

O ensino de língua portuguesa e a constituição do sujeito leitor/escritor

(La enseñanza de Lengua Portuguesa y la constitución del sujeto lector/escritor)

Marta Luzzi

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)¹

martaluzzi@terra.com.br

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo, analizar – en una perspectiva sociointeraccionista del lenguaje, articulada al pensamiento del teórico Mikhail Bakhtin – los resultados iniciales de una investigación que presenta una reflexión acerca de la Enseñanza de la Lengua Portuguesa en los años iniciales del Fundamental I. En ese sentido, la adquisición de la escritura por medio de la producción de texto y del análisis lingüístico, comprende el sujeto y sus relaciones entre el lenguaje y el discurso. Así pues, el texto evidencia marcas de un escritor/autor en medio de un proceso de escritura.

Palabras-claves: lenguaje; sujeto; ensino; escrita.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar – em uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, articulada ao pensamento do teórico Mikhail Bakhtin – os resultados iniciais de uma pesquisa em que se reflete sobre o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. A aquisição da escrita, por meio da produção de texto e da análise linguística, compreende o sujeito e suas relações entre a linguagem e o discurso. Nessa perspectiva, o texto evidencia marcas de um escritor/autor em meio a um processo de escrita.

Palavras-chave: linguagem; sujeito; ensino; escrita.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise inicial da pesquisa *O processo discursivo no ensino de Língua Portuguesa e a formação do leitor/escritor nos anos iniciais do Fundamental I, Amambai-MS*,² em andamento, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e financiado pelo Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação (PIBAP). O trabalho está fundamentado na concepção de linguagem sociointeracionista, associada a Mikhail Bakhtin, articulando a ideia de ensino de língua portuguesa à produção e à análise linguística do texto. Buscamos ainda, para a realização da pesquisa, a teoria de

1 Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Campo Grande. Este trabalho integra uma pesquisa de mestrado financiado pelo Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação (Resolução CEPE-UEMS n. 874, de 13/02/2009) da UEMS-PIBAP.

2 No momento da submissão do resumo ao 61º Seminário do GEL, ainda não havíamos pensado em estudar como o ensino de língua portuguesa, voltado para a produção e reescrita textual/análise linguística, poderia constituir-se em uma resposta ativa. Considerando esses aspectos, apresentaremos neste trabalho as hipóteses e as análises iniciais, que nos guiaram até a proposição do objetivo final desta pesquisa: compreender como os aprendizes, mesmo nas fases iniciais da escrita, constituem-se como sujeitos, autores que dialogam discursivamente.

L. S. Vigotski, que agrega a Linguagem e a Formação Social da Mente. Nessa perspectiva, um texto não é o produto para a aplicação de regras em que resulta o conhecimento da gramática normativa, produzindo “dizeres” mecânicos e estáveis. É na instabilidade que a língua torna-se atividade de muitos sentidos e de muitas mudanças, dentre as quais a construção e interação com o ensino, que acontece por meio do texto, levando-nos³ a reflexões ainda mais profundas de nossas interações como sujeitos (leitor/escritor), falantes e enunciadores.

O ensino que é voltado para a interação verbal, proporciona aos alunos condições e possibilidades de se constituírem como sujeitos, que organizam seus enunciados na interação com outros sujeitos nas relações cotidianas. Segundo Voloshinov: “O centro organizador de toda a enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2009, p. 125). Nessa perspectiva o texto/discurso dos alunos se evidencia no jogo dessa interação com o outro, que nos revela os sentidos trazidos nas múltiplas vozes que constituem uma sala de aula. Esses sujeitos enunciadores são o elemento fundamental em um processo de aprendizagem que acontece ao logo do período escolar.

Na realização da pesquisa, analisamos textos que compõem o *corpus* da pesquisa, produzidos no segundo semestre de 2012, pelos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Dr. Fernando Corrêa da Costa, no município de Amambai, Mato Grosso do Sul. Nessa análise foram levantadas as pistas estabelecidas a partir do referencial teórico, tais como: o uso dos gêneros discursivos como estratégia para o ensino de língua portuguesa, vinculado ao trabalho do professor, entendido aqui como coautor e coenunciador, aos alunos, entendidos como sujeitos (aprendizes da escrita) em processo de constituição, e ao texto como produção de sentido e ato discursivo.

O que foi possível evidenciar nesta fase preliminar realizada com os trabalhos produzidos pelos alunos que disponibilizam seu texto para a análise coletiva, os alunos A, B, C e D, orientados pela professora da turma, é que houve mudança na postura, tanto da professora, que pôde ir além do papel de escriba, gerando outros textos, pela interação em sala de aula, quanto dos alunos que tiveram a oportunidade de desenvolver conhecimentos, fazendo a construção ativa e crítica do texto enquanto leitor/escritor, aprendizes da escrita.⁴

A constituição do sujeito em Bakhtin

Para o dialogismo bakhtiniano da linguagem, o sujeito se constitui na relação entre a consciência interior e o Outro, como nos esclarece Sobral,

A proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu-para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido. (2013, p. 22)

3 Utilizo a 1ª pessoa do plural para referir-me também à Profª Drª Maria Leda Pinto, minha orientadora na realização desta pesquisa.

4 Utilizo o termo empregado por João Wanderley Geraldi em sua obra: *A aula como acontecimento* (São Carlos: Pedro & João Editores, 2010).

Desse modo, o discurso do Outro constitui continuamente o sujeito, que se desprende de si para (re)elaborar seu interdiscurso, visto aqui como dialógico. É nesse processo que a proposta do Círculo de Bakhtin, no viés do Dialogismo, vê o discurso, construído por muitas vozes e nas muitas inter-relações que temos com os elementos sociais, históricos e interativos da linguagem. Nessa perspectiva, Rodrigues (2009, p. 6) nos esclarece como o teórico Russo volta-se para o sujeito e sua enunciação a partir do diálogo entre duas consciências:

O interesse dele é pelas relações dialógicas, que são de natureza semântica, de significação que se estabelecem entre dois enunciados quaisquer, quando postos em contato. Suas atenções voltam-se sempre para o estudo do discurso e do enunciado. Tais relações dialógicas levam em conta que cada ser é uma realidade singular que mantém com outros seres relações valorativas, as quais dão sentido à sua existência. Isso significa que cada um de nós é efeito da alteridade, que nada somos fora das relações com os outros, já que estamos, permanentemente, participando de um diálogo que nunca se finda. Daí porque a nossa consciência, longe de ser individual, é plurivocal.

Focalizar a linguagem a partir do contínuo processo interativo, leva-nos a (re) pensar o processo de ensino de língua portuguesa a partir do texto – pela produção e da análise linguística de textos – voltado para a enunciação e para o sujeito falante e enunciadador do seu discurso. Ancorar nessa proposta, entre as fronteiras do inconsciente – sensível e o inteligível – é compreender os múltiplos sentidos que o discurso nos possibilita. Essa relação leva em conta o acontecimento do texto, como nos esclarece Bakhtin:

O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na *fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*. [...] É no encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de sujeitos, de dois autores. (2010, p. 311, itálicos do autor)

Desse modo, é refletindo sobre o sujeito enunciadador que se manifesta o autor/escritor, ou os muitos autores de um texto, e que é possível compreender como esses sujeitos se deslocam da língua para a fluidez dos sentidos que neles estão incorporados. Nesse sentido, o trabalho com a produção e a análise linguística, em que o principal ponto é, como já referido, o próprio texto produzido pelos alunos, nos remete, como nos esclarece Bakhtin (2010, p. 308), à autoria:

Todo o texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve). Os possíveis tipos, modalidades e formas de autoria. Em certos limites, a análise linguística pode até abstrair inteiramente da autoria. A interpretação de um texto como *modelo* (os juízos modelares, os silogismos na lógica, as orações na gramática, a “comutação” na lingüística etc.). Textos imaginários (modelares e outros). Textos a serem construídos (com fins de experimento linguístico ou estilístico) *Aqui, manifestam-se e toda parte tipos especiais de autores, inventores de exemplos, experimentadores com sua peculiar responsabilidade autoral* (aqui existe também um segundo sujeito: quem poderia dizer dessa maneira). (itálicos nossos)

Nesse sentido, voltamo-nos para o estudo da produção e da análise linguística de textos como prática educativa que facilita a interação entre os alunos, o professor – coenunciador – e a sala de aula como um todo. A troca coletiva entre os “inventores de

exemplos, autores e experimentadores” passa a ser o próprio texto que é (re)elaborado no jogo de vozes que se manifestam no acontecimento da sala de aula. É a esse desafio, que procuramos, mesmo que ainda em um processo inicial de análise, perceber como a criança – falante e enunciador – em meio ao seu grupo, elabora e ressignifica o texto de outro aluno para que valores sociais sejam confrontados e uma transformação ocorra. Nesse sentido, o processo se amplia na interação com o Outro, no jogo de sentidos sem regras gramaticais determinadas, mas que flui a posição ideológica, a subjetividade e as verdades em constante atrito.

A fala/enunciado no processo de aquisição da escrita pela criança

Entender o processo de aquisição da escrita pela criança nos remete à importância da fala no desenvolvimento das atividades práticas que envolvem o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, nos anos iniciais do Fundamental I, visando ao aprofundamento dessa aquisição pela criança. Segundo Vygotsky (2007, p. 12):

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas da inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

É nesse sentido, que o ensino de língua portuguesa, em uma perspectiva sociointeracionista, pressupõe, de acordo com o autor, fundamentalmente, dois aspectos importantes:

1. A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte *de uma mesma função psicológica complexa*, dirigida para a solução do problema em questão.

2. Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação.

Essas observações levam-nos a concluir que *as crianças resolvem suas tarefas práticas com ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos*. Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objetivo central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento. (VIGOTSKI, 2007, p. 13, *itálicos nossos*)

Nessa perspectiva, Bakhtin nos esclarece que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (2010, p. 283). Diante disso, o trabalho com a escrita deve estar em um jogo interativo entre os estágios da fala – que se desenvolvem pelas funções emocionais e comunicativas – e a função planejadora da criança, que reflete seu mundo exterior, mudando radicalmente seu campo psicológico.

Em outras palavras, para que o processo de leitura e escrita aconteça, precisamos compreender não só a estrutura psicológica complexa que envolve cada um dos alunos, mas os enunciados, que na comunicação verbal são proferidos. Nessa construção, caminha-se

para a convergência entre a fala e a escrita, onde a linguagem é o meio pelo qual o sujeito falante interage com o Outro, aproximando experiências que se compartilham ao longo do processo interativo da linguagem.

Nessa perspectiva, Freitas (2011, p. 146) aproxima Vigotski e Bakhtin ao afirmar que:

A linguagem passa a ser percebida como fundadora de uma nova relação do homem consigo mesmo e com o mundo. Para Bakhtin (1985), o homem é um ser expressivo e falante e *a linguagem é constituidora de sua consciência*. O discurso do sujeito falante é que liberta o homem de sua condição de objeto. Vigotski também fala da linguagem como constituidora do pensamento do sujeito, mostrando que é pela linguagem que o indivíduo ascende a humanidade. (itálicos da autora)

Dessa maneira, a linguagem está em constante (re)significação, levando-nos a repensar a língua não mais como sistema fechado em que seu domínio é limitado. Saussure priorizou a estrutura da língua enquanto sistema, em que nas formas normativas, prevalece o estável, e a língua é vista como um produto acabado. O autor separa a fala do seu falante, esquecendo-se por completo de toda carga ideológica, histórica e, principalmente, de sentido que o uso da língua nos possibilita. Segundo Bakhtin:

A língua como sistema possui, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos – lexicais, morfológicos e sintáticos – para exprimir a posição emocionalmente valorizada do falante, mas todos esses recursos enquanto recursos da língua são absolutamente *neutros* em relação a qualquer avaliação real determinada. (2010, p. 289, 299)

Para o teórico russo – de uma perspectiva diferente da apresentada por Saussure –, temos um falante que se constitui a partir do diálogo com o Outro. O enunciado de um falante corresponde a várias vozes que ecoam, à medida que a interação acontece, por isso não somos o Adão bíblico, como afirma Bakhtin: “O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões” (2010, p. 300). Portanto, não somos como marionetes em um palco, mas como sujeitos ativos no discurso social.

O valor dessas relações dialógicas e socialmente construídas é relevante quando nos remetemos aos estudos relacionados à análise linguística de textos com crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental I. O jogo entre a fala, a língua e a linguagem se constitui em um processo contínuo de (re)significados textuais. O texto passa a ser construído a muitas vezes e em muitos outros sentidos. Como nos esclarece Freitas,

A construção do conhecimento passa a ser uma construção partilhada, coletiva, onde o outro é sempre necessário. Esse outro pode ser o professor ou mesmo qualquer um dos alunos, dependendo das circunstâncias. Ensinar e aprender não são vistos como elementos isolados ou excludentes de um processo. A aprendizagem acontece a partir da interação de dois sujeitos: o professor que ensina e o aluno que aprende. Assim o conhecimento é elaborado, disputado no concreto das interlocuções. E a linguagem é o lugar dessa construção; a palavra, a ponte por onde transitam significações. (2011, p. 147)

Essa ruptura do paradigma do ensino tradicional para o sociointeracionista, possibilita uma reflexão sobre o contexto de acordo com o que Geraldi (1991, p. 135) discute em relação ao texto no processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa. O autor

defende o ensino de língua por meio de textos, já que afirma ser isso a âncora para que o processo de ensino aconteça, conforme ressalta:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1991, p. 135)

Nesse sentido, é importante ressaltar que a interação verbal é o fio condutor no processo de produção textual – de produção de linguagem e de constituição de sujeitos – em que o Outro continuamente compreende, (re)elabora e (re)significa o conhecimento de língua que vivencia. Na natureza desse processo, o discurso torna-se evidente, como nos explica Bakhtin (2010):

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma situação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certos sentidos, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom vocativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (p. 294-295, itálicos do autor)

Se considerarmos as experiências discursivas ponto base para a produção de texto – favorecendo os sentidos que os textos produzidos em sala de aula têm –, o trabalho do professor, como coautor e coenunciador, propicia ao aluno a aproximação do texto escrito, com os sentidos que a linguagem lhe traz. Por isso, é relevante o acesso ao diálogo, a tensão, entre encontro/desencontro, entre o Eu e o Tu para que a constituição do sujeito na linguagem aconteça.

Nesse sentido, o processo constitutivo da linguagem proporciona condições de (re)elaboração contínua do discurso. As práticas discursivas, nesse processo, ganham outro sentido, o de movimento e o de deslocamento em que aproximamos o Outro, a outra consciência. Portanto, é essa aproximação que leva crianças na Educação Básica a escreverem textos, que Geraldi (1991, p. 148) define como “produtos de um trabalho discursivo”, superando, evidentemente, as mais complexas funções psicológicas.

Para essa aproximação, Geraldi nos explica,

O deslocamento da noção de representação para a noção de trabalho linguístico exige incorporar o processo de produção de discurso como essencial, de modo que não se trata mais de apreender uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, aprendê-la. Em segundo lugar, a eleição do acontecimento enunciativo como lugar de produção de língua faz intervir a noção de movimento, de modo que o processo como a metáfora, a metonímia e a paráfrase se tornam lugares da ação com e sobre a língua dos sujeitos do discurso. (2010, p. 153)

Concebendo a linguagem por essa perspectiva, analisamos textos produzidos por esses aprendizes da escrita, que, situados no jogo interativo da linguagem, constroem significativamente o processo de movimento da linguagem, usando a metáfora, a metonímia e, principalmente, a paráfrase. Nessa construção, o sujeito do discurso desloca-se pela linguagem para se constituir nela, revelando espaços interativos na língua.

Diante dessas considerações, é importante ressaltar, a proximidade, não só com o emprego das figuras de linguagem, que evocam o já lido, já ouvido, já falado – relacionado à memória discursiva –, mas também com o uso dos gêneros discursivos, que, de maneira singular, estão ligados aos nossos enunciados, que dialogam com outros enunciados.

Portanto, é relevante refletirmos sobre as considerações que Bakhtin faz a respeito dos gêneros discursivos primários (ou livres) e secundários (ou complexos). Segundo o autor, não podemos tratar de uma distinção funcional, pois cada um deles se (re)significa e se (re)elabora no espaço da comunicação discursiva, proporcionando a inesgotável diversidade dos gêneros do discurso.

Entretanto cabe salientar que os gêneros do discurso estão ligados às esferas das atividades humanas e da comunicação, onde a língua passa a integrar a vida pelos enunciados concretos, os discursos orais e escritos. Entretanto, mesmo os gêneros discursivos mais estáveis e organizados, como os gêneros secundários (complexos), fundem-se aos primários, como nos esclarece Bakhtin:

No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos Gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou sejam, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. (BAKHTIN, 2010, p. 264)

Brandão (2002, p. 3), refletindo sobre essas considerações de Bakhtin em relação aos gêneros discursivos, ressalta alguns pontos, dentre os quais destacamos o item b, que estabelece a distinção da dimensão dialogal intragenérica e intergenérica:

a) Embora cada gênero tenha suas características específicas, um gênero não é, necessariamente, uma “fôrma” que se impõe ao falante/escritor. Enquanto conjunto de traços marcados pela regularidade, pela repetibilidade, o gênero é relativamente “estável”, mas essa estabilidade é constantemente ameaçada por forças que atuam sobre as restrições genéricas, forças de caráter social, cultural e mesmo individual (estilísticas) que determinam mudanças num gênero, ou seu apagamento ou sua revivescência. [...]

b) Além disso, outro aspecto a se considerar é o fato de haver toda uma dimensão dialogal intra-genérica e inter-genérica que um gênero estabelece com outro no espaço do texto.

1. A dimensão dialogal intra-genérica seria o diálogo interdiscursivo que se estabelece entre diferentes manifestações textuais pertencentes a um mesmo gênero (por ex., os poemas derivados do poema fundador “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias).

2. Por dimensão dialogal inter-genérica entende-se que, na prática, em geral, os discursos/textos não se caracterizam por uma pureza, homogeneidade, mas apresentam diferentes modos de combinação de tipos de discurso e de sequências textuais.

3. Na prática, portanto, os gêneros são marcados pela heterogeneidade e pela interdiscursividade/intertextualidade. (BRANDÃO, 2002, p. 3 mimeo⁵)

Essas dimensões, segundo a autora, remetem-nos, na prática, aos textos/discursos que se constituem por muitos gêneros – que estão na dimensão dialogal intergenérica e intragenérica – marcados pela heterogeneidade e pela interdiscursividade/intertextualidade.

No caso desta pesquisa, há, na atividade de produção de textos proposta aos alunos, uma interação entre o gênero discursivo solicitado com outros gêneros, neste caso o bilhete enviado (escrito) pelas crianças, para a personagem do conto “Chapeuzinho Vermelho”. Cabe salientar, em especial, o uso do gênero discursivo primário, que, de certa maneira, está vinculado aos gêneros familiares e íntimos do discurso, definidos por Bakhtin como:

[...] O discurso íntimo é impregnado de uma profunda confiança no destinatário, em sua simpatia – na sensibilidade e na boa vontade da sua compreensão responsiva. Nesse clima de profunda confiança, o falante abre as suas profundezas interiores. Isso determina a expressividade específica e a franqueza interior desses estilos. (BAKHTIN, 2010, p. 304)

O autor observa, como os gêneros discursivos estão vinculados ao estilo e, principalmente, à autoria. Dessa maneira, nossas emoções se fazem presente no jogo interativo do discurso, do enunciado, que nos constitui de maneira individual, para que os gêneros possam ser modificados e renovados. Contudo, a cada enunciado individual proferido, asseguramos o que Bakhtin chama de “o fluxo discursivo da comunicação”.

Dessa perspectiva, muitas são as questões relevantes para o ensino de Língua Portuguesa, visto que são crianças, aprendizes da escrita, com uma compreensão da linguagem. É importante considerar que essa interação do sujeito com a linguagem se evidencia no processo da vida escolar, no qual o aprendiz está social, histórica e ideologicamente inserido. O *corpus* de nossa análise se constitui de cinco textos, um que foi tomado como base para a análise linguística, escolhido pela professora, e outros quatro que exemplificam as alternâncias da escrita. Contudo, não podemos deixar de ressaltar a importância das outras crianças da sala, que se fazem presentes entre os enunciados escritos no texto.

Análise de dados: gêneros discursivos e a proximidade intragenérica

Com base nessas possibilidades, analisamos a prática pedagógica de Análise Linguística realizada com as crianças⁶ aprendizes da escrita que, com a ajuda da professora, (des) constroem e modificam o gênero discursivo escolarizado. Nessa perspectiva, os estudos bakhtinianos estão além dos aspectos normativos e padronizados do gênero escolar, para o caráter inovador do gênero do discurso, o qual o sujeito enunciator evidencia na comunicação discursiva. Nessa manifestação, os enunciados têm seus limites definidos

5 Texto mimeografado disponibilizado pela Prof^a Dr^a Maria Leda Pinto, do seu acervo pessoal.

6 São crianças oriundas da educação infantil em escolas do município, com um processo educativo que se evidencia de forma contínua na educação básica estadual. No entanto, a atividade realizada segue o Referencial Curricular Estadual de Mato Grosso do Sul para o uso do gênero discursivo bilhete.

pela *alternância dos sujeitos do discurso*, que, segundo Bakhtin, são interlocutores (parceiros do diálogo, o *Outro*) que suscitam a resposta, a réplica.

Nessa perspectiva, o autor ressalta que:

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo do cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou a menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). (BAKHTIN, 2010, p. 275)

Desse modo, a visão do pesquisador russo, sobre os princípios do dialogismo, é entendida como a de um sujeito que enuncia, dialoga ativamente e de maneira responsiva, com a sua própria consciência e a consciência silenciosa do Outro. Podemos perceber essas evidências, quando observamos, em um primeiro momento, a materialização do discurso escrito pela criança, que, para essa análise, já mencionada, é representada pela letra X:

NOME: _____
VAMOS FAZER A REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO ABAIXO:
XAPÉUZINHO VERMELO
ESTOU PREOCUPADA COM VOSÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOSÊ E SUA AVÓ. TOME MUITO CUIDADO E OBEDESSA SUA MÃE BEJOS,

Figura 1. Criança X, que produziu o texto e autorizou a professora a usá-lo como referência para a reestruturação textual/análise linguística

Inicialmente, evidenciamos o lugar em que o aprendiz da escrita se coloca como aquele que, sendo amigo, avisa e se preocupa com a personagem, neste caso a “Chapeuzinho Vermelho”. Percebemos a *alternância dos sujeitos no discurso*: ora autor, ora como um personagem inserido no seu próprio discurso, ora como um aluno em meio a outros tantos, seus interlocutores que contam, (re)contam, perguntam, falam e dialogam em uma comunicação discursiva ampla com o interdiscurso. É evidente, nesse texto, indícios, mesmo que iniciais, de autoria, como nos esclarece Sobral:

[...] ser autor é assumir, de modo permanentemente negociado, posições que implicam diferentes modalidades de organização dos textos, a partir da relação com o herói e com os ouvintes. [...] Essa operação de seleção envolve a “simpatia”, a concordância com os ouvintes, ou a discordância com relação a eles, remetendo assim à avaliação que o autor faz do herói. (2012, p. 133)

Nessa perspectiva, observamos que esses aprendizes da escrita não são somente escritores, mas sim autores em uma relação intensa de sentido com o personagem do conto.

Desse modo, como nos afirma Bakhtin, no que diz a respeito ao discurso íntimo, em que observamos, logo nas primeiras palavras do texto, que a criança aconselha – como uma pessoa mais velha – à personagem do conto a obediência que devemos aos nossos pais, em uma relação de proximidade e de inclinação afetiva. Contudo, é evidente nesse mesmo contexto as relações visíveis com a dimensão dialogal intergenérica, mencionadas por Brandão.

Em uma relação interdiscursiva, esse discurso que constitui o bilhete apresenta indícios consideráveis de réplica, visto que o sujeito foi contestado em diferentes momentos pela professora, o que o levou a refletir e a falar sobre os perigos pelos quais a personagem passaria. Nesse sentido, esse sujeito se desloca da língua para que os sentidos possam fluir, por isso, o distanciamento da própria escrita, longe das regras estáveis, mas o mais próximo possível da resposta, do recado que é manifestado, para que a própria compreensão aconteça.

Seguindo ainda as considerações dos autores, o sujeito e seus interlocutores, em suas manifestações comunicativas, apresentam consequências e feitos da inter-relação entre o eu-para-o-outro, ou seja, nas relações entre o que os constitui e a sua própria consciência, herança marcada pelos valores sociais, históricos e ideológicos.

Diante dessas considerações, identificamos no texto-bilhete analisado o uso da palavra “dixi”, nos enunciados escritos, para aproximar os diversos enunciados ao campo da atividade humana e da vida. Como podemos observar, o aprendiz deixa claro o começo (“Estou preocupada com você”) e término (“Obedeça sua mãe e Beijos”) no seu discurso, na ação responsiva baseada nas diversas funções da linguagem, evidenciando como a cada começo e a cada término os enunciados ganham as evidências, tanto da compreensão responsiva, como da réplica nas diferentes condições de comunicação. Como ressalta Bakhtin:

O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina a transmissão da palavra ou outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou. (BAKHTIN, 2010, p. 275, colchetes constam da edição consultada)

Nessa linha de raciocínio, podemos identificar marcas de “dixi” relacionadas ao tempo (presente) (“Pois soube que o Lobo mal está”) e se desloca na mesma proporção para o passado (“planejando comer você e sua avó”) e para o futuro, tornando claro, todos os indícios de resgate pela memória intradiscursiva. Além disso, percebemos uma constante reciprocidade constitutiva do sujeito no diálogo entre o eu e o tu. Como nos explica Marcuschi:

O eu fundamenta a consciência de si e esta, como se viu, dá-se no contraste com um tu. Assim, *a subjetividade nasce no seio da intersubjetividade*. Esses aspectos vão se tornar relevantes no tratamento do texto quando se observa o funcionamento dos dêiticos (este, aqui, agora, hoje etc.) sejam de lugar, tempo, pessoa ou mesmo modalidade e os tempos verbais. (2008, p. 71, itálicos do autor)

Nessa perspectiva, observamos, nos cinco textos-bilhetes produzidos pelos aprendizes da escrita: proximidades entre os gêneros discursivos – e não somente tipologias textuais e

gêneros textuais escolares – com a constituição dos sujeitos na linguagem, que dialogam e se inter-relacionam intensivamente consigo mesmos e com os Outros no um ambiente escolar. Contudo, a proposta da professora é lançada como desafio a ser resolvido por toda a turma que, nesse caso, reescreve coletivamente o texto-bilhete analisado, com autorização do autor, que participa ativamente na reescrita.

Em um primeiro momento, as crianças observam o texto e, aos poucos, questionam a professora quanto à escrita desse texto. Alguns aprendizes, mais atentos, identificam os erros ortográficos que são conhecidos por eles, como, por exemplo: na troca do CH pelo X. Outros, porém, se voltam para o desenho, que ainda precisa ser pintado, e que, de certa maneira, os encanta e os leva a visualizar a história que foi contada. Contudo, na análise que segue, ressaltamos somente o vínculo com a escrita, mas, em anexo, seguem os textos completos.

Nessa sequência, é a professora quem lança as perguntas para os aprendizes, que multiplicam seus enunciados. As respostas dadas à professora estão o tempo todo sendo (re) formuladas e analisadas de outra forma, para que ao final possam ser (re)escritas com o consentimento de todos. Nesse jogo coletivo, percebemos como os aprendizes da escrita, sujeitos enunciativos, evidenciam uma criatividade aberta e infinita, conforme é possível observar nos textos que resultaram dessa atividade:

NOME: _____

VAMOS FAZER A REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO ABAIXO:

XAPÉUZINHO VERMELO

ESTOU PREOCUPADA COM VOSÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOSÊ E SUA AVÓ. TOME MUITO CUIDADO E OBEDEÇA SUA MÃE BEJOS,

LUCIANA

REESCREVA O BILHETE NAS LINHAS ABAIXO.

Chapeuzinho Vermelho

Estou preocupada com você, pois sei que o lobo mau está planejando comer você e sua avó.

Tome cuidado e obedeça sua mãe.

Beijos,
Luciana.

Figura 2. Texto registrado pelo aprendiz/autor A

NOME: _____

VAMOS FAZER A REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO ABAIXO:

XAPÉUZINHO VERMELO

ESTOU PREOCUPADA COM VOSÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOSÊ E SUA AVÓ. TOME MUINTO CUIDADO E OBEDESSA SUA MÃE BEJOS,

LUCIANA

REESCREVA O BILHETE NAS LINHAS ABAIXO.

CHAPÉUZINHO VERMELO

ESTOU PREOCUPADA COM VOCÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOCÊ E SUA AVÓ. TOME MUITO CUIDADO E OBEDEÇA SUA MÃE

BEIJOS,
LUCIANA.

Figura 3. Texto registrado pelo aprendiz/autor B

Postas estas considerações iniciais, que, em certo sentido, apresentam o texto/ discurso no processo de construção e (re)construção na linguagem, podemos evidenciar a multiplicidade de papéis, em que e pelo qual o sujeito escritor se constitui. Além disso, esse sujeito desenvolve sua escrita de maneira prazerosa, criativa e, principalmente, em constante atrito com os diálogos que se formam entre eles (as crianças, os aprendizes da escrita) e a professora, que questiona, argumenta e possibilita outras perguntas para que outros diálogos internos sejam construídos. Salientamos que esse processo que se dá dialogicamente e que aproxima as relações entre as réplicas do diálogo para que o *produto do trabalho discursivo* aconteça. Nesse sentido, Bakhtin esclarece que:

Essas relações só são possíveis entre enunciações de diferentes sujeitos do discurso, pressupõem *outros* (em relação ao falante) membros da comunidade discursiva. Essas relações entre enunciações plenas não se prestam à gramatização, uma vez que, reiteremos, não são possíveis entre unidades da língua, e isso tanto no sistema da língua quanto do interior do enunciado. (2010, p. 276, *itálicos do autor*)

Em um segundo momento, essas relações dialógicas evidenciam uma nova perspectiva para o ensino de língua portuguesa, que se baseia na linguagem. Sob esse aspecto, o aprendiz da escrita se constitui como sujeito enunciativo, em meio às diversas manifestações dialógicas produzidas por ele e pelos discursos dos outros, que se apresentam em uma heterogeneidade constitutiva dos gêneros do discurso.

Desse modo, o sujeito que, na linguagem, usa a oralidade em uma intensa atividade mental, converge-a com a atividade escrita em sala de aula, o que o leva a solucionar de maneira inteligente as tarefas mais difíceis. Desse modo, o espaço de sala de aula torna-se interativo, pois o professor estimula os aprendizes a superar suas ações que

são impulsionadas pela fala, a planejar antecipadamente a solução que lhes foi desafiada e, principalmente, controlar seu próprio comportamento. Segundo Vigotski, a tarefa do professor consiste em: “desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes” (VIGOTSKI, 2012, p. 108).

Seguindo ainda as considerações do autor, a linguagem da criança se desenvolve em meio às relações coletivas com outras crianças, e também com os adultos. Nesse caso, uma relação de afetividade intensa com o seu professor. Entretanto, o sujeito se constitui internamente na linguagem pelas interpelações que definem seus próprios pensamentos. Nessa perspectiva:

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. As pesquisas da Bolduina, Rignano e Piaget demonstraram que *a necessidade de verificar o pensamento nasce pela primeira vez quando há uma discussão entre crianças, e só depois disso o pensamento apresenta-se na criança como atividade interna* cuja característica é o fato de a criança começar a conhecer e a verificar os fundamentos do seu próprio pensamento. Cremos facilmente na palavra – diz Piaget – mas só no processo de comunicação surge à possibilidade de verificar e confirmar o pensamento. (VIGOTSKI, 2012, p. 114, itálicos do autor)

A partir dessas considerações, a linguagem fundamenta todos os nossos pensamentos para que possamos compreender todos os nossos desejos, interesses, necessidades e emoções, nos aproximando cada vez mais da interação com o outro, segundo nos esclarece Souza: “A compreensão é o resultado do nível de interação que os indivíduos conseguem estabelecer entre o verbal e o extraverbal, entre a palavra e o efetivo-emocional que flui na interação entre as pessoas” (SOUZA, 2012, p. 136).

Nesse sentido, as relações dialógicas constituem tudo o que compreendemos da língua, e, principalmente, os enunciados que proferimos, pois demandam uma atitude responsiva por parte do interlocutor. Segundo Bakhtin nos esclarece “[...] A relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica” (BAKHTIN, 2010, p. 327).

Seguindo ainda as considerações do autor, o sujeito, em suas relações dialógicas, constitui-se de maneira integral por muitas vozes que lhe dão sentidos profundos de concordância e aceitação, principalmente da palavra do outro, que o leva à:

A compreensão estreita do dialogismo como discussão, polêmica, paródia. Estas são as formas externas mais evidentes porém grosserias de dialogismo. A confiança na palavra do outro, a aceitação reverente (a palavra autoritária), o aprendizado, as buscas e as obrigações do sentido abissal, a *concordância*, suas eternas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas nem ressalvas meramente objetivos), sobreposições de sentido sobre sentido, da voz sobre a voz, intensificação sobre a fusão (mas não identificação), combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível, etc. Essas relações específicas não podem ser reduzidas nem a relações meramente lógicas nem meramente objetivos. Aqui se encontram posições *integrais*, pessoas integrais (o indivíduo não exige uma relação intensiva, ela pode manifesta-se em um único som, em uma palavra única), precisamente as *vozes*. (BAKHTIN, 2010, p. 327)

Para que o processo de compreensão aconteça, é evidente que precisamos ir além dos limites do sentido, para a concordância das muitas vozes que ecoam nos múltiplos enunciados. Considerando que esses textos foram escritos em sala, onde a materialidade do discurso nos revela uma capacidade singular de concordância entre os aprendizes e o seu professor, e que, de certa maneira, reproduz muitas outras vozes em concordância, ultrapassamos os *limites do compreensível* para a compreensão polifônica que nos constitui.

Nessa perspectiva, observamos que, apesar das inúmeras dificuldades no manuseio da escrita, os aprendizes vão além das capacidades metafóricas, parafrásticas e metomínicas reveladas por eles, como podemos observar nos trechos: “pois soube que o lobo mal está planejando comer você e sua avó”. De certo modo, todas essas capacidades encontram-se em acordo com os sentidos compreendidos nos textos. Podemos, pois, considerar os diferentes diálogos, em que ressoam os múltiplos sentidos que o sujeito enunciativo, autor/escritor, leitor pode construir. Como podemos observar nos textos:

NOME: _____

VAMOS FAZER A REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO ABAIXO:

XAPÉUZINHO VERMELO

ESTOU PREOCUPADA COM VOSÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOSÊ E SUA AVÓ. TOME MUITO CUIDADO E OBEDEÇA SUA MÃE BEJOS,

LUCIANA

REESCREVA O BILHETE NAS LINHAS ABAIXO.

CHAPÉUZINHO VERMELHO

ESTOU PREOCUPADA COM VOCÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOCÊ E SUA AVÓ. TOME CUIDADO E OBEDEÇA A SUA MÃE BEJOS

LUCIANA

Figura 4. Texto registrado pelo aprendiz/autor C

NOME: _____

VAMOS FAZER A REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO ABAIXO:

XAPÉUZINHO VERMELO

ESTOU PREOCUPADA COM VOSÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOSÊ E SUA AVÓ. TOME MUINTO CUIDADO E OBEDESSA SUA MÃE BEJOS,

LUCIANA

REESCREVA O BILHETE NAS LINHAS ABAIXO.

Chapeuzinho Vermelho
Estou preocupada com você pois soube que o lobo mau está planejando comer você e sua avó. Tome cuidado e obedeça sua mãe.
Beijos
Luciana

Figura 5. Texto registrado pelo aprendiz/autor D

Portanto, acreditamos que a análise linguística, a partir da materialização do discurso, produzido em sala pelos alunos, pode, mesmo que em uma pesquisa inicial, evidenciar as possibilidades de compreensão, de dialogismo e, principalmente, de constituição de sujeitos escritores/autores. Nessa perspectiva, é evidente que o professor tem seu papel fundamentado como coenunciador e coautor em discursos que emanam outros discursos, outras palavras e outros sentidos, em um processo interativo por e de linguagem.

Dessa forma, o ensino de língua portuguesa contribui significativamente para a aproximação da constituição do sujeito dentro do seu próprio processo discursivo. Assim, Marcuschi ressalta:

Assim em última análise, a distribuição da produção discursiva em gêneros tem como correlato a própria organização da sociedade, o que nos faz pensar no estudo sócio-histórico dos gêneros textuais como uma das maneiras de entender o próprio funcionamento social da língua. Isto nos remete ao núcleo da perspectiva teórica dos estudos linguísticos sobre o texto e do texto aqui empreendido, ou seja, a visão sociointeracionista. (MARCUSCHI, 2008, p. 208)

Considerações finais

A partir das reflexões propostas, nos projetamos para o texto escrito, levando em consideração o sujeito que se constitui nas múltiplas relações dialógico-discursivas, que asseguram a compreensão da linguagem, vista como espaço de produção e de interlocução, que permite conceber de forma interativa e continua a construção da multiplicidade de sentido contida em cada enunciado.

Não temos aqui interesse de fazer uma tradução da língua falada para a escrita direcionada para a norma culta, visto que se trata de crianças/aprendizes – em fase inicial de escrita –, mas sobretudo ressaltar como o jogo dialógico entre as várias vozes internas e as vozes do outro, soam imprescindíveis para a (re)significação do texto como produto de sentido, dando espaço tanto para a língua falada, quanto para o sentido produzido no discurso escrito.

Diante dessas considerações, ressaltamos que a relação desses aprendizes com a escrita, vai além dos padrões estabelecidos pelas normas, pois se constitui na interação com os outros. Segundo Smolka, “A escrita começa a constituir um modelo de interação consigo mesmo e com os outros, um modo de dizer as coisas. Nesse dizer, estão, não só a emergência de modelos, de padrões e de organizações sociais, mas, também a constituição de sentido” (2008, p. 102). Desse modo, vemos no ensino/aprendizagem de língua portuguesa voltado para a atividade dialógica as evidências desse processo construído a partir dos textos produzidos pelos alunos. Práticas como essas abrem inúmeras possibilidades de interação entre a linguagem e o sujeito enunciativo, que se projeta nela e por ela para se (re)significar como leitor, escritor e autor do seu próprio texto/discurso.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. A Interação verbal. In: _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. p. 114-132.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 141-159.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti. Discurso científico e dialogismo nas Ciências Humanas. *Eutomia*, Pernambuco, ano II, n. 2, p. 1-14, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano2-Volume2/especial-destaques/destaques-linguistica/Discurso-Cientifico-e-Dialogismo-nas-Ciencias-Humanas.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

SOBRAL, Adail Ubirajara. A concepção de autoria do “Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov”. *Macabéa*, v. 1, n. 2, p. 123-142, dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/index>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

_____. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. et al. (Org.). *Bakhtin: conceitos chaves*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 11-36.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1993.

SOUZA, Solange Jobim E. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXOS

E.E. Dr. Fernando Correa do Costa
Camambai-MT, 30 de Outubro de 2012.
Hoje é Terço-feira



NOME: Lowry

VAMOS FAZER A REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO ABAIXO:

XAPÉUZINHO VERMELO

ESTOU PREOCUPADA COM VOSÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOSÊ E SUA AVÓ. TOME MUITO CUIDADO E OBEDEÇA SUA MÃE BEJOS,

LUCIANA

REESCREVA O BILHETE NAS LINHAS ABAIXO.

Chapéuzinho Vermelho

Estou preocupada com você, pois soube que o lobo mau está planejando comer você e sua avó.

Tome cuidado e obedeça sua mãe.

Beijos,
Luciana.



E.E. DR. FERNANDO COBREIA DA COSTA
AMAMBAL-MS, 30 DE OUTUBRO DE 2012.
HOJE É TERÇA-FEIRA

NOME: Luciana

VAMOS FAZER A REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO ABAIXO:

XAPÉUZINHO VERMELO

ESTOU PREOCUPADA COM VOSÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOSÊ E SUA AVÓ. TOME MUINTO CUIDADO E OBEDESSA SUA MÃE BEJOS,

Luci

LUCIANA

REESCREVA O BILHETE NAS LINHAS ABAIXO.

CHAPÉUZINHO VERMEIHO

ESTOU PREOCUPADA COM VOCÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOCE E SUA AVÓ. TOME MUITO CUIDADO E OBEDEÇA SUA MÃE

BEIJOS,
LUCIANA.



E. E. Dr. Fernando Corrêa da Costa, Aringatã, J. P. Mambai, MS, 30 de Outubro de 2012.
Hoje é Terça-feira

NOME: _____

VAMOS FAZER A REESTRUTURAÇÃO DO TEXTO ABAIXO:

XAPÉUZINHO VERMELO

ESTOU PREOCUPADA COM VOSÊ, POIS SOUBE QUE O LOBO MAL ESTÁ PLANEJANDO COMER VOSÊ E SUA AVÓ. TOME MUITO CUIDADO E OBEDEÇA SUA MÃE BEJOS,

LUCIANA

REESCREVA O BILHETE NAS LINHAS ABAIXO.

Chapeuzinho Vermelho

Estou preocupada com vocês pois soube que o lobo mau está planejando comer vocês e sua avó. Tome cuidado e obedeça sua mãe.

Beijos
Luciana

