

A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS DO DISCURSO NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

Fabiana Giovani*
fabiunipampa@gmail.com

* Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa/ Campus Bagé-RS.

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.

Abstract

We aim to understand the process of assimilation of the writing system in beginning literacy, departing from the conception of language based on utterance linguistics - which conceives language as a space of subject constitution. The study focused on observing how textual production from five individuals can be taken as evidence of the writing assimilation process. The analysis conducted sought for text marks that could corroborate the presence of data related to three categories: production condition or context; set of relatively stable characteristics; and word writing. From the cues left in the texts, it could be apparent that, in addition to assimilation of writing, there was a significant knowledge of other elements involved, such as discourse genres - especially written ones. Thus, we noticed that the children displayed autonomy to choose the genre through utterances at the end of the year. This study demonstrates that returning the right of the written realm to individuals is the key to pursue dialogues amongst free subjects who understand - since the first contacts with writing - the meaning of the word "equality".

Key words: Beginning literacy, discourse genres, text production

Introdução

Este trabalho busca retratar uma pesquisa que teve por objetivo compreender o processo de apropriação da escrita percorrido por crianças de uma escola periférica, no interior do estado de São Paulo.

Para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos que a praticam no meio social em que vivem. É indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam a uma mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada e que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido, pois é apenas sobre este terreno preciso, ou nesse contexto, que a troca linguística se torna possível.

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

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

Nesse sentido, a linguagem é concebida como forma de *inter-ação* que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos atos. Dessa forma, mais do que propiciar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana, pois é através dela que o sujeito pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando. É também com esta linguagem que o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

De acordo com Geraldi (2002), a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer ser humano, pois é esta que permite aos sujeitos a compreensão do mundo e como estes devem nele agir. O espaço onde ocorre a constituição desses sujeitos e de produção de linguagem é a interlocução, ou seja, a interação do “eu” com o “outro”. Dessa forma, é a linguagem que permeia relações importantes e necessárias como os encontros, desencontros, confrontos de

posições que, ao tornarem-se públicas, evidenciam toda uma carga ideológica, além de revelar a posição de cada indivíduo na sociedade.

A linguagem, concebida como tal, torna-se atividade constitutiva, sendo importante a noção de sujeito que se constrói no interior dessa concepção. É essa noção de construção do sujeito que será esboçada a seguir.

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

Tal posição implica toda a incompletude do "eu" além de constituir o outro como o único lugar possível de uma completude que, na verdade, é impossível, uma vez que a experiência que o outro tem, ainda que seja sobre o "eu", lhe é inacessível. Como aponta Geraldi:

Se a experiência de mim vivida pelo outro me é inacessível, esta inacessibilidade, a mostrar sempre a incompletude fundante do homem, mobiliza o desejo de completude. Aproximo-me do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida. É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem (GERALDI, 2005 p. 19).

É importante reconhecer que é nessa atividade que se constrói a linguagem enquanto mediação sógnica necessária, ou seja, essa é trabalho e produto do próprio trabalho.

Com base nessa concepção de linguagem, foi realizado, no ano de 2004, um trabalho de alfabetização em uma escola pública e periférica de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Posteriormente, os produtos desse trabalho¹,

¹ O material foi constituído sem qualquer intuito de ser transformado em pesquisa acadêmica.

especificamente a produção escrita de cinco crianças, transformaram-se em *corpus* de pesquisa de mestrado, que teve por objetivo principal verificar como ocorreu o processo de evolução da escrita através da análise dos textos. Na verdade, tentou-se reconstruir o processo através do olhar apurado sobre o produto.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi delimitada uma questão que se tornou orientadora de todos os passos posteriores: Como ocorreu o processo de apropriação do sistema de escrita por crianças da periferia urbana, tendo a professora utilizado como fundamento de sua prática a teoria da enunciação²?

Por tratar-se de uma investigação de natureza qualitativa, a escolha metodológica foi pelo paradigma indiciário: uma metodologia que surge no âmbito das ciências humanas que permite análises a partir de indícios encontrados no material em questão.

No entanto, foram estabelecidas três categorias para a busca de indícios nos textos das crianças.

1- condições ou contexto em que foram produzidos os textos;

2- conjunto de características relativamente estáveis do gênero discursivo: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo;

3- a escrita das palavras.

Seguem as bases teóricas que permearam a pesquisa.

Pressupostos teóricos

A respeito da primeira categoria de análise - as condições ou o contexto de produção - é importante dizer que todo e qualquer "dizer" concreto é passível de considerações e avaliações imbricadas de juízo de valor como verdadeiro/falso, bonito/feio, pobre/rico, dentre outros. Tais valores advêm de vários lugares e são formulados com critérios, como ético, político, econômico, etc, sendo que os julgamentos e avaliações referem-se a um determinado todo, dentro do qual o discurso verbal envolve diretamente um evento da vida e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel. Esse todo nada mais é do que o

² A teoria da enunciação concebe a linguagem da forma como foi tratada acima.

contexto de produção do dizer e que, qualquer discurso, tomado isoladamente como um fenômeno puramente linguístico, não pode, naturalmente, ser verdadeiro ou falso, ousado ou tímido.

Assim, é possível perceber que o reconhecimento do contexto de onde é produzido qualquer discurso fornece ao interpretante uma série de elementos interpretativos para a sua compreensão, que não necessitam ser articulados ou especificados verbalmente. Em outras palavras, está se afirmando que conhecer as condições de produção é uma forma de relacionar o dito e o não dito presentes em um dizer.

A segunda categoria - gêneros discursivos - refere-se ao fato de que a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados- orais ou escritos- concretos e únicos, oriundos de sujeitos pertencentes a inúmeras esferas da atividade humana. Ainda que o caráter e os modos dessa utilização sejam variados, como as próprias esferas da atividade humana, a unidade da língua não é comprometida mantendo-se una e, assim, possibilitando a interação entre os sujeitos falantes, mesmo que estes ocupem ou representem diferentes lugares da sociedade. Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, o que Bakhtin (2003) denomina gêneros do discurso.

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 que possui sua gama de gêneros discursivos. Assim, conforme uma sociedade transforma-se, desenvolve-se ou complexifica-se, mais mudanças ocorrerão no repertório disponível de gêneros.

A última categoria refere-se à palavra, sendo esta o modo mais puro e sensível de relação social, uma vez que é nela que se revelam as formas básicas e ideológicas da comunicação humana. Assim, sendo um produto ideológico vivo, funcionando em qualquer situação social, acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em seu bojo as lentas modificações ocorridas na base da sociedade e, ao mesmo tempo, pressiona a uma mudança nas estruturas sociais estabelecidas.

Bakhtin (2003) aponta que, além dessas, há uma outra característica da palavra: ela é um signo neutro. A neutralidade da palavra se estabelece no

sentido de que esta pode assumir qualquer função ideológica, dependendo da maneira em que aparece em uma situação de comunicação concreta. Dessa forma, a palavra pode ser entendida como um signo neutro, não no sentido de que não tenha carga ideológica, mas no sentido de que, como signo, como conjunto de virtualidades disponíveis na língua, recebe carga significativa a cada momento de seu uso.

Assim, as palavras que usamos não são retiradas simplesmente de um dado vocabulário. Elas provêm de um discurso alheio (já dito) e, ao contrário de serem palavras isoladas, são peças que formam parte de dizeres completos, de textos, ou seja, não são palavras neutras, vazias de valores, uma vez que já apontam para uma direção ideológica determinada. Dito de outra forma, 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 os quais estabelecemos interação a todo o momento.

Mas, dizer que falamos sempre através da palavra de outros, ainda que isso comporte diferentes níveis de distanciamento da palavra alheia, é apenas uma primeira fase pela qual passa um indivíduo socialmente organizado. A apropriação linguística é um processo que vai desde a mera repetição da palavra alheia, passando por sua reelaboração, até conceder à mesma uma nova perspectiva e expressá-la de um ponto de vista diferente, no qual já podemos considerar o trabalho de criação do sujeito falante.

As palavras escolhidas por este sujeito falante, além de considerar o contexto e os seus interlocutores, trazem, de sua história de usos, traços que permitem sua utilização de acordo com determinado gênero, em determinada situação. É importante notar que a escolha das palavras possíveis em um contexto de utilização só é possível porque elas já foram experimentadas por outros falantes em situações semelhantes. Isso significa que as palavras mostram-se extremamente dinâmicas, uma vez que podem funcionar imediatamente ou possuir uma historicidade que evolui e se adapta às novas condições de utilização.

Metodologia

O *corpus* foi constituído por textos inscritos em diversos gêneros discursivos escritos construídos no decorrer do primeiro ano do ensino fundamental – fase de alfabetização.

A função da análise foi encontrar, a partir dos textos selecionados, os indícios com relação às categorias que foram propostas, refletir sobre eles, a fim de compreendê-los.

O critério de seleção dos textos foi feito a partir da produção mais significativa no interior de cada mês. Estava à disposição a produção textual de todos os sujeitos que cursaram esta série, mas, como um dos objetivos propostos era analisar o processo pelo qual as crianças passaram, através de sua produção, não seria possível analisar a produção de todos os sujeitos.

Foram selecionados, então, os textos produzidos de cinco sujeitos, cujo desenvolvimento foi mais significativo no decorrer do primeiro ano do ensino fundamental. A fim de não tornar a análise exaustiva, foram selecionados, a cada mês³, textos de três sujeitos dentre os cinco que faziam parte da pesquisa. Esta seleção foi feita intencionalmente e o critério utilizado para a seleção foi a presença dos indícios deixados nos textos com relação às categorias de análise.

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

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

Esse conhecimento, transmitido de gerações a gerações, ainda que de uma forma tardia e deformada, teve como veículo a oralidade, especificamente,

³ Com exceção o mês de fevereiro e novembro, fase inicial e final respectivamente, em que são apresentados os textos de todos os sujeitos.

as narrativas de fábulas. O saber⁴ transmitido caracterizava-se pela capacidade de, a partir de dados, aparentemente negligenciáveis, retratar uma realidade complexa e não experimentável diretamente. Assim, os dados são dispostos pelo observador, através de uma sequência narrativa, que permite ocorrer a decifração de pistas. “O caçador teria sido o primeiro a “narrar uma história” porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos” (op.cit., p.152).

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

No entanto, abandonando o âmbito dos mitos e hipóteses, encontra-se uma análise do autor a respeito do que estaria implícito nos textos divinatórios mesopotâmicos, redigidos a partir do terceiro milênio a.C.. Nestes, haveria algo não perceptível a um observador comum, mas reconhecível aos adivinhos, através de uma minuciosa análise da realidade.

Ginzburg (1989), entretanto, aponta para uma divergência temporal: a adivinhação estaria voltada para o futuro, enquanto que a decifração se voltaria ao passado. Porém, “a atitude cognoscitiva era, nos dois casos, muito parecida; as operações intelectuais envolvidas – análises, comparações, classificações –, formalmente idênticas” (p. 153).

Ainda segundo o autor, não se pode deixar de levar em conta que apesar de idênticas, ocorriam em contextos sociais distintos e que, por trás do paradigma indiciário, permanecia a figura do caçador buscando suas presas ademais de sua influência histórica para o aparecimento de “uma constelação de disciplinas centradas na decifração de signos, de vários tipos, dos sintomas às escritas” (op.cit., p.154).

Ao passar das civilizações mesopotâmicas às gregas, essa constelação mudou profundamente, surgindo novas disciplinas que excluía a intervenção divina, sendo “o corpo, a linguagem e a história dos homens submetidos pela primeira vez, a uma investigação sem preconceitos” (GINZBURG, 1989, p. 155). Desempenhou o paradigma indiciário, nesse contexto, um papel muito

⁴ Esse tipo de saber é nomeado por venatório.

importante, principalmente porque possibilitou acrescentar à medicina, a noção de sintoma⁵. Dessa forma, havia se instaurado uma contraposição entre a imediatez do conhecimento divino e a conjecturalidade do humano⁶.

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

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

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

⁵ Os hipocráticos afirmavam que era possível elaborar "histórias" precisas de cada doença apenas observando atentamente e registrando com extrema minúcia todos os sintomas.

⁶ O autor diz que "os médicos, os historiadores, os políticos, os oleiros, os carpinteiros, os marinheiros, os caçadores, os pescadores, as mulheres são apenas algumas entre as categorias que operavam, para os gregos, no vasto território do saber conjectural. Os confins desse território, significativamente governado por uma deusa como Métis, a primeira esposa de Júpiter, que personificava a adivinhação pela água, eram delimitados por termos como "conjetura", "conjeturar". Mas esse paradigma permaneceu, como se disse, implícito – esmagado pelo prestigioso (e socialmente mais elevado) modelo de conhecimento elaborado por Platão" (155).

como os seus códigos expressivos permanecem individualizantes⁷. “Nesse sentido, o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjetural” (GINZBURG, 1989, p. 157).

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

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

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

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

⁷ Mesmo que o indivíduo seja talvez um grupo social ou uma sociedade inteira – complementa o autor.

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

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

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

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

Porém, 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).

Dessa forma, o que a análise evidenciou foi uma das muitas possibilidades de indícios que poderiam ser encontrados nos textos e que fazer a escolha por apresentar um indício não significou negar a existência de outros.

Análise de dados

Faremos aqui um recorte da pesquisa e analisaremos o processo de produção escrita de um dos cinco sujeitos que fizeram parte da pesquisa. Assim, será mostrado o processo de alfabetização através da escrita da criança denominada A.

O primeiro texto no qual 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 nela apresentados e os seguidos pelos alunos.

A criança A. produziu o seguinte texto:

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

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 vêm 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 Vinícius 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
PUSĂI
EÍVSZEF
ÍLNESMR
NELINSS

A. coloca apenas alguns caracteres em cada linha⁸. 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 frequentemente explorada em seu espaço virtual com base em parâmetros rítmico-entonacionais previamente 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

⁸ 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.

“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 produção⁹:

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.

Quanto à escrita das palavras, é possível perceber que estas não se encontram ainda na forma convencional, mas os indícios apontam que a criança

⁹ A parlenda é: Suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra do seu namorado: a, b, c...

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 agosto¹⁰, 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.¹¹

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

¹⁰ Não analisamos produção escrita de A. no mês de Junho.

¹¹ A. construiu seu texto coletivamente com os sujeitos S. e M.

Olhemos primeiramente para a palavra que, sendo manipulada livremente pelo sujeito autor¹², 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 apresentada 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, destruímos 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 a utilização da estrutura de um enunciado não se encontram disponíveis 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

¹² 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 enquanto que esse é o primeiro de criação própria.

contato. Um exemplo é olharmos para a forma com inicia o seu texto "UM 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 à 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 basearem-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 marcada 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 de a 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 DRENTA 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 chero orivio **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 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 à 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) de *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”.

Finalizando a análise, complementamos 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 realizado¹³.

No decorrer do processo, a escrita foi sempre permeada por um sentido, por um desejo, que implicou ou pressupôs, sempre, um interlocutor. Assim, as produções analisadas revelaram, desde o princípio, as marcas do discurso social através de suas normas, suas formas, sua legitimidade, aceitabilidade, etc.

Considerações finais

Considerando o *corpus* analisado - do qual mostramos textos da criança A. -, observamos fatos surpreendentes e certas peculiaridades encontradas nos textos infantis com relação às categorias pré-estabelecidas que nos levaram a compreender que desenvolver um trabalho inscrito no interior da linguística da enunciação propicia que a criança, em fase de alfabetização, aproprie-se não só do sistema alfabético de escrita, mas compreenda e manifeste significativo conhecimento e principalmente autonomia com relação aos gêneros discursivos que circulam em nossa sociedade que são, segundo Bakhtin, a forma de manifestação da língua em enunciados, orais ou escritos, concretos e únicos, oriundos de sujeitos que circulam por inúmeras esferas da atividade humana,

¹³ Devemos 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.

sendo que cada esfera dessa utilização elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados.

Os indícios permitiram reconhecer a grande influência do contexto do qual faziam parte as crianças em suas produções. Em outras palavras, foi possível perceber que o reconhecimento do contexto de onde é produzido qualquer discurso fornece ao interpretante uma série de elementos interpretativos para a sua compreensão que não necessitam ser articulados ou especificados verbalmente. Tornou-se compreensível que pertencer a um contexto não significa deixar de fazer parte ou relacionar-se com outros contextos. Foi o que fizeram as crianças - pertencentes a uma classe social desprivilegiada -, ao preocuparem-se em escrever seus textos de acordo com a norma culta, sem a imposição de tal regra por parte da professora.

Foi possível assistir ao processo de apropriação da palavra escrita, outro espaço puro e sensível da relação social, sendo que é, através dela, que se revelam as formas básicas e ideológicas da comunicação humana. Assim, sendo um produto ideológico vivo, funcionando em qualquer situação social, os indícios começaram a revelar que, de fato, a palavra, no seu sentido de 'logos', acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em seu bojo as lentas modificações ocorridas na base da sociedade e, ao mesmo tempo, pressiona a uma mudança nas práticas sociais estabelecidas. Além disso, pôde-se reconhecer o processo que foi desde a mera repetição da palavra alheia, passando por sua reelaboração, até ser concedido à mesma palavra uma nova perspectiva para ser expressa de um ponto de vista diferente, no qual se pôde considerar o trabalho de criação do sujeito falante.

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

Essa grande riqueza demonstrada pelos indícios encontrados nos textos confirmaram as palavras de Geraldi:

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agir como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc (GERALDI, 2004, P. 128).

A sequência de textos disposta na análise revelou 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).

Esse estudo permitiu encontrar nos textos analisados os sujeitos enunciando-se através da modalidade escrita. É claro que, no processo de interlocução, a leitura dos textos, por eles produzidos, pode ser ainda dificultada por problemas ortográficos e estruturais, mas não nos esqueçamos de que as crianças estão em seu primeiro ano de contato com o ensino da escrita e terão um caminho a percorrer de mais sete anos de ensino fundamental.

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 linguística*. São Paulo: Scipione, 1999.
- DUARTE, C. *Uma análise dos procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário*. 1997. Dissertação (Mestrado em linguística) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997
- 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, 2005a.
- 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 bajtiniana*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1998.

RAMA, A. *A cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

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.

Enviado em 16 de fevereiro de 2012

Aprovado em 17 de dezembro de 2012