

O TRABALHO COM TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

PIFFER², Maristela Gatti – UFES – mgpiffer@terra.com.br

GT: Alfabetização, Leitura e Escrita / n.10

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Introdução

Este artigo tem por finalidade explicitar, em linhas gerais, as contribuições decorrentes de nossa pesquisa de mestrado que foi desenvolvida num Centro de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES, em uma classe de crianças de seis anos de idade. Considerando a abordagem qualitativa sócio-histórica de pesquisa, adotamos a modalidade estudo de caso do tipo etnográfico, tendo em vista *a investigação dos processos de constituição de sentidos que entrecruzaram as práticas de produção de textos na sala de aula*. Nossa inserção em campo ocorreu no período de maio a dezembro de 2005, quando buscamos captar a dinamicidade das práticas educativas por meio da observação participante em sala de aula, com registros em diário de campo, filmagens, transcrições dos eventos, fotos dos textos produzidos e entrevistas com os sujeitos.

Participaram do estudo 23 crianças e duas professoras. As crianças, todas com experiências escolares anteriores, residiam próximo à escola. Pertenciam a famílias pouco numerosas cuja renda familiar girava em torno de um a cinco salários mínimos e o grau de escolarização reincidente dos pais era o nível médio. As professoras 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 trajetória profissional e havia feito apenas o Magistério de nível médio.

Ao buscarmos a aproximação com o cotidiano escolar e com as práticas educativas vivenciadas pelas crianças e professoras que participaram de nosso estudo, procuramos

¹ Esta pesquisa, originalmente intitulada *O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil* (PIFFER, 2006), foi orientada pela Prof.^a Dr.^a Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES/CE/PPGE) e integra estudos desenvolvidos na linha de pesquisa Educação e Linguagens, do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, professora pedagógica nas Redes Municipais de Ensino de Vitória e de Serra-ES, professora de Graduação no Curso de Pedagogia, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES – UFES/CE/PPGE).

identificar os desafios, as possibilidades e as contradições que permeiam o trabalho com a linguagem escrita nas salas de aula, 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. Essas reflexões tomam como ponto de partida uma abordagem dialógica de linguagem e evidenciam a necessidade de repensarmos as concepções de linguagem e de sujeito predominantes no processo de ensino aprendizagem da língua materna em nossas escolas.

As práticas de produção de textos na sala de aula

No Brasil, no século XX, assistimos a mudanças conceituais na forma de conceber o processo de ensino aprendizagem da língua escrita na fase escolar. Nesse cenário, a alfabetização foi concebida por uma multiplicidade de enfoques que foram se tornando hegemônicos nas práticas educativas, como os fundamentados no ensino repetitivo e mecanizado de letras, sílabas, palavras e frases descontextualizadas. Ao observarem os problemas decorrentes dessas abordagens teórico-metodológicas, diversos estudos, especialmente no campo da Linguagem e da Psicologia, apontaram a necessidade de revermos as práticas de alfabetização que dificultam a entrada do texto na sala de aula, defendendo uma mudança de postura na forma de conceber a linguagem e o seu papel na constituição de sujeitos. Compreendemos que essas questões, quando tratadas no campo das instituições educativas infantis, são particularmente desafiadoras, pois remetem-nos a considerar as concepções de infância e de educação que orientam as práticas educativas nessa etapa da escolarização básica, bem como as condições em que foram e são produzidas.

Nessa perspectiva, levantamos as contribuições decorrentes de pesquisas nessa área do conhecimento, dialogando com diferentes dados que se constituíram em indicadores fundamentais para o presente estudo, como os apresentados por Smolka (1988), Nogueira (1991), Azenha (1992), Semensato (1992), Sampaio (1994), Passos (1995), Ramos (1995), Garuti (1995), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2002), Kramer (2003), Souza (2003), Goulard (2003). Esses estudos apontaram a necessidade de buscarmos percursos investigativos condizentes com a realidade sociocultural da qual emergem os processos educativos institucionalizados, ressaltando que a aproximação

com o cotidiano escolar e com as práticas que se desenvolvem na sala de aula se constitui em aspecto fundamental para compreendermos como têm sido reelaborados os diferentes conhecimentos que subsidiam o trabalho com a linguagem escrita e reforçando nosso interesse pelos processos em seu contexto imediato de produção.

Assim, buscando ampliar as discussões apresentadas por esses autores, voltamos nosso olhar para as condições de produção dos textos com a intenção de analisar: como eram delineadas essas condições? Quais movimentos suscitavam na sala de aula? Como as crianças respondiam às propostas de produção apresentadas pelas professoras? Quais aspectos dessa atividade interdiscursiva eram concretizados nos textos-produto da ação e, nesse processo, como as crianças se constituíam sujeitos de idéias, opiniões, saberes, valores, cultura? A análise dos textos, tendo em vista as condições em que foram produzidos, configurou-se em um eixo central para a compreensão dos sentidos que neles foram concretizados. Para isso nos apoiamos nas contribuições teóricas do campo da Psicologia Histórico-Cultural e da Perspectiva Bakhtiniana de Linguagem.

De acordo com Vigotski (2001), o desenvolvimento da linguagem na criança é decorrente de sua experiência sociocultural. Seu pensamento verbal não é uma forma natural e inata de comportamento, mas uma forma histórico-social com propriedades e leis específicas. Portanto, para elaborar sua própria história, a criança apropria-se da significação do mundo cultural, que é produto da atividade humana.

Compreendendo que esses pressupostos são de fundamental relevância para o trabalho com a linguagem escrita na escola, Gontijo (2002, p. 2) afirma que a alfabetização precisa ser concebida como “[...] o processo pelo qual as crianças tomam para si o resultado do desenvolvimento histórico-social, de modo que desenvolvam as possibilidades máximas da humanidade, quais sejam, da universalidade e liberdade do homem”. Nesse sentido, o trabalho com a linguagem escrita abrange outras dimensões que não abarcam somente a aprendizagem das relações lingüísticas, uma vez que “[...] a alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido [...] implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura – para quem eu escrevo o que eu escrevo e por quê? [...]” (SMOLKA, 2003, p. 69). Assim, mesmo antes de compreender as relações entre as unidades menores da língua (sons) e

as letras, as crianças se apropriam de sentidos produzidos socialmente revelando, por meio do trabalho de escritura, como se apropriam/elaboram o discurso social.

Desse modo, a linguagem constitui-se nas relações sociais e, ao mesmo tempo, é uma atividade constitutiva dos seres humanos. Para Bakhtin (1999, 2003), fora das condições socioeconômicas objetivas, o ser humano não tem existência. Sua realidade psíquica/interior é a do signo, um fenômeno que resulta das práticas sociais humanas, da atividade do mundo exterior e só pode existir em um terreno interindividual. Ao situar, como centro organizador da enunciação, o exterior, ou seja, o meio social no qual estamos inseridos, Bakhtin atribui à *interação verbal* à realidade fundamental da língua que, nessa perspectiva, não está pronta, dada, mas pode ser reconstruída nas práticas socioculturais.

Nesse contexto, os sujeitos são concebidos como atores, construtores sociais de gêneros discursivos que se manifestam na forma de textos cujas condições de produção estão relacionadas com as instâncias de uso da linguagem, com as finalidades discursivas, com o conjunto de participantes e com a vontade enunciativa do locutor. Contudo, a inserção do texto na escola pressupõe uma variação do gênero, pois ele passa a ser tomado como objeto de ensino aprendizagem exigindo a formação de uma relação interlocutiva em que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2003, p, 137).

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.

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

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. Sua circulação, no interior da sala de aula, ocorreu por meio de diferentes suportes textuais, como gibis, almanaques, jornais e livros. As histórias também foram apresentadas às crianças em cartazes, em transparências e por meio de cópias xerografadas. A partir dessas histórias, foram desenvolvidas atividades em torno de duas principais demandas: *a produção de histórias em quadrinhos e a reescrita a partir de histórias em quadrinhos*.

Conforme indicado na tabela, foram observadas seis situações de produção de história em quadrinhos. De maneira geral, as propostas de produção focalizaram capacidades discursivas da ordem do narrar, tomando como estratégia de dizer alguns recursos lingüísticos e icônicos. Para isso, as professoras consideraram uma seqüência de ensino que consistiu, de acordo com nossas observações, numa proposta progressiva de trabalho que privilegiou alguns aspectos composicionais do gênero: a seqüência início, meio e fim em narrativas curtas, o título, o nome do autor, o uso de balões de fala, os traços narrativos, as onomatopéias 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 seqüência didática para trabalhar com as histórias em quadrinhos, focalizando, inicialmente, a organização de idéias 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 as tarefas solicitadas 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 Nat³ (Foto 1) que, na tentativa de cumprir as solicitações da professora, inseriu balões de fala no seu trabalho, sem, contudo, compreender as funções desse recurso na produção de sentidos do texto.



Foto 1 - Trabalho de Nat (19-7-2005)

³ Em atenção ao protocolo de pesquisa, foram usadas apenas as iniciais dos nomes das crianças.

Buscando tecer explicações sobre as respostas apresentadas pelas crianças, encontramos alguns fatores que podem ter influenciado no processo de produção. 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.

Considerando ainda a perspectiva teórica adotada neste estudo, 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 seqüência 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 idéias numa seqüência narrativa quadrinizada em quatro vinhetas, com começo, meio/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 funcionamento do sistema

lingüístico. 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 lingüístico 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.

Desse modo, o dizer das crianças também foi influenciado 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 intenção do locutor. A não consideração desses aspectos comprometeu, em grande parte das situações observadas, as possibilidades de constituição de sentidos e de interação com o outro por meio do texto escrito.

Esse movimento também foi observado nas atividades de reescrita das histórias em quadrinhos, que foram abordadas em nosso relatório de pesquisa 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 a reprodução da seqüência narrativa quadrinizada usando palavras.

Ao apontar, por meio de transcrições das interações ocorridas em aula e de 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 na proposta delineada em um dos eventos observados:

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 em orientações dessa natureza, 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, tomando como ponto de partida uma concepção psicolinguística de alfabetização.

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 Marc (Foto 2).



Foto 2 - Texto de Marc (29-9-2005)

1. ELE ESTÁ JOGANDO SEMENTE
2. ELE ESTÁ MOLHANDO
3. CRESCEU A FLOR
4. A FLOR CRESCEU MAIS
5. HOMEM DISTRUIU A FLOR
6. ELE DISTRUIU A OUTRA PLANTA
7. O DONO CHOROU

Conforme mostrado no texto de Marc, essas práticas em torno da linguagem escrita, embora buscassem romper com as concepções tradicionais de alfabetização, revelaram 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. Nesse caso, tanto para as crianças como para as professoras, a relação entre os motivos e o fim do trabalho de escritura produziu o sentido de cumprimento de uma tarefa 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.

Em consonância com a abordagem bakhtiniana no campo da linguagem, compreendemos que a constituição de sujeitos deve ser a principal razão para a entrada do texto na sala de aula. Nesse sentido, o diálogo se constitui 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.

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 idéias, 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 idéias e opiniões acerca dos temas abordados.

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 3) que tomou como ponto de partida as discussões tecidas em aula sobre o trabalho infantil.



Foto 3 - 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 lingüísticos

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 TEM 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 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, no trabalho com as histórias em quadrinhos, de maneira geral, o dizer das crianças foi influenciado 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.

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. Entretanto, compreendemos que as situações de produção dos textos de opinião emergiram na sala de aula aleatoriamente, sem uma ação objetiva orientada para fins educativos conscientes, não contribuindo, efetivamente, para a instauração de práticas sistemáticas voltadas para o trabalho constitutivo das crianças como sujeitos do discurso.

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 forma natural e espontânea, 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.

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 *espaçotempo 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 que foram suscitadas no presente estudo, 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 idéias, 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.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

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. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 194-207.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2003.

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