórias em quadrinhos, tanto para as crianças como para a Professora 2, a relação entre os motivos e o fim do trabalho de escritura produziu o sentido de cumprimento de uma tarefa, de uma obrigação que, de certo modo, lhes permitiu adequar-se à dinâmica escolar, atendendo às demandas decorrentes das práticas avaliativas em que estavam circunscritas essas relações de trabalho com a linguagem escrita.

Nesse sentido, que razões levaram as professoras da turma pesquisada a focalizar situações de escrita de base narrativa em torno da reescrita de histórias em quadrinhos? Por que as crianças não eram motivadas a narrar, por exemplo, suas experiências cotidianas de vida ou outras histórias que, por sua beleza e encantamento, merecem se recontadas e ouvidas? Onde e por que ficaram perdidos ou escondidos esses saberes?

Sabemos que a arte de contar histórias teve sua origem nas antigas culturas orais e estava fortemente vinculada ao imaginário e à memória coletiva dos povos. Como toda enunciação humana, sua natureza é social e determinada por um conjunto de fatores que abarcam o espaço físico e histórico, o auditório social, as finalidades comunicativas, a vontade discursiva do narrador. De acordo com Guimarães (2000), as mais brilhantes narrativas populares ocorreram com os camponeses da França, no século XVIII, entre crianças, homens e mulheres, agricultores e trabalhadores artesanais, que se reuniam junto às lareiras para escutar histórias, que mais tarde se tornaram tradições culturais.

No Brasil, segundo a autora, a arte de contar histórias foi herdada da Nigéria a partir das narrativas de pessoas que faziam parte de uma casta especial. Essas pessoas se deslocavam de tribo em tribo recitando seus *alôs*, uma tradição que foi realimentada pela Velha Totonha, de José Lins do Rego que, no cenário brasileiro, mantinha a tradição da narrativa oral se deslocando de engenho a engenho.

Nesse contexto social, os contos orais eram marcados pela interação imediata, pela presença corporal do narrador e do destinatário que reconstruem os sentidos do texto numa relação verbal que também é significada por gestos, expressões, mímicas, pausas, entoações. É particularmente nesses aspectos que a tradição oral se diferencia da escrita, uma vez que, nessa a interação face a face, cede o lugar ao discurso mediado.

Uma das contribuições mais relevantes acerca da importância das narrativas populares foi apresentada por Benjamin (1994).⁴ Para o autor, a fonte das narrativas orais é a experiência que passa de pessoa para pessoa e as melhores narrativas escritas são aquelas que mais se aproximam das histórias orais contadas por narradores anônimos. Ao discorrer sobre a figura do narrador, tomando como referência Nikolai Leskov, Benjamin distingue dois grandes grupos fundamentais de narradores anônimos que podem ser representados pela figura do *camponês sedentário* e do *marinheiro comerciante*.

De acordo com o autor, o *narrador sedentário* é aquele que possui um saber comum por meio do qual expressa suas experiências de vida, revestindo-as de sugestões práticas, conselhos e ensinamentos. O *marinheiro comerciante*, como nos fala Benjamin, é reconhecido pelo povo como o narrador que vem de longe, que viaja e, portanto, *tem muito que contar*. A interpenetração desses grupos de narradores foi possível devido ao sistema corporativo medieval no qual se intercambiavam o saber das terras distantes – o saber espacial trazido pelos migrantes, e o saber do passado – o saber temporal recolhido na experiência do trabalhador sedentário.

Assim, a experiência vivida se constituía na fonte do narrador, experiência que, segundo Benjamin (1994), está em vias de extinção, devido às transformações sociais, políticas e econômicas de nossa sociedade. O autor argumenta que, em nome da modernização e do desenvolvimento das forças produtivas, o discurso vivo e singular da experiência humana foi empobrecido e aos poucos substituído por outras experiências de caráter global e desmoralizante, como as experiências de guerra, as experiências econômicas geradas pela inflação e as que envolvem a ética política.

Nesse cenário de transformações sociais, o discurso vivo, que inicialmente foi remodelado pelo romance de formação, teve sua maior baixa com a instauração de outra forma de comunicação que não procede da tradição oral: a informação. Foi a informação que veio consolidar, por meio da imprensa, as ideologias da classe burguesa, influenciando decisivamente a forma épica do discurso. Lamentando as implicações decorrentes dessa nova forma de comunicação, Benjamin (1994, p. 202-203) explica:

Essa forma lapidar mostra claramente que o saber que vem de longe encontra hoje menos ouvintes que a informação sobre acontecimentos próximos. O saber, que vinha de longe – do

⁴ Essas discussões foram publicadas no livro intitulado *Magia e técnica, arte e política*, cuja primeira edição data de 1985.



longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição – dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. Mas a informação aspira a uma verificação imediata. Antes de mais nada, ela precisa ser compreensível ‘em si e para si’. Porém, enquanto esses relatos recorriam frequentemente ao miraculoso, é indispensável que a informação seja plausível. Nisso ela é incompatível com o espírito da narrativa. Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio.

Essa atualização cotidiana e veloz de informações, que nos coloca a par dos acontecimentos locais e mundiais sempre acompanhados de explicações que impõem ao leitor um contexto psicológico, vem expulsando a narrativa viva e singular de nossas relações sociais, tornando-nos cada vez mais pobres em histórias surpreendentes, em relatos de experiência vivida.

No contexto escolar, especificamente, as histórias que se apoiam nesse saber que vem de *longe espacial e temporal* também sofreram transformações em decorrência da modernização dos seus diferentes modos de veiculação. Inseridas no campo da cultura literária ficcional, as histórias populares circulam no espaço-tempo escolar por meio de diversos gêneros orais e escritos, como os contos, as fábulas, as lendas, as novelas, os romances, as narrativas de aventura, de enigma, mítica, dentre outros, cuja tipologia discursiva norteadora se circunscreve na ordem do narrar.

Entretanto, alguns mecanismos de circulação e modos de apropriação da literatura infantil, como recurso didático, têm repercutido em sérias implicações para a constituição da criança como sujeito de direitos, de ideias, de opiniões, de valores, sujeitos que também têm muitas histórias a contar. Histórias que poderiam tornar a sala de aula um lugar habitado por muitas e diferentes vozes, lugar dialógico, em que as experiências das crianças não são minimizadas ou sobrepostas a interesses de ordem estritamente pedagógica, como ocorre, por exemplo, nas práticas de avaliação das escritas infantis em que a principal finalidade é a comprovação do desenvolvimento evolutivo da criança, uma demanda que também foi recorrente na sala de aula pesquisada.

Sabemos, contudo, que a articulação das demandas teórico-práticas que envolvem o trabalho com a leitura e com a produção de textos requer o conhecimento de pressupostos que possibilitem o redimensionamento na forma de trabalhar a linguagem, uma vez que a língua, na perspectiva aqui defendida, não está pronta para ser usada, mas é reconstituída no próprio processo de interlocução, que está inserido em um contexto social no qual participam sujeitos portadores de experiências, de ideias, de histórias de vida.

Esse pressuposto fundamental do pensamento bakhtiniano nos remete a considerar que outros fatores também podem contribuir para a instauração do diálogo na sala de aula, revestindo o trabalho de produção de diferentes possibilidades. Assim, durante o período em que estivemos em



campo, buscamos captar e delinear algumas dessas possibilidades. Elas ocorreram, particularmente, nas propostas de trabalho em que as crianças foram motivadas a dizer suas opiniões sobre diferentes situações vivenciadas no espaço-tempo escolar. Essas situações emergiram a partir de necessidades reais das relações entre sujeitos no espaço escolar e de temáticas que os envolviam nas discussões e foram incorporadas ao trabalho com a linguagem escrita, provocando mudanças no modo como as crianças se apropriaram dos conhecimentos que envolvem essa forma de linguagem, possibilitando, assim, que assumissem posicionamentos, explicitassem suas ideias e opiniões acerca dos temas abordados.

A produção de textos de opinião

Ao todo, foram observados oito eventos em que a base argumentativa foi tomada como fio condutor do trabalho de escritura. Buscando dar visibilidade aos processos que se desenvolveram a partir das propostas delineadas pelas professoras, elegemos, para análise, as situações de produção em que as crianças explicitaram suas opiniões sobre a escola, o trabalho infantil, a falta de moradia, os trabalhos literários expostos na escola, o caso do cachorro da vizinha. Essas análises foram efetuadas por meio de uma amostra de 18 textos.

De maneira geral, nessas propostas de trabalho com a linguagem escrita, as crianças tinham o que dizer, tinham razões para dizer e interlocutores para os textos que produziam. A partir dessas condições, foram definidas, então, as estratégias do dizer que suscitaram diferentes movimentos de interação com o outro por meio da escrita.

Esses movimentos foram evidenciados, em nossas análises, quando procuramos pontuar as marcas discursivas que as crianças deixaram por entrever em seus argumentos, marcas que foram revestidas de aspectos polifônicos, de aspectos que sinalizaram a presença das vozes do discurso social, presentificados de forma singular nos resultados da atividade produtiva, como podemos observar no texto produzido por Mon (Foto 8) que tomou como ponto de partida as discussões tecidas em aula sobre o trabalho infantil.



Foto 8 - Texto produzido por Mon (14-9-2005)

Mon produziu esse texto a partir das indicações da professora para observar diversas imagens de crianças trabalhando e explicitar, por meio da linguagem escrita, suas opiniões sobre a questão. Focalizando nossa análise nos recursos linguísticos selecionados por Mon para concretizar o seu dizer, podemos notar que ela iniciou o texto com a forma prenominal EU, implicando-se de forma direta com o enunciado: EU ACHO QUE ELA ESTÁ TRABALHANDO NO SISAL e assumindo o seu posicionamento em frente a essa situação: EU NÃO GOSTO DE VER CRIANÇA TRABALHAR. Em seguida, justifica a sua opinião usando o operador explicativo PORQUE, para argumentar que ELES TÊM QUE ESTUDAR. Com esse argumento, Mon revestiu seu discurso de outras vozes enunciativas, baseando-se em valores aceitos socialmente, falando a partir do outro e para o outro que, nesse contexto, era a professora – a interlocutora imediata do texto e que, em tais circunstâncias, pode ter influenciado o seu dizer.

Podemos ainda compreender que Mon não está, nesse enunciado, referindo-se a todas as crianças. Ela situa que são ELES, ou seja, aqueles meninos e meninas pobres, que estão trabalhando e não têm o direito



à educação garantido. Nesse sentido, aproxima-se do discurso dominante que situa o lugar da criança pobre em nossa sociedade. Criança não pode trabalhar, mas, como também não pode ficar na rua, tem que se ocupar com uma atividade que lhe é determinada socialmente: a atividade escolar. O efeito de polifonia é marcado, então, por um indicador modal que está implícito (ELES DEVEM ESTUDAR) que, nesse caso, produziu um conteúdo que não é de responsabilidade exclusiva do locutor, mas de outras vozes que se entrecruzaram nesse enunciado.

De acordo com Bakhtin (2003), como unidades da comunicação discursiva, os enunciados se constituem na relação social entre os participantes. Nesse contexto discursivo, o tema, o querer dizer e as razões para dizer, ou seja, as finalidades discursivas determinam a escolha da forma de dizer. Nesse sentido, compreendemos que, nas situações que tomaram por base o discurso argumentativo, as condições de produção influenciaram positivamente no querer dizer das crianças e na seleção dos meios para a concretização desse dizer. Analisando os textos produzidos pelas crianças, encontramos marcas que revelaram os diferentes modos de compreensão da realidade e de apropriação do discurso social, um aspecto fundamental no trabalho de produção textual.

Considerações finais

Por meio de um percurso analítico que focalizou as condições de produção dos textos, os processos que se desenvolveram durante o trabalho de escritura e os resultados dessa atividade interdiscursiva, apontamos alguns dos principais desafios que revestiram a entrada do texto na sala de aula pesquisada. Como evidenciado em nossas análises, nas situações que envolveram as histórias em quadrinhos, a relação dialógica com os textos, por meio do trabalho de escritura, foi influenciada, de maneira geral, pela inversão que situou as estratégias do dizer como ponto de partida, abstraindo da atividade de produção textual as dimensões sociocomunicativas fundamentais no trabalho com os gêneros discursivos.

As implicações decorrentes do trabalho com as histórias em quadrinhos foram minimizadas no trabalho com os textos de opinião, uma vez que, nas circunstâncias em que foram instauradas essas propostas de produção, as crianças tinham o que dizer, tinham razões para dizer e interlocutores para os textos que produziam. A partir dessas condições, foram definidas, então, as estratégias do dizer que, conforme pudemos observar, suscitaram novas possibilidades de interação com o outro por meio da escrita.

A complexidade desse processo exige que o trabalho educativo seja pensado de forma intencional, organizada e sistemática. Do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, a apropriação das formas humanas de comportamento não ocorre de modo natural e espontâneo, mas, sim, a partir da mediação qualificada do outro mais experiente. Para que as crianças se



apropriem da linguagem escrita e de suas diferentes formas de manifestação sociocultural, é fundamental que sejam instauradas, conforme indicado por Geraldi (2003), condições essenciais para o trabalho de escritura dos textos, ou seja, que elas tenham o que dizer, tenham motivações para dizer, tenham destinatários para os textos que produzem e, a partir desses elementos, escolham as estratégias do dizer imprimindo no produto da atividade interdiscursiva suas marcas, suas histórias de vida.

O espaço da sala de aula, como observamos em nossas análises, é um espaço povoado por muitas vozes, vozes que se presentificaram de diferentes modos, que circularam de várias maneiras nesse espaço de interlocução. Contudo, como nos lembra Goulart (2005, 147), “[...] as palavras não costumam pedir licença para entrar, mas podem ser ouvidas ou não”. E a professora, como mediadora autorizada no espaço escolar, pode instituir outras formas de interação que possibilitem o diálogo no interior das relações pedagógicas, que provoquem a participação das crianças, reconhecendo as suas potencialidades e seus modos próprios de apropriação dos saberes. Assim, compreendemos que

O papel da escola é dar continuidade ao diálogo que as crianças já fazem com a realidade, de várias formas, [...] ampliando as suas redes de conhecimento, alargando as suas sensibilidades, respondendo a algumas perguntas e criando outras [...]. O texto não parte somente da sala de aula: o texto entra na classe primeiramente nas vozes dos alunos, da professora, deixando à mostra seus conhecimentos, suas origens (GOULART, 2005, p. 147-148).

Nesse encontro de várias vozes, é preciso, então, levar em conta a história de vida dos sujeitos, suas experiências de leitura e de escrita, suas experiências de mundo. Com Bakhtin e Vigotski, aprendemos que, como uma atividade constitutiva dos seres humanos, a linguagem se constitui nas relações sociais, nas interações que ocorrem entre as pessoas. Adotar a produção de textos como eixo do trabalho educativo na educação infantil implica, desse modo, reconhecer a criança como sujeito político, histórico e cultural, possibilitando que exerça aqui e agora o direito de defender suas opiniões, falar sobre sua vida, escrevê-la, etc.

Nessa perspectiva, o trabalho com a produção de textos na sala de aula configura-se numa dimensão essencial do processo de alfabetização, uma vez que, por meio dele, as crianças podem se constituir sujeitos no espaço-tempo vivo de interação com o outro, passando do reconhecimento ao conhecimento, da reprodução à produção de saberes. Nesse sentido, quais mudanças podem ser efetuadas para que o texto seja tomado efetivamente na sala de aula?

Não temos respostas definitivas para essa questão, mas podemos, a partir das discussões aqui suscitadas, delinear algumas contribuições no sentido de pensar a instauração de outros rumos para o trabalho com o texto nas classes de alfabetização. A primeira diz respeito ao redimensionamento das



concepções de linguagem e de sujeitos que se constituem na sala de aula. Além disso, é necessário pensarmos em mudanças de ordem prática que demandam, fundamentalmente, a instauração de situações comunicativas (reais ou fictícias) que permitam integrar as condições essenciais para que o enunciado seja tomado como unidade de comunicação discursiva.

Reconhecemos, contudo, que a articulação dessas demandas não é tarefa fácil, mas pode ser pensada a partir de propostas de formação que considerem o diálogo, a história dos sujeitos e seus sistemas de significações como princípios essenciais na produção dos saberes e fazeres docentes.

Pensar a formação nessa perspectiva implica romper com os modelos predominantes, buscando a implementação de políticas de formação com ações ajustadas aos interesses dos profissionais em educação, às demandas emergentes no cotidiano das práticas educativas e à real valorização do trabalho docente. Uma alternativa que pode promover a busca por outros caminhos para que as crianças e os professores, sujeitos de direitos, possam constituir-se, também, sujeitos de ideias, saberes, opiniões, valores, cultura... De caminhos que possibilitem tornar a sala de aula um espaço dialógico habitado por sujeitos sócio-históricos ou, em outras palavras, um lugar de *interação verbal* em que são confrontados diferentes e importantes saberes.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CADEMARTORI, Ligia. Criança e quadrinhos. In: JACOBY, Sissa (Org.). **A criança e a produção cultural**: do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 45-61.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Autores Associados, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-23.



_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização:** novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOULART, Cecília. Histórias de crianças, linguagens e educação infantil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGE, v. 10, n. 19, p. 139-157, dez. 2005.

GUIMARÃES, Maria Flora. O conto popular. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Org.). **Gêneros do discurso na escola:** mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000. p. 85-117.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). **Gêneros textuais & ensino.** 4^a. ed, Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 194-207.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SCHNEUWLY, Bernard et al. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SOUZA, Luzinete Vasconcelos de. **As proezas das crianças em textos de opinião.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Enviado em: 11/11/2010

Aceito em: 18/02/2011