

**ENUNCIADOS INFANTIS
AS CRIANÇAS E SEUS PARES NO AMBIENTE ESCOLAR**

**CHILDREN'S UTTERANCES
CHILDREN AND THEIR PEERS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT**

Dania Monteiro Vieira Costa

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

Leni Rocha Mairink

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

Karla Christiano Alves

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

Resumo

on (PPGMPE) at the Federal University of Espírito Santo (Ufes). The data result from an investigation in the initial years of schooling in which children are introduced to the universe of reading and writing, which is why participant observation is adopted as a research methodology. When turning to issues related to the appropriation of written language, it is based on Mikhail Bakhtin's discursive perspective of language, indicating that discursive statements are formed in the context of the relationships that children establish with their peers, notably in the school space. . It concludes that school is a primary environment for children to experience childhood, marked by joy and dialogue, enhancing the production of written texts.

Keywords: Children. Statements. Literacy.

1 Introdução

O presente artigo visa discutir enunciados escritos produzidos por

crianças para seus pares da sala de aula. O estudo foi desenvolvido em uma turma do 1º ano do ciclo de alfabetização de uma instituição pública de ensino fundamental em Vila Velha/ES no ano de 2011 e foi realizado por meio de nossa inserção em uma turma de crianças da fase inicial de alfabetização.¹ A partir dessa inserção, realizamos um estudo de caso fundamentado na abordagem qualitativa sócio-histórica, buscando compreender, primeiro, como as crianças que estão iniciando o processo de apropriação da escrita lidam com essa nova forma de linguagem para se relacionar com os outros e, na sequência, quais os temas aparecem nos textos produzidos pelas crianças.

Para o desenvolvimento do estudo solicitamos o consentimento às famílias e conversamos com as crianças sobre os objetivos da pesquisa que estávamos desenvolvendo com elas e combinamos que não seriam obrigadas a escrever. Assim, tiveram a opção de participar ou não do estudo. Feito isso, iniciamos o processo de produção dos enunciados escritos. É importante dizer que a escrita desses enunciados, pelas crianças, ocorreu inicialmente por meio de uma conversa com elas sobre uma das funções dos enunciados escritos, a comunicação. Para isso, lemos o livro *O carteiro chegou*, de Jannet e Allan Ahlberg (2007).

O livro conta a história de um carteiro que leva cartas para alguns personagens de contos de fadas. Após sua leitura, conversamos com as crianças sobre uma das finalidades da escrita, a de interação com o outro, ou seja, a comunicação. Em seguida, perguntamos se elas desejavam escrever para alguém. Desse modo, as crianças tiveram liberdade para escolher o seu interlocutor e o tema do texto que escreveriam. Isto posto, inicialmente, nosso objetivo com a leitura do livro era instaurar, no contexto da sala de aula, a escrita de textos para o outro.

Como mencionado, as crianças que participaram do estudo escreveram textos para o interlocutor que desejavam. Desse modo, não determinamos o interlocutor. Assim, no momento em que diziam que não tinham interesse em escrever para alguém, eraEste texto analisa enunciados escritos por crianças para seus pares de uma turma da fase inicial da alfabetização. É o

¹ A inserção na sala de aula se deu durante 67 dias. Sendo que 40 dias foram dedicados à participação em processos colaborativos com as crianças para a produção de seus enunciados escritos.

desdobramento de uma pesquisa de doutorado somada a um conjunto de reflexões desenvolvidas nas aulas dos cursos de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Os dados resultam de uma investigação nos anos iniciais de escolarização em que as crianças são apresentadas ao universo da leitura e da escrita, motivo pelo qual adota a observação participante como metodologia de pesquisa. Ao voltar-se para as questões relacionadas à apropriação da linguagem escrita, fundamenta-se na perspectiva discursiva de linguagem de Mikhail Bakhtin, indicando que os enunciados discursivos se formam no contexto das relações que as crianças estabelecem com seus colegas, notadamente, no espaço escolar. Conclui que a escola se constitui como ambiente primordial para que as crianças vivam o tempo próprio da infância, marcado pela alegria e pelo diálogo, potencializando a produção de textos escritos.

Palavras-chave: Crianças. Enunciados. Alfabetização.

Abstract:

This text analyzes statements written by children for their peers in an early literacy class. It is the unfolding of doctoral research added to a set of reflections developed in the classes of the master's courses of the Postgraduate Program in Education (PPGE) and the Professional Master's Program in Education (PPGMPE) da atividade proposta. Durante o estudo, fizemos anotações no diário de campo e fizemos gravações em vídeo dos diálogos que realizamos com as crianças sobre os textos que estavam escrevendo. Essas gravações foram transcritas para serem utilizadas nas discussões que realizamos sobre o estudo. Também fotografamos os textos produzidos por elas.

Cumprе mencionar que esses textos foram entregues, pelas crianças, aos seus interlocutores. Elas, de modo geral, escreveram para familiares como pais, mães, avós e para colegas da turma. Nesse artigo, discutimos os textos e/ou enunciados, nos quais as crianças escreveram para seus colegas de turma e que revelam muitos elementos sobre as relações que estabelecem no ambiente escolar, seja sobre suas dificuldades em relação ao processo de apropriação da linguagem escrita, seja sobre elementos do cotidiano que vivenciavam no

ambiente escolar, conforme discussão que realizaremos a seguir.

2 Sobre a abordagem teórico-metodológica: pesquisa com crianças no contexto escolar

Inicialmente, é preciso dizer que para o desenvolvimento de pesquisa com crianças é necessário um posicionamento sobre a concepção de criança que defendemos. Fazemos essa afirmação porque compreendemos que analisar os enunciados infantis é dialogar com suas vozes, com os seus dizeres e posicionamentos sobre os diversos temas da realidade que as cercam. Nessa direção, também entendemos que é impossível pensar uma concepção de criança que não esteja atrelada a uma visão de ser humano e, para discutir essa questão, tomaremos como referência a discussão realizada por Bakhtin na obra *Problemas da poética de Dostoiévski* (1997).

Temos clareza que, nesse livro, o autor faz uma análise da posição artística da obra dostoiievskiana. No entanto, levando em consideração as devidas distinções, defendemos que é possível discutirmos uma concepção de homem a partir da visão traçada por esse autor. Para tanto, nos sentimos amparadas por Bakhtin (1997, p. 63) quando afirma:

[...] a ênfase principal de toda a obra de Dostoiévski, quer no aspecto da forma, quer no aspecto do conteúdo, é uma luta contra a coisificação do homem, das relações humanas e de todos os valores do capitalismo. É bem verdade que o romancista não entendia com plena clareza as profundas raízes econômicas da coisificação e, o quanto sabemos, nunca empregou o próprio termo “coisificação”, embora seja este termo o que melhor traduz o profundo sentido de sua luta pelo homem. Com imensa perspicácia, Dostoiévski conseguiu perceber a penetração dessa desvalorização coisificante do homem em todos os poros da vida de sua época e nos próprios fundamentos do pensamento humano.

A luta contra a coisificação do homem a que se refere Bakhtin aparece nos romances de Dostoiévski, quando o herói não é simplesmente uma “marionete” nas mãos do autor. Por isso, Bakhtin entende que Dostoiévski construiu uma nova posição artística do autor em relação ao herói. Em outras palavras, no romance polifônico de Dostoiévski, encontramos “[...] uma posição dialógica seriamente aplicada e concretizada até o fim, que afirma a autonomia, a liberdade interna, a falta de acabamento e solução do herói” (Bakhtin, 1997, p.

63).

Ainda na perspectiva de Bakhtin (1997, p. 63), em Dostoiévski [...] o herói não é um “ele”, nem um “eu”, mas um “tu” plenivalente, isto é, o plenivalente “eu” de um outro (um “tu és”). O herói é o sujeito de um tratamento dialógico profundamente sério, presente, não retoricamente simulado ou literariamente convencional. E esse diálogo — o “grande diálogo” do romance na sua totalidade — se realiza não no passado, mas neste momento, ou seja, no presente do processo artístico. Não se trata, em hipótese alguma, do estereograma de um diálogo acabado, do qual o autor já saiu e acima do qual se encontra neste momento como quem se encontra numa posição superior e decisiva: ora, isto transformaria imediatamente o diálogo autêntico e inacabado em modelo material e acabado do diálogo.

Nessa direção, Dostoiévski considera o herói um sujeito, ou seja, um “tu” com quem trava um grande diálogo. Dito de outra forma, “[...] a palavra do autor sobre o herói é organizada no romance dostoiévskiano como palavras sobre alguém presente, que o escuta (ao autor) e lhe pode responder” (Bakhtin, 1997, p. 63). Nesse sentido, o modo como Dostoiévski se relaciona com o herói de seus romances expressa uma concepção de ser humano. Um sujeito que não é um mero “objeto” nas mãos do autor, ao contrário, responde a todo tempo no contexto do “grande diálogo” travado na obra. Em outras palavras, “[...] a palavra do herói é criada pelo autor, mas criada de tal modo que pode desenvolver até o fim a sua lógica interna e sua autonomia enquanto palavra do outro” (Bakhtin, 1997, p. 65). Assim, a personagem possui, para Bakhtin (1997), uma relativa liberdade e independência de sua voz em relação ao autor, sendo possível, inclusive, rebelar-se contra ele.

Também para Bakhtin (1997, p. 63), “[...] a originalidade de Dostoiévski é ditada pela importância determinante precisamente [da] palavra tratada dialogicamente e pelo papel insignificante do discurso monologicamente fechado, que não é suscetível de resposta”. Desse modo, a palavra tratada dialogicamente é o que diferencia a obra dostoiévskiana de outras obras, tornando sua produção tipicamente polifônica. Ao retratar o homem no homem, Dostoiévski trata o homem como um sujeito da palavra, alguém que se posiciona todo o tempo perante o mundo. Por isso, na sua obra, não há lugar para o discurso monológico, pois o herói participa do grande diálogo que é inacabado e

aberto. Assim temos, em seus romances, uma estrutura totalmente nova da imagem do homem que é “[...] rica em conteúdo e plenivalente, não inserida na moldura que conclui a realidade, consciência essa que não pode ser concluída por nada (nem pela morte), pois o seu sentido não pode ser solucionado ou abolido pela realidade” (Bakhtin, 2006, p. 338).²

Em direção semelhante à perspectiva dostoiévskiana, Bakhtin (2006) se contrapõe a uma perspectiva que toma o homem como mero objeto de análise, que o trata como um ser “mudo”. Para ele, as ciências humanas se diferenciam das ciências exatas e naturais, porque, enquanto estas buscam compreender objetos mudos, as outras tentam entender o ser humano que fala, o homem, como produtor de sentidos que vive imerso no “grande diálogo” da vida e é nesse grande diálogo que vai se constituindo. É um ser inconcluso, inacabado. Por isso, devemos ter cuidado com definições generalizantes que defendem uma “essência” humana ou, no caso da criança, uma “essência infantil”.

Nesse sentido, devemos levar em consideração que as crianças são sujeitos da história, que produzem cultura. São “autores” que participam do “grande diálogo” da vida. Logo, produzem enunciados com posições discursivas sobre o mundo que vivem. Esse posicionamento vai ao encontro da afirmativa de Delgado e Müller (2005, p. 353), quando propõem que devemos fazer pesquisa “com” crianças e não “sobre” crianças. Para as autoras, “[...] se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas. Precisamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista”. Nesse sentido, é fundamental levar em consideração que as crianças se inserem no mundo por meio da linguagem. Possuem uma “potencialidade dialógica” voltada para a compreensão do mundo.

Para a construção de uma metodologia que leve em consideração essas questões, é necessário ultrapassar algumas dificuldades. Em primeiro lugar, é preciso questionar a lógica “adultocêntrica”. Costumamos olhar a criança a partir dos padrões do mundo dos adultos. Defendemos “[...] que os investigadores pensem nas crianças nos seus contextos, nas suas experiências e em situações da vida real” (Delgado; Müller, 2005, p. 354). É uma tentativa de aproximação

² Texto de 1979.

com os modos de vida e produção cultural da criança. Em segundo lugar, a entrada no campo de pesquisa deve ocorrer por meio da aproximação do investigador com os modos de organização da criança no espaço escolar. Para Corsaro (1997, p. 5), “[...] as crianças são agentes ativos, que constroem suas próprias culturas e [participam] do mundo do adulto”. Por fim, em terceiro lugar, no que diz respeito à pesquisa com crianças, a ética é um aspecto fundamental, “[...] pois é inegável que existe uma força adulta baseada no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrárias” (Alderson, 2000 e Kramer, 2002).

Esse panorama nos leva ao seguinte entendimento: as crianças como partícipes da vida na sociedade são também produtoras de linguagem, fato que envolve seus posicionamentos, adesões, distanciamentos, pontos de vistas sobre o mundo em que vivem e desse modo, suas vozes, ou seja, seus enunciados e/ou dizeres revelam relações que estabelecem na vida como sujeitos que participam do grande diálogo da vida. Nessa direção, as crianças não devem ser tomadas como marionetes nas mãos do pesquisador. Seus posicionamentos devem ser entendidos como enunciados produzidos por sujeitos plenas que interagem na vida.

Nesse contexto, também é importante esclarecer que entendemos os dizeres escritos das crianças como enunciados. Para tanto, tomamos como referência a abordagem desenvolvida por Mikhail Bakhtin em seu texto “Gêneros do discurso”. Nesse texto, o autor esclarece que os enunciados podem ser orais ou escritos, concretos e únicos, produzidos nos diversos campos da atividade humana. Nessa direção, os enunciados são nossos dizeres e posicionamentos nas relações que estabelecemos com o outro. A concretude e unicidade dos enunciados são explicadas pelo fato de que cada enunciado é produzido em determinado momento e envolve as relações que estabelecemos com o outro na unicidade do evento.

Desse modo, podemos afirmar que todo enunciado é dirigido a alguém. Sempre dizemos ou escrevemos para alguém e desejamos uma resposta, ou no dizer bakhtiniano, esperamos uma compreensão ativo-responsiva. É preciso dizer ainda que no processo de produção dos enunciados, não buscamos palavras na língua como sistema linguístico, mas na língua viva, ou seja, aprendemos a utilizar a linguagem por meio do contato com os mais diversos enunciados com os quais dialogamos ao longo da vida. Desse modo, as palavras

ganham, segundo a perspectiva bakhtiniana, um colorido expressivo relacionado às relações emotivo-volitivas que estabelecemos com o outro. Por isso, entendemos que os textos das crianças e/ou seus enunciados escritos são carregados de tons emotivos ligados aos seus modos de ser e estar no mundo.

Ainda sobre os aspectos teóricos e metodológicos, é preciso dizer, ao leitor, que o entendimento das produções de textos das crianças, como *enunciados*, significou, acima de tudo, reconhecê-las no interior do processo de compreensão ativo-responsiva. Essa perspectiva modifica intimamente a análise dos textos das crianças, pois *a ênfase não é aquilo que falta, ou aquilo que a criança não sabe do ponto de vista da escrita convencional*, mas o seu projeto discursivo ou o seu “querer-dizer”. Desse modo, as crianças são consideradas sujeitos discursivos que se posicionam sobre o mundo no qual estão inseridas. Esse é um elemento que precisa ser considerado porque as crianças que participaram do estudo estavam iniciando o processo de apropriação da leitura e da escrita e, na pesquisa, consideramos que é escrevendo que se aprende a escrever e lendo que se aprende a ler.

Logo, contrapomo-nos a ideia de que primeiro realiza-se uma espécie de “treinamento” com as unidades menores da língua (letras e sílabas) para depois permitir-lhes que façam suas tentativas de escritas de enunciados. Nessa perspectiva, como Smolka (2003), defendemos que a alfabetização é, desde o início, um processo de produção de sentidos, sendo, portanto, um modo de interação com o outro por meio da escrita e, nesse processo, apropria-se sobre os conhecimentos do sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo as relações sons e letras e letras e sons. Após tecer essas considerações passamos, neste momento, a analisar os enunciados produzidos pelas crianças para seus colegas de turma.

3 O que revelam os enunciados escritos pelas crianças?

Os textos que passamos a analisar são enunciados particularmente interessantes porque revelam aspectos sobre o modo como as crianças se relacionavam com seus pares na escola. Neles, é possível observar que o cotidiano da escola atravessa o dizer das crianças, trazendo à tona elementos da produção cultural delas no ambiente escolar. Iniciamos com a análise de um

evento no qual o menino Ped escreve para seu amigo Mar.³ A conversa que tivemos com Ped e com a menina Thai, durante a escrita do texto, apresenta o modo peculiar da criança em lidar com a dificuldade para aprender a linguagem escrita. Segue trecho dessa conversa:

Ped: ((fala rindo)) eu não penso direito... eu não sei como eu vou escrever...

P: ((fala rindo)) você é engraçado... você pensa sim...

Ped: só que eu não penso direito...

P: PENSA: sim... todo mundo pensa...

Ped: eu não... eu tenho uma lagartixa no meu cérebro...

P: uma lagarTIXA no seu cérebro? ((muitos risos da pesquisadora e das crianças)) Essa é boa... hein Thai? Mas a gente tem que matar essa lagartixa...

Ped: é.... TEM::; pronto matei ((bate com o lápis na cabeça e volta para a escrita do texto))

P: qual é a palavra? Pra eu te ajudar... primeiro você tem que pensar o que você quer dizer... aí pensou... aí a gente vai na escrita para dizer o que você pensou...aí a gente vai pensando nas letras que formam as palavras que pensou... não é só jogar letras de qualquer maneira... a lagartixa foi embora? Vai... a lagartixa foi embora?

Ped: foi... matei ela...

P: Fico feliz...

Ped: peguei o martelo e esmaguei as duas...

P: fico feliz que essa lagartixa foi embora... graças a Deus... lagartixa atrapalha... não é...

Thai?

No trecho, vemos que a criança diz que não sabe como escrever porque não pensa direito. Entendemos que ela está denunciando sua dificuldade para escrever. É tão difícil para ela fazer suas tentativas de escritura que relaciona sua dificuldade com o não pensar direito. É interessante a sua colocação, pois, conforme assinala Geraldi (2006),⁴ em um texto que trata sobre as concepções de linguagem, ao analisar a linguagem como expressão do pensamento, aponta que essa concepção nos leva a afirmações de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Ideia retomada pela criança em nosso diálogo e que contestamos, dizendo que ele pensa, sim, visando à compreensão pela criança de que a linguagem não está no interior do sujeito porque “sabe pensar”, mas sim no processo interlocutivo.

Curiosamente, Ped segue dizendo, com muitos risos, que tem uma lagartixa na cabeça que o atrapalha a escrever. Compactuamos com a sua

³ Os nomes são ficcionais, tendo sido alterados para preservar a identidade dos participantes.

⁴ Texto original de 1980.

imaginação e lhe dissemos que deveria mandar a lagartixa embora. A criança concorda e diz que matou a lagartixa, batendo com o lápis na cabeça. Quando perguntado novamente se a lagartixa havia ido embora, responde que esmagou com um martelo as duas lagartixas. Nesse momento, a criança acrescenta uma lagartixa.

Esse diálogo com a criança, carregado de riso e ludicidade, apresenta-nos um modo peculiar com o qual ela lida com a dificuldade e com o tom sério e, muitas vezes, sombrio da cultura da escola para ensinar a linguagem escrita. Bakhtin, em seu livro *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (1987) discute o riso como uma concepção de mundo, com o qual, no período histórico por ele discutido, a Idade Média e o Renascimento, “[...] brinca-se com o que é temível, faz-se pouco dele: o terrível transforma-se num, alegre espantalho” (Bakhtin, 1987, p. 79).⁵ Assim também, em nossa opinião, Ped utiliza o riso com essa perspectiva, para completar o sério, purificá-lo do dogmatismo, do medo, da intimidação, para vencer o medo de escrever, destronar o sombrio e vencer a dificuldade.

Ainda segundo Bakhtin (2006, p. 370), “[...] a seriedade amontoa as situações de impasse, o riso se coloca sobre elas, liberta delas. O riso não coíbe o homem, liberta-o. [...] O riso abre cancelas, torna o caminho livre”. A liberdade que o riso concede ao homem possibilita o destronamento do sombrio, do cancelamento, mesmo que provisório, das relações hierárquicas, das relações de poder que submetem e subjagam as pessoas a situações de opressão e intimidação.

Se pensarmos na situação da criança com referência ao adulto, temos uma relação hierárquica que muitas vezes a oprime e intimida. De modo geral, a relação dos adultos com as crianças, historicamente, tem sido marcada pelo controle e regulação do comportamento. Instituições, como a família e a escola, têm sido responsáveis por estratégias de controle do comportamento infantil, por práticas coercitivas e moralizantes da infância. Especificamente a escola, instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita, constrói uma rotina com organização do conteúdo que, muitas vezes, limita a ação da criança com a linguagem escrita, reduzindo os significados dessa modalidade de linguagem

⁵ Texto original de 1965.

à ação de um poder disciplinar que opera para regular o conhecimento. Nesse contexto, vive-se um processo de refreamento da língua e não de liberdade. A primeira para silenciar, com vistas à manutenção da ordem; a segunda, com presença mais rara na escola, para possibilitar a liberdade do enunciar-se.

Na transcrição, vimos que Ped lida com o medo de escrever seu texto utilizando o riso. Para isso, constrói uma imagem com um tom lúdico e irônico, inventando uma lagartixa que, segundo ele, estava dentro da sua cabeça e o atrapalhava a pensar sobre como escrever. Dessa forma, para destronar o sombrio e impedir que o medo da escrita se fixe, a criança ri, brinca, usando a imaginação, quando diz que está matando a lagartixa, o que nos parece uma figura de linguagem construída pela sua imaginação para lidar com a dificuldade para escrever.

Assim, busca a renovação, a possibilidade de dominar a escrita, um artefato cultural tão importante para a sociedade em que ela está inserida. Não podemos esquecer que a criança vivencia certa pressão social para aprender a ler e a escrever, pois a escrita tem ocupado, ao longo do desenrolar histórico, um lugar de prestígio como objeto de desejo de determinados grupos sociais, sendo, inclusive, utilizada para dominação. Nesse sentido, a cidade letrada, no dizer de Geraldi (2010), foi sendo construída também pela exclusão, o que demandou uma luta por partes dos excluídos para apoderar-se das letras.

A conversa com a criança nos revela que podemos trazer para o ensino da linguagem escrita a estética do riso, colaborando para que ela se liberte do medo que muitas vezes aparece durante a aprendizagem da linguagem escrita. O riso, nesse contexto, diminui as barreiras sociais, etárias e hierárquicas entre as crianças e os adultos e, desse modo, pode contribuir para a superação das dificuldades para aprender a ler e a escrever. A seguir, apresentamos trechos da transcrição do processo de produção de textos pelas crianças. Nesse evento, temos os textos de Ped, cuja conversa inicial com a pesquisadora foi discutida no início deste item, e de Thai, pois, nesse momento, as crianças estiveram juntas para produzir seus textos. Vejamos um trecho dessa conversa:

P: o que você quer dizer para ele? ((a criança diz que quer escrever para o colega Mar))

Ped: qualquer coisa...

P:então... o que é o "qualquer coisa"

Ped: ele não sabe dividir... ((comenta sobre o amigo Mar))

P: Como assim dividir?

Ped: as coisas dele... que ele traz para a escola...
 P: ah... é... ele não compartilha com você...
 Thay: ah... vou tentar escrever... que ela seja muito feliz... tentar...
 tentar...
 P: então tenta...
 Thay: é como? Eu não sei escrever isso...
 P: não... e se eu ajudar? Posso ajudar? ((conversa com Thai))
 gostaria... ((tenta orientar a
 escrita da palavra "gostaria"))

Nesse trecho do diálogo, Ped diz que gostaria de escrever para seu colega Mar porque ele não dividia o lanche. Assim, diz que ele não sabe dividir as coisas que traz para a escola. Conversamos com Ped e Thai sobre como escrever os textos para seus colegas, esclarecendo suas dúvidas a respeito da escrita. Fizemos várias perguntas sobre o sistema de escrita, tais como: que letra vem depois? Como é que escreve "li"? Como escreve feliz? O "i" com pinguinho? Depois do "L" vem o "i" de novo? Não vem? É o "L" e o "a"? é o "o"? Essas e outras perguntas foram feitas pelas crianças ao longo da escrita de seus textos e revelaram o envolvimento delas na tentativa de identificar as letras adequadas para o que desejam escrever.

Desse modo, durante a produção de seus enunciados, as crianças vivenciaram um importante processo de colaboração entre elas, mobilizando suas capacidades cognitivas, seus conhecimentos e suas possibilidades de dialogar com o outro, seu interlocutor imediato (a pesquisadora e os colegas) para escrever as palavras que compõem suas mensagens. Sob esse olhar, adultos e crianças passam a ser parceiros, coconstrutores ativos dos textos e/ou enunciados escritos. Uma parceria que se constituiu durante o processo de escritura de seus textos. Nesse contexto, escrever funciona como espaço de conflito, discordância, colaboração, ou seja, espaço de solução de problemas na medida em que aprender a escrever implica certa dificuldade para as crianças.

Em outros termos, a escrita é uma modalidade de linguagem que se constitui na dialogia. No que diz respeito aos sentidos dos enunciados escritos para os colegas, é preciso destacar que os mesmos estão intimamente relacionados com as experiências vividas pelas crianças no espaço escolar. A primeira frase "Gostaria que você fosse feliz" (Foto 1) teve um sentido compartilhado pelas duas crianças. Nas frases seguintes, temos Ped solicitando ao amigo que divida o lanche com ele (qt.violxcoi) e Thai dizendo: "Quando começar as férias vou sentir muitas saudades". A seguir, temos os textos e/ou

enunciados produzidos pelas crianças:

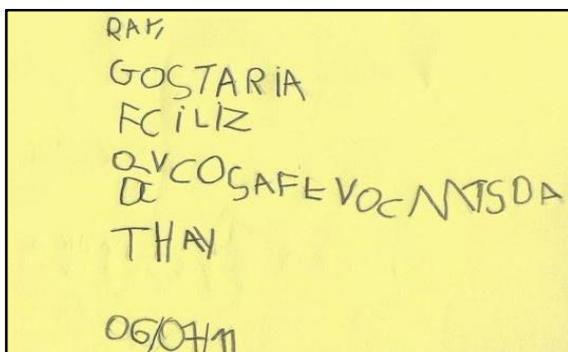
Foto 1 – Mensagem de Ped para Mar



MARCOS 06-07-11
GOSTARIA FELIZ QT. VIOLX COI PED
MARCOS
GOSTARIA QUE FOSSE FELIZ QUE DIVIDISSE O
LANCHE COMIGO.
PED

Fonte: As autoras

Foto 2 – Mensagem de Thay para Ray

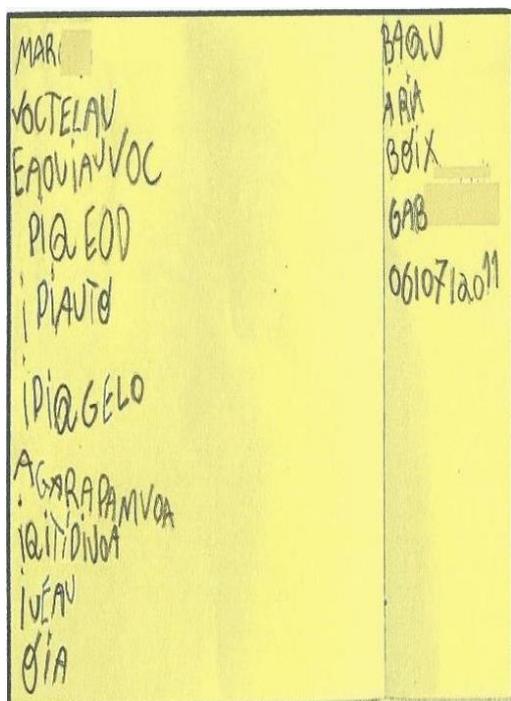


RAY
GOSTARIA FCILIZ QVCOSAFEVOCMTSDA
THAY
06/07/11
RAYANE
GOSTARIA QUE FOSSE FELIZ
QUANDO COMEÇAR AS FÉRIAS VOU SENTIR MUITA
SAUDADE
THAY

Fonte: As autoras

A seguir, analisaremos outros enunciados escritos, nos quais é possível observar a presença de elementos do dia a dia das crianças na escola (o recreio, a divisão do lanche, as férias escolares, o desejo que o colega seja feliz). Elementos presentes na convivência delas no espaço escolar foram comuns nos enunciados que tinham como interlocutores os colegas ou amigos. As crianças demonstram a fascinação que tinham pelas atividades feitas por elas no pátio durante o recreio, espaço que lhes propiciava certa liberdade. Assim, os enunciados a seguir falam, de modo geral, das brincadeiras que as crianças realizavam com seus colegas. Retratam o prazer que vivenciavam durante essas brincadeiras, ressaltando, nesse contexto, a amizade que nutriam pelos colegas.

Foto 3 – Mensagem de Gab para Mar

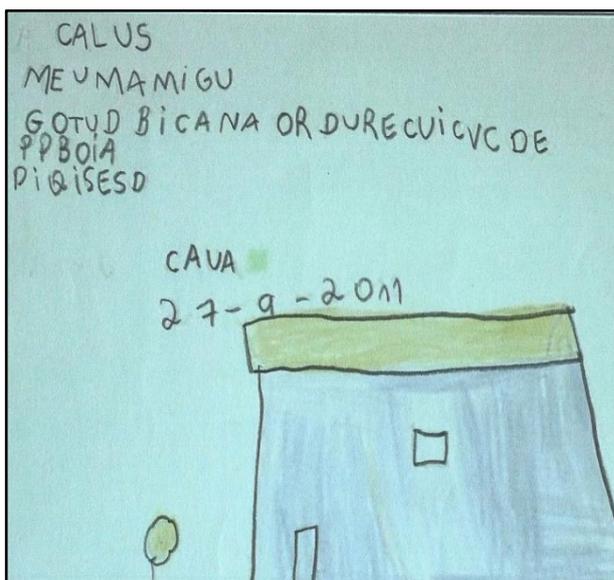


MAR
 VOCE LAU
 EAQUIAUVOC
 PIQEDO
 IPIAUTO
 IPIQGELO
 AGARAPAMVOA
 IQITIDIUA
 IUEUA
 BAQU
 ARIA
 BOIX
 GAB
 06/07/2011

MAR
 VOCÊ É LEGAL
 EU GOSTO DE BRINCAR COM VOCÊ
 PIQUE-ESCONDE
 PIQUE-ALTO
 PIQUE-GELO
 GARRAFA ENVENEDADA
 SKATE DE DUAS RODAS
 ESCORREGADOR
 BALANÇO
 AREIA
 BOLICHE
 GAB
 06/07/2011

Fonte: As autoras

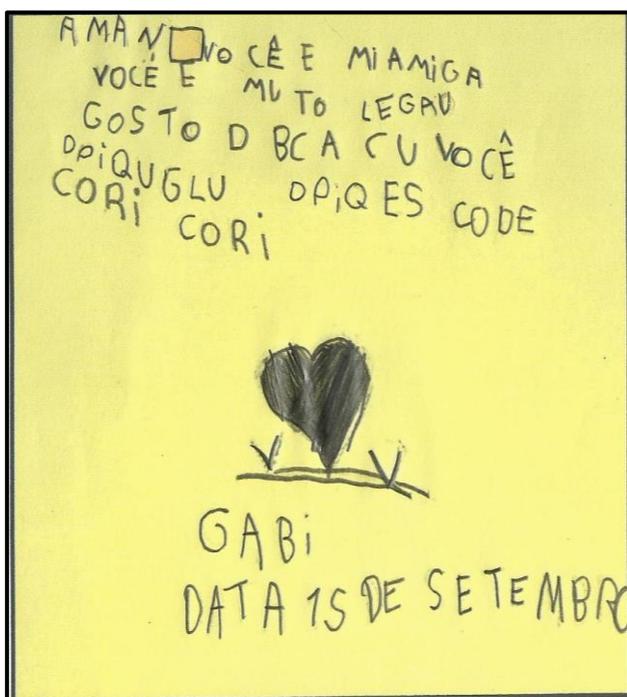
Foto 4 – Mensagem de Caua para Carlos



Fonte: As autoras

Foto 5 – Mensagem de Gab para Aman

CALUS
 ME U MAMIGU
 GOTUD BICANA OR DURECU I CVCC DE
 PPIBOIA
 PI QISESD
 CAUA
CARLOS
 MEU MELHOR AMIGO
 GOSTO DE BRINCAR NA HORA DO RECREIO COM
 VOCÊ DE PIQUE BOIA PIQUE ESCONDE
 CAUA
27-9-2012

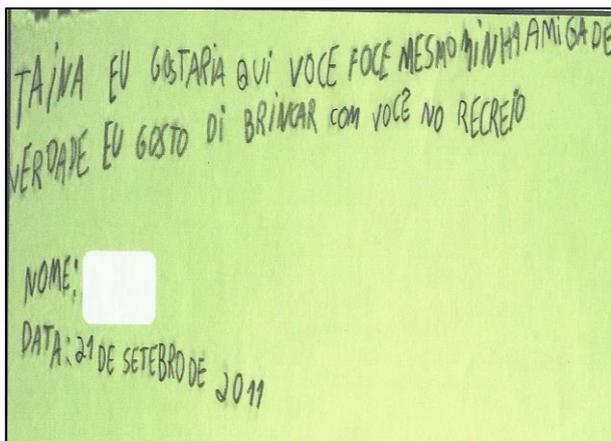


Fonte: As autoras

Foto 6 – Men Mensagem de May para Tai

AMAN VO CÊ E MI AMIGA
 VOCÊ E MUTO LEGAU
 GOSTO D BC A C U VOCÊ
 DPIQUGLU DPIQ ES CO DE
 CORI CORI
 GABI
 DATA 15 DE SETEMBRO
 AMAN VOCÊ É MINHA AMIGA
 VOCÊ É MUITO LEGAL
 GOSTO DE BRINCAR COM VOCÊ
 DE PIQUE-GELO DE PIQUE-ESCONDE
 CORRE CORRE
 GABI
 DATA: 15 DE SETEMBRO

GABI
DATA 15 DE SETEMBRO



Fonte: As autoras

TAINA EU GOSTARIA QUI VOCE FOCE MESMO MINHA AMIGA DE VERDADE EU GOSTO DI BRINCAR COM VOCÊ NO RECREIO

NOME:

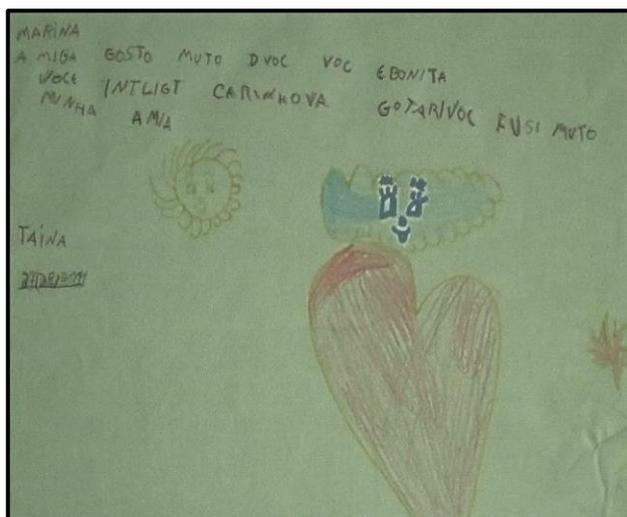
DATA: 21 DE SETEMBRO DE 2011

TAINA EU GOSTARIA QUE VOCÊ FOSSE MESMO MINHA AMIGA DE VERDADE EU GOSTO DE BRINCAR COM VOCÊ NO RECREIO

NOME:

DATA: 21 DE SETEMBRO DE 2011

Foto 7 – Mensagem de Tai para Mari



Fonte: As autoras

MARINA

A MIGA GOSTO MUITO DVOC VOC E

BONITA

VOCE INTLIGT CARINHOVA GOTARIVOC FUSI

MUTO MINHA AMIA

TAI

MARI

AMIGA GOSTO MUITO DE VOCÊ

VOCÊ É BONITA

VOCÊ É INTELIGENTE CARINHOSA

GOSTARIA QUE VOCÊ FOSSE MUITO

MINHA AMIGA

TAI

No texto escrito por Gab para o colega Mar (Foto 3), temos, inicialmente, a menina dizendo que acha o colega legal e que gosta muito de brincar com ele. Em seguida, enumera as brincadeiras e/ou jogos que realizava com o colega, seja na escola, no momento do recreio; seja na rua, já que eram vizinhos, dizendo que gosta de brincar com ele de pique-esconde, pique-alto, pique-gelo, garrafa envenenada, skate de duas rodas, escorregador, balanço, areia e boliche. Na Foto 4, temos o texto de Caua para o amigo Car. Ele diz que o considera seu melhor amigo e que gosta de brincar com ele na hora do recreio de pique-boia e pique-esconde. Gabi (Foto 5) diz para a amiga Aman que ela é muito legal e que gosta de brincar com ela de pique-gelo, pique-esconde e corre-corre. As crianças também utilizaram a escrita para conquistar a amizade dos

colegas. A menina May (Foto 6) disse em seu texto que gostaria que a colega Tai fosse sua amiga de verdade. Também escreve que gosta de brincar com ela na hora do recreio. Na mesma direção, Tai (Foto 7) escreve para Mari, dizendo que gosta muito dela e que a considera bonita, inteligente e carinhosa. Também diz que gostaria que ela fosse sua amiga.

Os momentos de brincadeiras vividos durante o recreio descritos pelas crianças em seus textos apontam para o fato de vivenciarem, nesse espaço, como dito, certa liberdade, o que, mesmo momentaneamente, diminui a sensação das crianças de terem o tempo e o espaço previamente esquadrihado, na medida em que nele ocorrem vivências que dão margem a novos encontros, diálogos que favorecem o exercício da liberdade na relação com o outro.

As brincadeiras mencionadas pelas crianças em seus textos, a saber, “pique-esconde”, “pique-alto”, “pique-gelo” e “garrafa envenenada” são brincadeiras infantis populares e tradicionais. Contudo, vale destacar que o modo de vida citadino muito tem contribuído para a diminuição da realização dessas brincadeiras pelas crianças. A constante verticalização das cidades faz com que muitas famílias não permitam que suas crianças frequentem as ruas e calçadas, espaços indispensáveis para realização dessas atividades. Apesar disso, conforme pudemos observar, as crianças ainda as realizam na escola. Nesse caso, como evidenciado em seus enunciados, o recreio, mesmo com um tempo curto e realizado em um espaço bastante reduzido, é utilizado pelas crianças para a realização das brincadeiras mencionadas.

Leontiev (2006, p. 133), em seu artigo *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*, diz que, nesse período, os jogos que dão início às brincadeiras infantis são “[...] os jogos de enredo com um papel expresso, uma situação imaginária explícita e uma regra latente”. Nesses jogos, as crianças desempenham um papel lúdico, ou seja, assumem no brinquedo determinada função social generalizada (motorista, médico, professor, pai, mãe, cavaleiro etc.). Nesses jogos, há, na perspectiva de Leontiev (2006, p. 133), regras de ação latentes, ou seja, quando a criança adota um papel em uma brincadeira, ela se conduz de acordo com as regras da função desempenhada no jogo lúdico. O autor, baseado nos estudos de Elkonin, entende que “[...] o brinquedo também evolui de uma situação inicial onde o papel e a situação imaginária são

explicitados e a regra é latente, para uma situação em que a regra se torna explícita e a situação imaginária e o papel, latentes”. Assim:

[...] jogos ‘com regras’, como ‘esconde-esconde’, diferem muito de jogos, como ‘teatrinho’, onde se brinca de médico, de explorador polar etc. Eles parecem não estar relacionados uns com os outros por qualquer tipo de sucessão genética, e parecem constituir diferentes linhas no desenvolvimento do brinquedo infantil. Na realidade, porém, uma forma se desenvolve a partir da outra, em virtude uma necessidade inerente à própria atividade lúdica da criança, pela qual os jogos ‘com regras’ surgem em um estágio superior (Leontiev, 2006, p. 133-134).

Ao longo de sua exposição, Leontiev (2006) questiona: por que é que os jogos com regras só surgem em certo estágio de desenvolvimento e não simultaneamente com a gênese dos primeiros jogos de papel? O autor entende que a explicação está na motivação, porque, inicialmente, as primeiras brincadeiras infantis surgem a partir da necessidade que a criança tem de dominar o mundo dos objetos humanos. Assim, diz que:

[...] em estágios relativamente precoces do desenvolvimento da atividade lúdica, uma criança descobre no objeto não apenas a relação do homem com esse objeto, como também as relações das pessoas entre si. Os jogos de grupo tornam-se possíveis não apenas ‘um ao lado do outro’, mas também ‘juntos’. As relações sociais já surgem nesses jogos de forma explícita – sob a forma de relações dos jogadores entre si (Leontiev, 2006, p. 135).

Os jogos mencionados pelas crianças, como dito, são brincadeiras nas quais as relações sociais aparecem de forma explícita nas relações dos jogadores entre si. Desse modo, não é por acaso que as crianças citam esses jogos ao escreverem para seus colegas, falando de suas relações, destacando o carinho que têm por eles, a alegria que sentem pela amizade que nutrem, bem como a possibilidade de se tornarem seus melhores amigos, levando-nos a refletir sobre a importância dessas brincadeiras para as relações que estabelecem entre si durante os jogos. Isso nos sugere que os modos como as crianças se relacionam nas brincadeiras são estimulantes e enriquecedores para elas. Por isso, fazem menção a eles em seus textos, enfatizando a satisfação de vivenciar esses momentos com seus pares.

Nesse contexto, entendemos que é bastante enriquecedor retomar a discussão realizada por Bakhtin (1987) sobre a obra de François Rabelais,

especialmente quando trata dos jogos e brincadeiras no capítulo *As formas e imagens da festa popular na obra Rabelais*. Nele, o autor se debruça sobre o modo como Rabelais discute os jogos e os divertimentos dos estudantes e bacharéis no contexto da cultura cômica popular da Idade Média. Para Bakhtin (1987, p. 201), o interesse que Rabelais “[...] manifesta pelos jogos não é evidentemente fortuito; partilha-o com toda sua época. Com efeito, os jogos estavam ligados por um sólido elo, não apenas exterior, mas ainda interior à parte popular e pública da festa”. Os jogos, no contexto rabelaisiano, expressam uma concepção do processo histórico, enfatizando as relações do homem da Idade Média com o tempo, com o futuro, com o destino e com o poder do Estado. Elementos que se presentificam de maneira simbólica nos jogos. Logo,

[...] via-se nas imagens dos jogos uma espécie de fórmula concentrada e universalista da vida e do processo histórico; felicidade – infelicidade, ascensão – queda, aquisição – perda, coroamento – destronamento. Uma vida em miniatura desenvolvia-se nos jogos (traduzida na linguagem dos símbolos convencionais), de forma muito direta. Ao mesmo tempo, o jogo fazia o homem sair dos trilhos da vida comum, liberava-o de suas leis e regras, substituía as convenções correntes por outras convenções mais densas, alegres e ligeiras. Isso vale não apenas para as cartas, dados e xadrez, mas igualmente para todos os outros jogos, inclusive os esportivos (boliche, pelota) e infantis (Bakhtin, 1987, p. 204).

Nessa perspectiva, conforme o autor, as brincadeiras ou os jogos se constituíam em um instrumento simbólico que possibilita ao homem da Idade Média, mesmo momentaneamente, sair dos trilhos do dia a dia. Um modo de libertar-se das leis e regras impostas pela Igreja, pelos nobres e pelo Estado. Assim, retomando o autor, de forma muito direta, uma vida em miniatura era produzida nos jogos, na qual se substituíam as convenções cotidianas por outras com diferentes tons de alegria. Dessa forma, os jogos, inclusive os infantis, não representam um passatempo banal. Ao contrário, é uma espécie de jogo sobre o jogo das relações sociais que são reelaboradas em um tempo alegre, ousado e lúdico com uma perspectiva jovial e ligeira apontando para o destronamento do sombrio.

A análise que Bakhtin faz dos jogos na obra rabelaisiana contribui para a compreensão da dimensão política das brincadeiras infantis. Isso parece indicar que brincar, durante o recreio, conforme os enunciados das crianças, se constitui em um momento alegre, festivo e lúdico, pois elas mencionam em seus textos

que gostam de brincar com seus amigos na hora do recreio e citam os jogos preferidos. Desse modo, o tom emocional-volitivo dos seus enunciados indica o quanto esses momentos são libertadores para as crianças que, mesmo provisoriamente, livram-se das regras escolares, das muitas tarefas sem sentido, realizadas na sala de aula, da relação hierárquica adulto-criança tão fortemente presente na escola.

Essas relações, que são constituídas durante os jogos, ajudam as crianças a sair dos trilhos da vida comum, se liberar, ocasionalmente, das leis e regras escolares e quebrar a hierarquia social nela presente. Em outras palavras, a brincadeira infantil tem uma dimensão política, pois os jogos proporcionam a alegria, o riso e a substituição das convenções correntes por outras mais densas, alegres e ligeiras, elementos que contribuem para destronar o sombrio, que, no caso das nossas crianças, aparece no medo que possuem de não aprender a ler e a escrever.

4 Considerações finais

Tecemos, aqui, alguns breves apontamentos sobre a discussão desenvolvida. Primeiro, vimos o menino Ped lidando de uma maneira lúdica com a dificuldade para escrever. O diálogo com ele é carregado de riso e imaginação, elemento que destrona o sombrio e ajuda-o a vencer o medo de escrever. As dificuldades que as crianças vivenciam em sua trajetória escolar devem ser consideradas pela escola que deve, acima de tudo, repensar suas práticas educativas. Parece-nos que uma possibilidade é trazer para o ensino da leitura e da escrita a estética do riso para diminuir as barreiras sociais, etárias e hierárquicas da relação adulto-criança e, assim, instaurar, no dizer de Bakhtin, um tempo jovem e alegre. Segundo, vimos por meio dos enunciados das crianças que a escola deve possibilitar a elas o tempo jovem e alegre do diálogo, no qual possam falar não só das coisas da vida, mas também se debruçar sobre a própria linguagem, colocar suas dúvidas, apresentar suas descobertas, suas discordâncias e solicitar a colaboração do outro que é indispensável no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Referências

AHLBERG, A.; AHLBERG; J. **O carteiro chegou**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

ALDERSON, P. Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (org.). **Research with children: perspectives and practices**. London: Falmer, 2000. p. 241-255.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1987.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge, 1997.

DELGADO, A. C. C; MÜLLER, F. Sociologia da criança: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 41-59, jul. 2002.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

SMOLKA, A. B. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2003.