

Da leitura para a escrita: um procedimento metodológico para a escrita de texto na alfabetização

Lorena Bischoff TRESCASTRO¹

Resumo: Este artigo apresenta a análise de narrativas infantis, evidenciando o diálogo entre a recepção de uma história lida em voz alta pela professora e a produção escrita por alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Duas questões nortearam o estudo: (1) Que elementos há na escrita do aluno que reproduzem a história ouvida? (2) Que elementos novos os alunos trazem para sua narrativa? Foram analisados três textos de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Os textos apresentaram elementos textuais estáveis e uma heterogeneidade enunciativa. Da análise, fundamentada em Bakhtin, Chartier, Colomer e Teberosky, pode-se verificar que a leitura em voz alta pelo professor à turma, um procedimento coletivo, seguida da produção escrita da narrativa pelo aluno, uma atividade individual, se constitui em um procedimento metodológico necessário para que as crianças aprendam a se comunicar por escrito na alfabetização.

Palavras-chave: Narrativas infantis; Recepção oral; Produção escrita.

Abstract: This paper presents the analysis of children's narratives, showing the dialogue between the reception of a story that was read aloud by the teacher and the written production made by students of the 1º grade of elementary school. The current study was conducted by two questions: (1) what elements have in the writing production of student that reproduce the story told by the teacher? (2) what new elements the students bring to their own narrative? Three texts of 1st year students of elementary school were analyzed. The texts showed stable textual elements and an enunciative heterogeneity. Based on Bakhtin, Chartier, Colomer and Teberosky it can be concluded that reading aloud to the class by the teacher, a collective procedure, after the production of narrative written by the student, an individual activity, constitutes a necessary methodological procedure for children to learn to communicate in writing in literacy.

Keywords: Children's narratives; Oral reception; Written production.

Introdução

Uma das questões seguidamente levantadas por professores alfabetizadores na formação continuada é "como trabalhar com texto se os alunos ainda não estão alfabetizados?". Tal questão aponta para uma inquietude e uma concepção. Se por um lado os professores se interrogam com a intenção de encontrar uma resposta às práticas metodológicas de alfabetização, por outro lado tal pergunta remete à compreensão de que primeiro as crianças devem aprender as letras e as sílabas para depois formarem palavras e escreverem textos. No entanto, a visão de leitor e produtor de textos presente em documentos

¹ Doutoranda e Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém-PA. Correio eletrônico: lbtrescastro@hotmail.com.

oficiais é outra. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs, (BRASIL, 1997, p. 30),

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central.

Conforme preconizam os PCNs, desde 1997, se a competência discursiva se manifesta através de textos, nas diferentes situações comunicativas de uso da linguagem, deve o texto ser tomado como o objeto central para o ensino da língua portuguesa na escola, desde os primeiros anos de escolaridade. Essa discussão se fundamenta na noção de discurso de Bakhtin (2009, p. 160), para o qual "a língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta", portanto o discurso se mostra em função do enunciado, constituindo-se no ato discursivo, envolvendo a participação dos atores no processo de comunicação verbal, ou seja, tanto do locutor quanto do interlocutor.

No processo de interação verbal, o locutor é entendido como o indivíduo que não somente conhece o sistema de sua língua, como também pode dar conta dos enunciados anteriores, tanto dele quanto do seu interlocutor, e o interlocutor não é mero ouvinte do enunciado, pois desempenha um papel ativo, refletindo uma compreensão responsiva de elaboração constante. Entende-se por compreensão responsiva a "preparação de resposta" (BAKHTIN, 1992, p. 291) a ser dada na enunciação. Para Bakhtin (1992), a compreensão responsiva pode ser dividida em dois tipos: a *ativa*, que se realiza como um ato, imediatamente, e a *muda* ou *retardada*, que se manifesta também através de um ato, porém, este ato, apesar de produzir um efeito no comportamento do interlocutor, não é simultâneo ao evento.

Nessa perspectiva, Bakhtin (1992) escolheu o diálogo, pelo fato de ser uma forma primária da comunicação verbal que mostra claramente os esquemas de representação, visto que, dialogando, ora os interlocutores respondem e perguntam; ora concordam e discordam; ora oferecem e aceitam; ora ordenam e executam, dentre outras ações manifestas por meio da língua na interação verbal. É nesse aspecto que a função expressiva da língua se mostra, justamente para dar conta das necessidades dos interlocutores. Segundo o autor, o diálogo,

em seu sentido restrito, constitui uma das formas mais importantes da interação verbal, no entanto, em seu sentido amplo, não se refere apenas à comunicação face a face em voz alta, mas a toda comunicação verbal (BAKHTIN, 2009).

Segundo Bakhtin (1992, p. 281), os gêneros do discurso primários “se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”, tal como em diálogos na interação face a face, e os gêneros do discurso secundários “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita” (BAKHTIN, 1992, p. 281). Nesse caso, é a escrita também, por fazer parte da comunicação, uma forma de diálogo. Com base nesses pressupostos, Bronckart e Dolz (2004, p. 39) apontam que

a finalidade geral do ensino de línguas visa ao domínio dos gêneros, como instrumentos de adaptação e participação na vida social/comunicativa, e as aprendizagens ligadas à sintaxe ou ao léxico representariam apoio técnico para essa finalidade global.

Constam nos PCNs que,

dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, tanto na modalidade oral quanto na escrita, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL, 1997, p. 30).

Nesse sentido, de acordo com os PCNs, a aprendizagem na alfabetização deve incluir o trabalho com os textos, mas também deve ser feito um trabalho pedagógico com frases e palavras, incluindo uma reflexão sobre os fragmentos que as compõem, como forma de desenvolver a consciência fonológica e a compreensão do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012). As mudanças de concepção e orientação curricular demandam mudanças nas práticas metodológicas dos professores em sala de aula.

Além disso, dizem os PCNs que “é importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 30). Na infância, os contos lidos pela professora aos alunos oferecem um espaço coletivo e social para se compartilhar, sentir e atribuir sentido aos textos literários, como algo que os unem à

audiência para quem se conta ou lê uma história. Ainda que haja uma multiplicidade de formas para se desfrutar a leitura de uma história, para Colomer (2007, p. 145), “a importância da aprendizagem escolar está em propiciar maneiras mais abstratas de pensar, centradas, neste caso, na literatura e na linguagem”.

Ao tratarem sobre a aprendizagem escolar da leitura e da escrita na infância, Teberosky e Colomer (2003, p. 20) afirmam que

as leituras em voz alta para as crianças pequenas, nas quais elas escutam, olham, perguntam e respondem, são um meio para que entendam as funções e a estrutura da linguagem escrita, e podem vir a ser, também, uma ponte entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

É, justamente, o ínterim entre uma atividade de linguagem oral, que é a leitura em voz alta pela professora, e uma atividade de linguagem escrita, que é a escrita de texto pela criança, que queremos abordar neste trabalho. Para tanto, pretendemos focalizar, a partir da análise das narrativas infantis, enquanto gênero de discurso secundário (BAKHTIN, 1992), a atitude responsiva da criança ao diálogo estabelecido entre a professora e os alunos, coletivamente, na sala de aula, ao se realizar um procedimento metodológico, para a aprendizagem da escrita de texto na alfabetização, mediante a leitura de uma história em voz alta pela professora e a recepção, materializada na produção escrita, pelas crianças em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, concordamos com Bronckart e Dolz (2004, p. 38) ao afirmarem que “o principal objetivo da didática contemporânea é analisar, no detalhamento das situações concretas, as formas de ensino que tornam mais eficazes os procedimentos de apropriação dos aprendizes”. Isso inclui aprender com as práticas docentes de alfabetização em curso nas escolas, as que efetivamente formam crianças capazes de se comunicar por meio de textos escritos. Como se vê, este estudo de Linguística Aplicada ao ensino de línguas se situa teoricamente na interface entre os estudos da análise do discurso, da psicolinguística, da literatura e da didática.

Para fins de organização deste trabalho, dividimos o artigo em quatro seções. A primeira apresenta os pressupostos teóricos que delimitam o tema do estudo, mais especificamente sobre a aprendizagem da leitura e da escrita de texto na alfabetização. A segunda expõe os procedimentos de análise dos dados, cujo *corpus*

consiste em um relato de uma professora e três textos escritos por crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. A terceira traz a análise dos textos propriamente ditos. A quarta, por fim, apresenta algumas considerações acerca das práticas metodológicas de escrita de texto pela criança na alfabetização. Pretende-se, assim, evidenciar um procedimento metodológico das práticas de alfabetização para que crianças de seis anos aprendam a se comunicar por escrito através de textos.

Aporte teórico: das práticas de leitura às práticas de escrita

A escrita e a leitura, enquanto posições enunciativas, são duas atividades distintas, na medida em que a primeira focaliza o sujeito como escritor, que está envolvido na produção e materialidade do texto, e a segunda focaliza o sujeito como leitor, que está envolvido na recepção e interpretação do texto. Não queremos aqui tratar em separado essas duas posições enunciativas. Entendemos que o elemento que integra esses dois sujeitos é o texto, ou melhor, o diálogo que o elemento texto possibilita, seja na produção, quando quem escreve pensa e projeta o texto para um interlocutor, que pode ser um leitor concreto ou imaginário; seja na recepção, quando quem lê recupera a informação e constrói sentido junto com o outro que o produziu, numa situação comunicativa de enunciação.

Numa perspectiva bakhtiniana, a interação entre leitor e escritor está presente desde o início da produção de texto, porque, ao escrever o texto, o escritor faz uso de estratégias que incluem a previsão das expectativas de seus interlocutores, uma vez que o discurso se organiza tendo em vista o diálogo com o outro. Do mesmo modo, a significação do texto não está na palavra, no locutor ou no interlocutor, para Bakhtin (2009, p. 137), a significação “é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos”.

Conforme Brandão (2005), o leitor institui-se no texto, em um nível pragmático, quando o escritor está atento a seu interlocutor em função do qual mobiliza estratégias que possibilitem a comunicação, e, em um nível linguístico-semântico, quando o leitor reconstrói o

universo de significados representado a partir das pistas linguísticas que lhe são dadas no texto. “É o movimento de leitura, o trabalho de elaboração de sentidos feito pelo leitor que dá concretude ao texto” (BRANDÃO, 2005, p. 271). De modo que, na atividade de leitura, há uma atitude dialógica e cooperativa de recriação de sentidos, inclusive de recuperação e de preenchimento de lacunas pelo leitor do que pode ter sido omitido pelo autor. De acordo com Brandão (2005, p. 272),

ler torna-se, então, uma atividade de co-enunciação, o diálogo que o autor trava com o leitor possível, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto e também como atividade de atribuição de sentido ao texto promovido pelo leitor no ato de leitura.

A compreensão destas duas posições enunciativas, a escrita e a leitura, bem como a interação entre ambas, não está dada para a criança. Embora exista uma relação evidente entre leitura e escrita, materializada no texto, a sua compreensão por parte da criança não é automática. Para as crianças em processo de alfabetização, essa relação deve ser construída mediante as atividades de leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem que o professor encaminha em sala de aula. De acordo com Teberosky (1994, p. 179), “a escrita não é uma atividade inversa à leitura e as duas não ocorrem simultaneamente, do ponto de vista evolutivo”, por isso a interação e a coordenação das atividades de leitura e escrita, no processo de alfabetização, necessitam de condições de aprendizagem.

Os textos podem ser comunicados a uma pessoa ou a um auditório na modalidade oral, na qual a recepção será auditiva, ou na modalidade escrita ou impressa, na qual a recepção será visual, ou ainda utilizando um meio audiovisual, no qual a recepção será tanto visual quanto auditiva, de modo que o suporte material utilizado influencia na construção de sentido dos textos. A esse respeito, Chartier (2002, p. 61-62) diz que

os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus sentidos. O ‘mesmo’ texto, fixado em letras, não é o ‘mesmo’ caso mudem os dispositivos de sua escrita e de sua comunicação.

Neste caso, no procedimento metodológico de leitura em voz

alta de uma história que está no livro, quando o texto salta das páginas impressas e ilustradas do livro para a boca do leitor que o oraliza a um auditório, o sentido passa a ser outro, considerando a expressividade ou não que se possa atribuir ao texto na voz do outro em uma leitura em voz alta, devido à entonação e pausa, ao gesto, tom e olhar, por exemplo. Na recepção de textos lidos em voz alta, há de se considerar as pausas feitas pelo leitor. O modo de se proceder à leitura em voz alta, coletivamente, porque comunica um texto a um auditório que o ouve, interfere na recepção, na interpretação e na construção de sentido de quem o recebe individualmente. Conforme Chartier (2002, p. 67),

a pontuação de oralidade não deixa de influenciar o próprio sentido das obras: ela permite caracterizar diferentemente os personagens; ela cria um tempo para que sejam imaginados os jogos de cena; ela põe em evidência as palavras carregadas de uma significação particular.

Desse modo, o texto que chega ao aluno, pela voz da professora, não é o mesmo que está nas páginas impressas, a recepção auditiva de um texto oralizado na voz da professora é diferente da recepção visual de um texto que a criança lê com os próprios olhos, incluindo gestos e movimentos em um tempo próprio. No entanto, a leitura em voz alta é uma forma coletiva de fazer o texto chegar a uma turma de alunos, na sala de aula, que o recebe e o ressignifica pela palavra da professora. De modo dialógico e significativo, o olhar atribuído por ela ao texto, que valoriza a obra lida, concede um significado à leitura e à escrita como objeto escolar de aprendizagem. Para Zilberman (2011, p. 159),

a recepção, contudo, presume a leitura que, de sua parte, supõe vários procedimentos, correspondendo tanto à decodificação de um produto que se transmite pela linguagem verbal e adota o suporte da escrita quanto aos procedimentos de interpretação, que atribuem um (ou vários) significados(s) àquele material.

Na recepção, mesmo que o texto lido seja o mesmo, a interpretação que cada um atribui ao que ouviu não será a mesma, tampouco serão os textos escritos iguais, cada um deles trará marcas da voz do autor do livro, da interpretação atribuída pela professora ao fazer a leitura, da interpretação feita pela criança a partir de seu conhecimento linguístico e textual e seu conhecimento de mundo, bem como de suas memórias de outros textos conhecidos. De modo que a

resposta que a criança dará ao escrever a história ouvida apresentará elementos estáveis, tais como os personagens e os acontecimentos, e outros elementos novos próprios do conhecimento da linguagem que vem construindo e de sua experiência de vida, de leitor e produtor de textos.

Para Bakhtin (1992), os gêneros textuais se constituem como formas estáveis de enunciado, e o tema "só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva" (BAKHTIN, 2009, p. 137). Na leitura, "para compreender um texto, é necessário dispor de conhecimentos que ao mesmo tempo digam respeito a seu conteúdo e a seu modo de comunicação" (CHARTIER *et al.*, 1996, p. 115). Isso também pode se dizer da escrita, vez que, para escrever um texto, é necessário que se disponha de conhecimentos sobre o tema e sobre a forma que aquele texto é utilizado socialmente.

De acordo com Teberosky (1994, p. 177), "ser capaz de um trabalho textual equivale a ser letrado". A condição de letrado pode ser alcançada pela imersão em contextos de práticas sociais e, portanto, coletivas de uso da linguagem, tais como as situações vividas fora da escola no cotidiano e as situações didáticas vivenciadas na escola com diferentes gêneros textuais. Dentre essas situações, a participação em espaços coletivos de leitura de livros infantis na escola é um lugar privilegiado para apreciar com os colegas e atribuir sentido aos textos, conjuntamente, nas trocas estabelecidas na turma. Segundo Bakhtin (2009, p. 127),

o livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é o objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal.

A leitura feita pelo professor ajuda o aluno a compreender que o livro conta uma história completa, de modo coeso e coerente, cuja linguagem apresenta características próprias do texto escrito, que a história foi escrita por alguém e que ele também pode ser autor de suas próprias histórias. Na alfabetização, participar de atos de leitura leva a criança a compreender que se lê o que está escrito em diferentes esferas da comunicação verbal. Por isso, escolher histórias

interessantes que envolvam as crianças na atividade de leitura, ler em voz alta a história e depois deixar que as crianças discutam e expressem oralmente o que pensam sobre o livro ajuda a acessar em seu repertório o conhecimento prévio sobre o assunto, necessário à compreensão leitora. Para Colomer (2007, p. 62),

cada texto, cada obra, se forma em relação com o que já foi dito pelos demais. Os livros infantis convidam a tomar assento nesse foro e a dele participar. Através de sua leitura, as crianças podem entender como funciona esse eco e estabelecer seu próprio diálogo pessoal com a tradição.

A participação em atos de leitura de livros infantis coloca a literatura como um “andaime” privilegiado que possibilita à criança uma atividade cultural suscetível de promover o desenvolvimento da compreensão simbólica da linguagem em um contexto educativo que promove a motivação, a experiência e o domínio da língua escrita por meio de narrativas que lhe são significativas, de modo que a experimentação de um prazer literário se constrói ao longo do processo em que o aprendizado da escrita se concebe centrado na leitura das obras literárias (COLOMER, 2007). Na escola, a participação em “rotinas de leitura parece oferecer um contexto social rico, que seria o responsável pelas diferenças significativas no desenvolvimento da linguagem escrita.” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 119).

De acordo com Colomer e Camps (2002, p. 53), devido a suas características, “o texto narrativo, com toda probabilidade, foi o que se conheceu primeiro em nossa cultura”. Diante disso, considera-se a narrativa como o tipo de texto mais adequado para se iniciar a escrita de texto pelo aluno. Isso porque as crianças já ouvem a narrativa de fatos e de histórias contadas por seus familiares e pessoas de seu convívio, e às assistem em filmes e desenhos animados na televisão, desde antes de ingressarem na escola. Assim sendo, a estrutura desse tipo de texto já lhe é conhecida na modalidade oral, ficando mais fácil ser transposto e registrado na modalidade escrita (TEBEROSKY, 1994).

Para Teberosky (1994, p. 42), “o texto memorizado é uma variação com relação ao texto-fonte, com elementos que se mantêm e outros que se modificam”. Convém destacar que a reescrita da história comporta um espaço de criação, porque, ao escrever uma história conhecida, as crianças a recontam, a modificam, suprimem e inventam fatos a partir do que leram ou ouviram. A autoria se manifesta tanto na

escolha de palavras, porque em parte a criança usa palavras próprias, quanto na estrutura e apresentação visual do texto, uma narrativa pode ser retextualizada² em forma de história em quadrinhos, por exemplo. Portanto, a escrita de texto conhecido não é entendida como mera reprodução da história original, porque, além de mediar a aprendizagem da criança, a escrita de um texto conhecido a ajuda a compreender as formas textuais estáveis e as características da linguagem escrita.

Diante do exposto, no planejamento, o professor deve considerar que a escolha da história a ser lida para a turma é importante na medida em que ela passa a fornecer uma forma estável de texto para a criança. Ao produzir um texto próprio, a criança escreve em parte aquilo que recorda da sequência e das palavras da história. No decorrer da escrita, a leitura do seu próprio texto serve para o escriba constatar o que já escreveu e o que ainda não foi escrito. Após a escrita do texto, a criança pode lê-lo com a finalidade de revisá-lo. Para escrever um texto, a criança deve "ser capaz de coordenar leitura e escrita" (TEBEROSKY, 1994, p. 178).

Procedimentos metodológicos: um diálogo com o discurso escolar

Partimos do pressuposto que a escrita de texto pela criança de uma história lida em voz alta por sua professora é uma prática metodológica que pode ser explorada didaticamente para que os alunos aprendam a escrever texto desde o início da alfabetização. Temos algumas reflexões sobre como tal prática ocorre em sala de aula a partir do trabalho de uma professora alfabetizadora em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de 6 anos, de escola pública da rede municipal de Belém, composta por 17 crianças de 6 anos de idade, sendo oito meninas e nove meninos, com escrita alfabética³ ao final do mês de junho de 2013, motivo pelo qual a turma foi escolhida para o estudo.

Para tanto, tomamos como *corpus* de análise o relato escrito

2 Retextualização, segundo Marcuschi (2001), resulta da passagem de uma modalidade de linguagem para outra em uma mesma língua.

3 Teberosky e Colomer (2003, p. 69) explicam que "a escrita alfabética se caracteriza pela correspondência sistemática e exaustiva entre letras e fonemas, mesmo que, muitas vezes, a ortografia não seja convencional".

pela professora no curso de formação continuada de professores, do qual foi extraído um fragmento a ser apresentado neste artigo, por fazer referência ao procedimento metodológico em estudo, e três textos escritos por crianças da referida turma, após a leitura pela professora do conto *Os Três Porquinhos*. O fragmento do relato da professora e os três textos das crianças foram transcritos, para fins de análise, na seção seguinte, em duas versões: transcrição do texto original do aluno e versão normalizada do texto transcrito, conforme procedimentos de transcrição utilizados por Riolfi *et al.* (2008).

A seleção dos três textos se deu da seguinte forma: reunidos os textos escritos pelos alunos, procedeu-se a escolha do texto do primeiro aluno da lista de frequência, cujos nomes estavam dispostos em ordem alfabética. O texto seguinte escolhido foi do oitavo aluno da lista e, por fim, contados mais oito alunos a partir deste, foi escolhido outro texto de um aluno do final da lista, portanto a seleção dos três textos se deu de modo estratificado. Observando o critério de gênero masculino e feminino, a seleção incluiu um texto escrito por um menino e dois por meninas.

A análise das narrativas infantis, fundamentada em Bakhtin (1992, 2009), Chartier *et al.* (1996), Chartier (2002), Colomer e Camps (2002), Colomer (2007), Teberosky e Colomer (2003) e Teberosky (1994), teve duas questões norteadoras: (1) Que elementos há na escrita do aluno que reproduzem a história ouvida? (2) Que elementos novos os alunos trazem para sua narrativa?

A primeira questão orienta o olhar para o que foi reproduzido do texto do livro lido pela professora no texto escrito pela criança. Desse modo, pretende-se verificar a presença do outro (BAKHTIN, 2009), no discurso escrito, mais precisamente, no que diz respeito à presença dos personagens da história e dos acontecimentos da narrativa, uma vez que, para Colomer (2007, p. 54), "o progresso gradual do conhecimento sobre as características formais da história inclui dois pontos essenciais: o que acontece e de quem falamos", aspectos da estrutura da narrativa que crianças a partir de seis anos são capazes de controlar.

Relacionada à primeira, com a segunda questão direcionamos nosso olhar para aquilo que é heterogêneo, para o que a criança apresenta de original, em seu texto, que não havia no texto lido,

mas que ela escreve, dialogando com o autor, se colocando no texto, trazendo outras vozes, resultantes de suas memórias discursivas, como manifestação de sua recepção textual e do diálogo estabelecido com o autor, seja inovando ou omitindo elementos da história ouvida, considerando que se espera encontrar no discurso escrito da criança uma heterogeneidade enunciativa (BAKHTIN, 2009).

Análise dos dados: com a palavra, a professora e as crianças

Diante das recorrentes inquietações dos professores sobre que procedimentos metodológicos realizar em sala de aula para que seus alunos escrevam texto na alfabetização, conforme já mencionado no início deste artigo, buscou-se analisar em suas próprias práticas aquelas que favorecem a formação de crianças produtoras de textos. Em primeiro lugar, convém destacar que o que nos fez escolher esta professora e esta turma em particular, dentre tantas outras que também participam da formação continuada, para ser estudada foi o fato de seus alunos escreverem textos, com escrita alfabética, ao final do primeiro semestre letivo. As crianças dessa turma tiveram o segundo semestre letivo de 2013 para prosseguir o processo de aprendizagem e ampliação de conhecimentos sobre a língua escrita com vistas à consolidação da alfabetização, já que a forma como escrevem demanda reflexões acerca de aspectos formais da escrita, como construção silábica, segmentação de palavras, pontuação, concordância e ortografia, porém não é sobre estes aspectos que se pretende focalizar na análise dos textos infantis.

Sobre os procedimentos metodológicos para a escrita de texto na alfabetização, o relato da professora apontou para um trabalho diário de leitura em voz alta de histórias infantis pela professora, seguida de uma conversa sobre a história em que os alunos comentavam o texto ouvido, coletivamente, e de escrita espontânea da história ouvida e comentada pela criança, individualmente. O texto literário aparece, no relato, como o ponto de partida e o elemento mediador da aprendizagem da escrita na sala de aula, como se fosse "a faísca elétrica", nas palavras de Bakhtin (2009), do processo de interação verbal, na construção de significado, para que depois o aluno tenha o que dizer em seu escrito, cuja produção escrita, como se vê, por conservar elementos textuais estáveis, se apoia na palavra do outro, que pode ser o autor do conto, a

interpretação dada ao texto pela professora, o comentário dos colegas na turma.

Transcrição 1 – Fragmento do Relato da Professora da Turma

O que eu posso dizer é que os alunos realizavam as produções com mais segurança devido apreender a história contada diariamente e observava-se mais espontaneidade na escrita, pois sempre pensavam e escreviam do jeito que sabiam. A facilidade era que eles tinham na memória o início, meio e fim do conto.

O relato da professora, conforme fragmento acima, revela que a escrita de uma história conhecida, anteriormente lida pela professora, dá segurança aos alunos, porque a produção da criança se apoia na voz do outro, que é a palavra do autor. Esse procedimento metodológico, ao estabelecer o diálogo entre a leitura e a escrita, oferece uma forma estável de texto com pistas sobre como escrever que dispensam a criança de ter que criar uma história nova, completa e coerente, já que ela, por estar em processo de alfabetização, tem que se ocupar de pensar como é que se escreve e colocar em jogo seus conhecimentos sobre o texto e o sistema de escrita alfabética. Quando se refere ao “início, meio e fim do conto”, a professora destaca que as crianças escrevem a história completa. Nesse sentido, na análise destacaremos em cada texto os acontecimentos mencionados na introdução, desenvolvimento e conclusão.

Entendemos, a partir da análise do relato da professora, que, quando o professor lê para a criança a história de um livro e depois pede para ela escrever esta mesma história, já está, ao comunicar um texto escrito na íntegra, oferecendo uma forma estável quanto ao conteúdo e à estrutura textual, o que a criança colocará em jogo, em um ato de compreensão ativa e responsiva (BAKHTIN, 1992), é o conhecimento que vem construindo sobre o sistema de escrita alfabética, já que se encontra em processo de alfabetização, e o modo de compor e apresentar um texto estética e visualmente, visando sua aceitação social.

Do procedimento metodológico de leitura em voz alta de uma história pela professora resultou a escrita de textos sobre o conto *Os Três Porquinhos* pelas crianças. No entanto, tal atividade não é prática pontual nesta turma, mas contínua, vez que é parte das atividades

diárias previstas no planejamento docente. Constiui-se, assim, como rotina de leitura necessária à aprendizagem da linguagem escrita, tal como recomendam Teberosky e Colomer (2003, p. 118) para que “os professores incorporem a atividade de leitura em voz alta dentro de sua programação diária”.

Transcrição 2 – Texto da aluna 1, 6 anos, escrito em 10/06/2013

Os tes porqinos.

1 Era um ma ves os tes porqinos. Morava na caza

2 Da sua mãe sairo da casa da sua mãi forão fa-

3 Ze sua casa. Um porqinos saio coredo o tofes-

4 Sua casa de madeira. O lobo derubou o porqino

5 Saiu coredo o lobo foi dacasa d tigo o lobo sopo i não

6 Caiu etou pela xamine pego fogo nu bubu foi bora.

Normalização da Transcrição 2 - Texto da aluna 1

Os três porquinhos

Era uma vez os três porquinhos. Eles moravam na casa da sua mãe, quando saíram da casa de sua mãe foram fazer sua casa.

Um porquinho saiu correndo. Outro fez sua casa de madeira. O lobo a derrubou. O porquinho saiu correndo. O lobo foi na casa de tijolo. O lobo assoprou e não caiu, entrou pela chaminé, pegou fogo no bumbum, foi embora.

O texto escrito pela aluna 1, em discurso indireto, apresenta título, devidamente centralizado, que antecede o texto propriamente, e reproduz o título do conto lido pela professora. O texto foi escrito em seis linhas, com sessenta e uma palavras, considerando a segmentação feita pela criança. Esse texto iniciou com a expressão clássica “Era uma vez”, fez referência aos personagens “três porquinhos”, nas linhas 1, 3, 4, “mãe”, na linha 2, e “lobo”, nas linhas 4 e 5.

Em relação aos acontecimentos, estes foram apresentados em uma sequência completa e coerente com a história ouvida, com introdução: “moravam na casa de sua mãe” (linhas 1-2), “saíram da casa de sua mãe” (linha 2); desenvolvimento: “foram fazer sua casa” (linhas 2-3, 3-4), “saiu correndo” (linhas 3, 5), “o lobo derrubou” (linha 4), “o lobo assoprou” (linha 5), “não caiu” (linhas 5-6); e conclusão: “entrou pela chaminé”, “pegou fogo no bumbum” e “foi embora” (linha 6). Quanto ao material utilizado pelos porquinhos, que é um diferencial na construção de suas casas, foi mencionado nesse texto: madeira (linha 4) e tijolo (linha 5), palha não. Embora a aluna tenha mencionado a primeira casa, o material do qual foi feita foi omitido em seu texto.

Transcrição 3 – Texto do aluno 2, 6 anos, escrito em 10/06/2013

Os tes pqinho

- 1 Eraão vesi poqinho sailão dacasa dasu a
- 2 Mãe para faze tes casa uma demadeira
- 3 Pala, tijolo. Os lobo aparaceu teto deruba ode
- 4 Tijlo não. Lobo foi pela jamine qeimou o
- 5 Bãobão foi ebora poqinho vivera fe
- 6 Li para se pe.

Normalização da Transcrição 3 – Texto do aluno 2

Os três porquinhos

Era uma vez os porquinhos saíram da casa da sua mãe para fazer três casas: uma de madeira, de palha e de tijolo. O lobo apareceu e tentou derrubar a de tijolo não. O lobo foi pela chaminé e queimou o bumbum. Foi embora. Os porquinhos viveram felizes para sempre.

Do mesmo modo que o texto escrito pela aluna 1, o texto do aluno 2 foi escrito em discurso indireto, com título centralizado, que antecede a escrita da narrativa e reproduz o título do conto *Os Três Porquinhos*. Esse texto foi escrito em seis linhas, com quarenta palavras, conforme a segmentação feita pela criança, sendo o menor em quantidade de palavras dentre os três textos analisados, fato que não comprometeu a construção de sentido. O texto iniciou com a expressão canônica de contos infantis “Era uma vez”, e terminou com o clássico “viveram felizes para sempre”, também mencionou os personagens “três porquinhos”, nas linhas 1 e 5, “mãe”, na linha 2, e “lobo”, de forma explícita, nas linhas 3 e 4.

No que diz respeito aos acontecimentos, estes apareceram na narrativa de modo coerente com a história ouvida, com introdução: “saíram da casa de sua mãe para fazer três casas” (linhas 1-2); desenvolvimento: “o lobo apareceu” (linha 3), “tentou derrubar” (linha 3), “o lobo foi pela chaminé” (linha 4) e “queimou o bumbum” (linhas 4-5), e conclusão: “foi embora” (linha 5). Quanto aos materiais utilizados pelos porquinhos, na construção de suas casas, foram mencionados, pelo aluno, os três: madeira, palha e tijolo (linhas 2-3), porém altera a sequência em que aparecem no conto: palha, madeira e tijolo.

Transcrição 4 – Texto da aluna 3, 6 anos, escrito em 10/06/2013

Os três porquinho.

- 1Eraves a três porquinho
- 2sairo da casa da mãe um porquinho
- 3fei um ma casa jatavapota.

4 o lobo a sopou a casa porquinho
5 coreu para um porquinho fei
6 umama casa demaderajatavapota
7 o lobo a sopo a casa o poquicoreu
8 um porquinho fei um ma casa
9 de peda o lobo a sopo a casa fiosa
10 do de a sopoumutoficocasatoetou
11 deto da xamine. Queimou o bobuesaio
12 coredo. Os porquinhovivelufelisepe.

Normalização da Transcrição 4 – Texto da aluna 3

Os três porquinhos
Era uma vez os três porquinhos saíram da casa da sua mãe.
Um porquinho fez uma casa, já estava pronta. O lobo assoprou a casa. O porquinho correu. Um porquinho que fez uma casa de madeira, já estava pronta. O lobo assoprou a casa. O porquinho correu. Um porquinho fez uma casa de pedra. O lobo assoprou a casa, ficou cansado de assoprar muito, ficou cansado, entrou dentro da chaminé. Queimou o bumbum e saiu correndo. Os porquinhos viveram felizes para sempre.

Como os outros dois textos, a narrativa escrita pela aluna 3, em discurso indireto, apresenta título centralizado, que a antecede, reproduzindo o título do conto que motivou a escrita. Isso indica que ao escrever as crianças se apoiam na escrita do outro e reproduzem, ainda que parcialmente, o que ouviram. Esse texto foi escrito em doze linhas, com setenta e quatro palavras, de acordo com a segmentação feita pela aluna, sendo o texto mais extenso dentre os três analisados. O texto também começou com a expressão inicial de contos infantis “Era uma vez” e finalizou com o já citado “viveram felizes para sempre”. A aluna citou, de forma explícita, os personagens da história, “porquinho(s)”, nas linhas 1, 2, 4, 5, 7, 8 e 12, “mãe”, na linha 2, e “lobo”, nas linhas 4, 7 e 9.

Quanto aos acontecimentos, eles aparecem na história de modo coerente com o conto lido pela professora aos alunos, com introdução: “saíram da casa da sua mãe” (linha 1); desenvolvimento: “fez uma casa” (linhas 3, 5-6, 8), “o lobo assoprou” (linhas 4, 7, 9, 10), “o porquinho correu” (linhas 4-5, 7), “o lobo ficou cansado” (linhas 9-10, 10), “entrou dentro da chaminé” (linhas 10-11) e “queimou o bumbum” (linha 11), e conclusão: “saiu correndo” (linhas 11-12). Em seu texto, a aluna apontou duas vezes a ideia de que “o lobo ficou cansado”, fato não citado pelos seus colegas.

Foram mencionados, no texto da aluna, dois materiais utilizados

pelos porquinhos na construção de suas casas: madeira (linha 6) e pedra (linha 9), o tijolo que aparece na história original foi substituído pela aluna por pedra, material igualmente resistente. Como a aluna 1, a aluna 3 não explicitou o material usado pelo primeiro porquinho para construir sua casa, palha também foi um material omitido em seu texto. Isso decorre, provavelmente, por ser um material desconhecido pelas alunas, uma vez que não pertence ao seu cotidiano.

De modo geral, na análise pode-se observar que os três textos, escritos em discurso indireto, apresentaram o mesmo título, que é o título da história lida: *Os Três Porquinhos*, do mesmo modo os três textos iniciaram com a expressão canônica do começo de contos: "era uma vez", sendo que dois textos terminaram com o clássico "felizes para sempre", bem como mencionaram, nos textos escritos, os personagens da história lida: os três porquinhos, a mãe e o lobo. A apresentação de título, a expressão inicial e final, o discurso indireto e a presença de personagens indicam a familiaridade dos alunos com este gênero textual, que é o conto infantil, confirmando o relato da professora, no qual mencionou que a leitura de contos infantis trata-se, nesta sala de aula, de uma prática diária. Essa exposição constante proporcionou às crianças a aprendizagem das formas estáveis desse gênero textual.

Apesar das modificações feitas em cada texto, tais como os materiais usados na construção das casas, as três crianças conservaram em seu texto elementos da história ouvida, com ênfase dada aos personagens e acontecimentos, tal como afirmou Colomer (2007) ao dizer que crianças a partir de 6 anos são capazes de coordenar esses dois elementos da narrativa. Por isso reiteramos a ideia defendida por Colomer e Camps (2002) e Teberosky (1994) de que esse tipo de texto é adequado para ser usado nas práticas metodológicas de escrita de texto na alfabetização.

Considerações finais

A escrita de texto, na alfabetização, não implica criar textos inéditos, propriamente, mas reescrever textos conhecidos ou colocar em palavras escritas um texto do outro. O procedimento de reescrita permite ao aluno imitar o comportamento do outro, no caso, o autor da história, que é um profissional da escrita. Tal procedimento, conforme

aponta o relato da professora, pode subsidiar uma prática metodológica para o ensino da escrita a crianças principiantes, tais como as crianças de 6 anos que escreveram os textos analisados neste trabalho.

Na análise dos textos das crianças, pode-se observar que, ao escreverem um texto, a partir de uma história lida pela professora, as crianças conservaram formas estáveis do gênero conto, tais como o título, o discurso indireto, a presença de personagens e acontecimentos, tomando o discurso do outro como seu e trazendo para o texto escrito outras vozes apoiadas em suas memórias discursivas, incluindo expressões canônicas no início e final da história, respectivamente, como "era uma vez" e "foram felizes para sempre", enquanto uma atitude responsiva à recepção da narrativa e do diálogo estabelecido com o texto, seja reproduzindo, omitindo ou inovando elementos da história ouvida. De modo que os textos das crianças evidenciaram a presença do discurso do outro e a heterogeneidade de vozes que podem mobilizar a aprendizagem da escrita.

Diante disso, pode-se afirmar que, mesmo que não esteja ainda alfabetizada, participar de rotinas de leitura de histórias seguida de atividade de (re)escrita, na escola, se constitui em uma prática metodológica suscetível de favorecer a aprendizagem da escrita de texto pela criança na alfabetização. Além de apreender dos textos ouvidos elementos estáveis dos gêneros trabalhados, a recepção oral seguida da atividade escrita ajuda a criança a compreender que se pode escrever o que se fala, que é uma descoberta essencial que a criança deve fazer no início da alfabetização. Ser solicitada a escrever um texto que ouviu, dentre tantas aprendizagens, pode ajudar nessa descoberta.

Em suma, conclui-se com este estudo que ler uma história em voz alta à turma em sala de aula, em um procedimento coletivo, para depois a criança escrevê-la em sua produção própria, em um ato individual, se constitui em um procedimento metodológico adequado à aprendizagem da escrita de texto pela criança na alfabetização. De modo que, pelo diálogo e interação verbal que a leitura e recepção de texto literário proporcionam à criança, ao escrever seu próprio texto, ela toma a palavra do outro como sua (BAKHTIN, 2009). Com esse procedimento metodológico, a criança se coloca como alguém que escreve, aprende a se comunicar por escrito e estabelece seu próprio diálogo com a cultura escrita.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRANDÃO, H. H. N. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 265-273.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

BRONCKART, J.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. *et al.* **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CHARTIER, A.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

RIOLFI, C. et al. **Ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. São Paulo: Ática, 1994.

ZILBERMAN, R. Leitura e materialidade da história da literatura. In: CHARTIER, R. **A força das representações: história e ficção**. Chapecó: Argos, 2011. p. 141-170.

Recebido em 21 de jun. de 2014.

Aceito em 02 de out. de 2014.