

Claudimir José da Silva

Marco Antonio Villarta-Neder

O DIZER - FAZER - COMPREENDER NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE CRIANÇAS EM PROCESSO DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA



Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras

FAELCH-UFLA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS



Claudimir José da Silva

Marco Antonio Villarta-Neder

O DIZER - FAZER - COMPREENDER NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE CRIANÇAS EM PROCESSO DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA



Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras

FAELCH-UFLA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS



2 0 2 5

São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S586d

Silva, Claudimir José da -

O dizer – fazer – compreender na produção textual de crianças em processo da aquisição da língua escrita: uma análise indiciária na perspectiva dialógica-enunciativa bakhtiniana / Claudimir José da Silva, Marco Antonio Villarta-Neder. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-384-4

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-384-4

1. Ciências Humanas. 1. Alfabetização. 2. Círculo de Bakhtin. 3. Diálogo enunciativo bakhtiniano. 4. Enunciado. 5. Paradigma indiciário. I. Silva, Claudimir José da. II. Villarta-Neder, Marco Antonio. III. Título.

CDD 372.41

Índice para catálogo sistemático:

I. Ciências Humanas

II. Alfabetização

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Foto de SALEM. na Unsplash
Tipografias	Acumin, Bee Four, Bee Three, Minion
Revisão	Fernanda Pimenta
Autores	Claudimir José da Silva Marco Antonio Villarta-Neder

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Cassia Cordeiro Furtado <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Ana Rosangela Colares Lavand <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	Cecília Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
André Tanus Cesário de Souza <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andressa Antunes <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Deilson do Carmo Trindade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Edilson de Araújo dos Santos <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Faustidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal do Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Mauricio José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho

Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves

Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior

Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos

Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis

Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos

Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo

Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva

Stockholm University, Suécia

Suélen Rodrigues de Freitas Costa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira

Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

APRESENTAÇÃO

Ao contrário do que costuma parecer sob a ótica do senso comum, uma pesquisa é uma consrução viva e dinâmica que indicia um trabalho de constituição mútua entre os sujeitos que coexistem na e pela linguagem. O que trazemos para este livro é a trajetória de uma pesquisa que nasce da inquietação de um mestrando que adentra o Mestrado Profissional em Educação, na Universidade de Lavras, em Lavras, interior do Estado de Minas Gerais. Professor das séries iniciais, sua primeira preocupação era como identificar os erros e percalços dos aprendizes que se iniciavam no complexo processo de aquisição da escrita.

Tal reflexão assentou-se, desde o princípio em uma concepção de linguagem, língua, sujeito e ensino inspirada na cosmovisão bakhtiniana. Mas o trabalho foi tomando forma, as inquietações conclaramaram outras inquietações e, por fim, como que enxergamos, orientando e orientador, nosso olhar nas lentes dos olhos alheios, por meio da generosa leitura que foi feita do trabalho.

Passamos a perseguir os indícios do quanto essas crianças já conheciam do sistema de escrita, de como elas o interpretavam, de como as lacunas e frestas eram preenchidas de compreensões próprias, às vezes convergentes, às vezes insurgentes para com a tradição grafocêntrica que nos constitui enquanto sociedade múltipla (e tantas vezes desigual).

Pretendeu-se, então, em analisar os indícios de compreensão da língua escrita nas produções textuais produzidas por crianças, em processo de alfabetização, no âmbito dialógico-enunciativo do dizer-fazer-compreender bakhtiniano. Por meio de um mergulho mais profundo e mais corajoso, olhamos para a rede de enunciados que

se constituem como réplicas não somente enquanto dizer, mas, igualmente, enquanto compreensões e fazeres. Afinal, escrever um texto não é um mero registro. É um ato, um fazer compartilhado com quem convivemos e coexistimos. Honramos, assim, o jeito de ser, fazer, dialogar do nosso grupo de pesquisa, o Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin (GEDISC/UFLA/CNPq). Um diálogo que assume suas tensões constitutivas, mas que se funda sempre na mútua responsabilidade e no mútuo respeito pela dúvida e pela incessante e inconclusa construção.

Esperamos brindar as leitoras e os leitores deste livro com esse percurso investigativo, mas, sobretudo lembrando do quanto de humano há nessa busca. Não concebemos que a Educação possa acontecer com dignidade de outra maneira.

Boa leitura!

Claudimir José da Silva
Marco Antonio Villarta-Neder





*À educação pública
brasileira. Lugar de onde
eu vim, onde estou e onde
desejo sempre permanecer.*

Dedico.

AGRADECIMENTOS

À minha família, os meus pais, Maria e Carlos, os meus irmãos, Cris e Kaká, e os meus sobrinhos, Vitor, Cadu e Pedro, por sempre apoiarem. Esta conquista também é de vocês.

Ao meu professor Marco Antônio Villarta-Neder, que acreditou em mim e me acolheu. Pela paciência e dedicação ao me mostrar Bakhtin e que, em nossos processos de interações dialógicas, me incentivou e me fez perceber o quando eu sou capaz.

Às professoras que aceitaram compartilhar comigo os seus conhecimentos ao comporem a minha banca, Prof.^a Helena Maria Ferreira, Prof.^a Janaína de Assis Rufino, Prof.^a Dedilene Alves de Jesus Oliveira, Prof.^a Raquel Salek Fiad e Prof.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira.

Aos meus amigos, que de algum modo fizeram parte da realização desse sonho. Aos que estiveram ao meu lado nessa caminhada durante o curso, trocando ideias, partilhando sentimentos e que acreditaram.

À Universidade Federal de Lavras pelo acolhimento e por garantir que a educação pública não seja apenas um sonho, mas uma realidade.

Ao GEALE que contribuiu ao permitir o acesso ao Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita – BATALE.

Em especial, ao Fernando, pelo apoio e compreensão.

Claudimir José da Silva

Agradeço às parceiras Helena, Dedilene e Janaína pelos intensos, responsáveis, sinceros diálogos.

A Raquel Salek Fiad, com a alegria de ainda ter tido a oportunidade de ouvir sua voz em uma banca sob minha orientação. Obrigado pelo quanto contribuiu e contribui para a minha formação acadêmica e pelo modelo humano e ético de orientação.

À FAELCH/UFLA, principalmente nas pessoas de Helena Maria Ferreira e de Luiz Paulo Brianezi Valim, pela oportunidade do Edital e pelo estímulo, zelo e profissionalismo na sua execução.

Marco Antonio Villarta-Neder



*As pessoas são como as palavras
Só tem sentido se junto das outras.
Foi sonho, foi rima, hoje é fato pra palco.
Eu e você juntos somos nós,
E nós que ninguém desata.*

— Emicida

SUMÁRIO

Preâmbulo:

cada enunciado é um elo na corrente
complexamente organizada de outros enunciados18

Introdução:

por que o ensino da língua materna?29

O processo de alfabetização sob a ótica dialógica-enunciativa bakhtiniana:

em busca de concepções.....40

Linguagem:

“a palavra como signo ideológico”43

Alfabetização discursiva:

“a linguagem é viva”55

Enunciados:

“a palavra materna é de casa”68

Constituindo-se na e pela linguagem a partir da produção de textos escritos no processo de alfabetização:

caminhos teórico-metodológicos78

Apresentando o *corpus* da pesquisa.....94

O tricô:

análise do *corpus* da pesquisa 102

Análise da produção escrita
dos alunos da 1ª série.....108

Análise das produções escritas
das crianças:
alunos da 1ª série da escola pública..... 111

Análise das produções escritas
das crianças:
alunos da 1ª série de escola privada..... 129

Análise da produção escrita
dos alunos da 2ª série141

Considerações acerca das análises:
uma síntese..... 153

Últimas considerações:

porque a língua materna...161

Referências..... 168

Anexos174

Oficina:
A Bruxinha Atrapalhada.....174

Oficinas de produção textual.....176

Estrato 1.....177

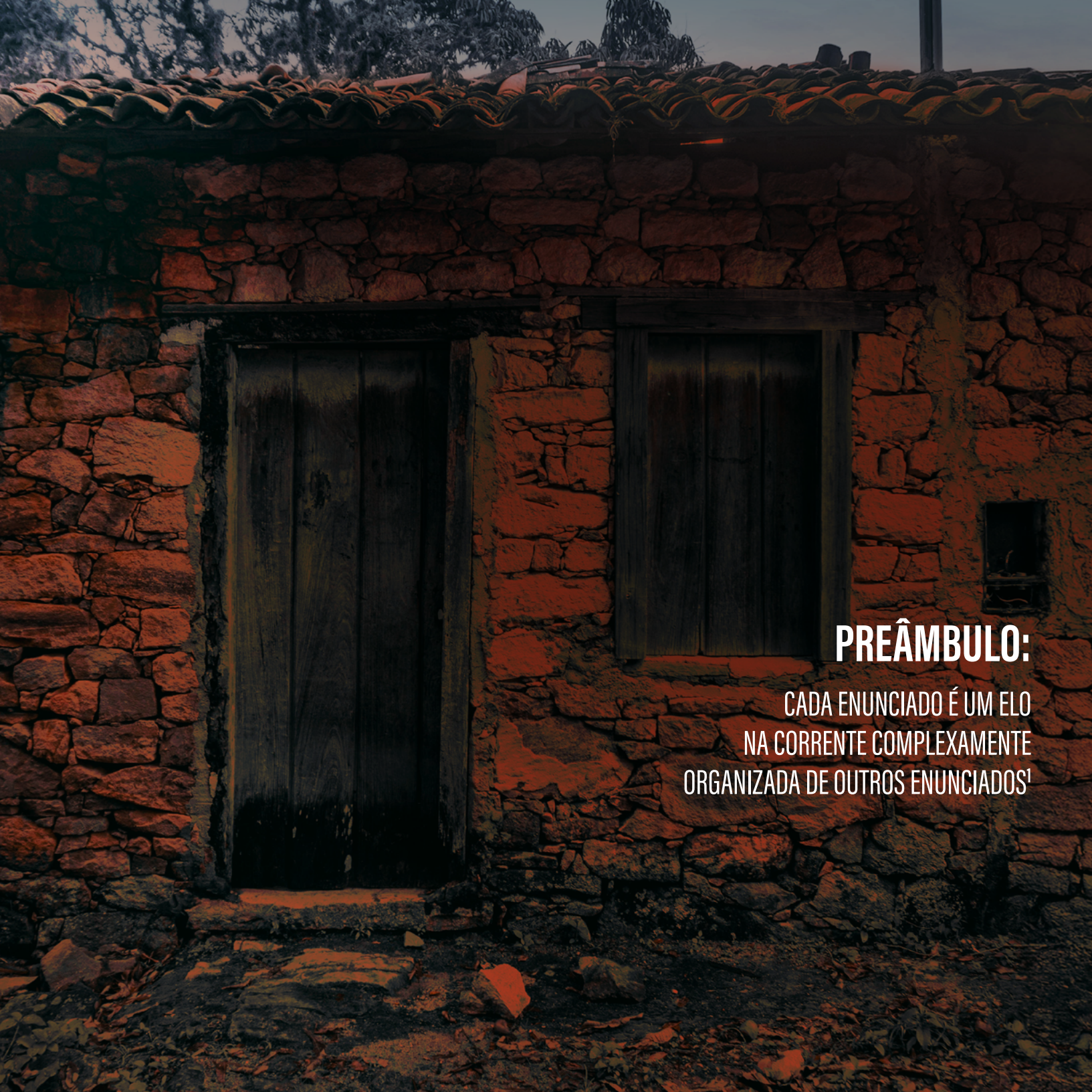
Sobre os autores 179

Índice remissivo..... 180

RESUMO

Este livro nasce de uma pesquisa que problematiza o ensino da língua materna no processo da aquisição da língua escrita na fase de alfabetização. Surge a partir da constatação da relevância de abordar a questão da concepção de linguagem que embasa as práticas de ensino no processo de aquisição inicial da língua escrita. Desse modo, temos como objetivo geral analisar os indícios de compreensão da língua escrita nas produções textuais produzidas por crianças, em processo de alfabetização, no âmbito dialógico-enunciativo do dizer-fazer-compreender bakhtiniano. Compreende-se que essas produções são respostas a enunciados retrospectivos e que nos permitem constituir enunciados prospectivos. Assim, a pergunta que norteia nossa pesquisa é: quais indícios estão presentes na produção escrita da criança, na fase de alfabetização e o que esses indícios sugerem sobre o que a criança já compreende do sistema de escrita? Para o desenvolvimento deste trabalho, trazemos, em especial, os autores Bakhtin (2016; 2019; 2020), Volóchinov (2020; 2021), Medviédev (2012) para discutirmos a concepção de linguagem enunciativa assumida nesta pesquisa. Para desenvolvermos as discussões sobre a alfabetização como processo discursivo, apoiamo-nos nas leituras de Smolka (1999, 2019; 2020), Goulart (2012; 2020), Goulart e Corais (2020), Soares (2007; 2014; 2019; 2020; 2021), Rojo (2009), entre outros autores. A abordagem metodológica de nossa análise inspira-se no paradigma indiciário apresentado por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) que reflete sobre aquilo que o aluno já demonstra compreender do sistema de escrita, a partir das produções textuais que a criança escreve. Assumindo a concepção de linguagem enunciativa, sobretudo de enunciados concretos, analisamos 11 produções escritas de alunos da 1ª e 2ª série de escolas públicas e privadas, coletadas pelo Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE) em 2003, buscando compreender o que a escrita produzida pelo aluno sugere sobre o saber da criança acerca do sistema da língua escrita. A análise nos permite dizer que, apesar de as produções não estarem escritas no modelo convencional do sistema de escrita, elas podem ser compreendidas como textos legítimos, podendo-lhes acrescentar sentido. Assim, percebemos que quando aos alunos lhe são permitidos escreverem, eles escrevem, se mostrando sujeitos de linguagem.

Palavras-chave: Diálogo-enunciativo bakhtiniano; Paradigma indiciário; Alfabetização; Ensino da língua materna.

A photograph of a rustic stone building with a tiled roof. The building features a large wooden door and a window with wooden shutters. The stone wall is made of irregular, reddish-brown stones. The roof is covered in dark, curved tiles. The scene is set against a backdrop of trees and a clear sky.

PREÂMBULO:

CADA ENUNCIADO É UM ELO
NA CORRENTE COMPLEXAMENTE
ORGANIZADA DE OUTROS ENUNCIADOS¹

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento, em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.

(Bakhtin, 2020, p. 26)

Após formar-se em Pedagogia, em dezembro de 2016, pelo Instituto Superior de Educação “Dona Itália Franco”, na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Barbacena), comecei a atuar na sala de aula, lecionando na rede estadual de ensino de Minas Gerais, em uma turma do 1º ano do ciclo de alfabetização. Nesse mesmo ano, ingressei-me em um o curso de capacitação do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa — parceria entre o Governo Federal, o Governo de Minas Gerais e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O contato com a alfabetização despertou em mim a curiosidade de compreender melhor esse processo. No ano de 2018 comecei o curso de pós-graduação de Especialização em Alfabetização e Letramento, pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER).

Tanto na faculdade quanto nos outros cursos ocorria a identificação com a abordagem interacionista. O fato de compreender que as relações sociais influenciam na formação do sujeito é o primeiro passo para estabelecer um ensino libertador. Isso me fez perceber que ensinar não é fácil, visto que dependemos das interações que criamos em qualquer contexto. Entretanto, nessa perspectiva, encontro nas palavras de Freire (1996) que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas estar aberto às inquietações. Além disso, ao discutir a ideia do sujeito inacabado, Freire (1996) nos convida a refletir, de certa maneira, sobre a nossa própria constituição de sujeito.

É pensando em dar uma resposta ativa e responsiva, como escreve Bakhtin na epígrafe dessa seção, que houve a proposta de entrar no programa de pós-graduação, do Mestrado Profissional em Educação. Ao iniciar o processo de seleção para o mestrado, não havia como imaginar que a linguagem fosse uma “questão” tão complexa, com concepções que coexistem, nos influenciando em nossas ações com relação ao uso da língua e, sobretudo, no ensino da língua.

O fato de eu ter trabalhado com crianças no 5º ano do Ensino Fundamental, que apresentavam grandes dificuldades para lerem e escreverem em uma proposta da escrita padrão e convencional, fez com que uma primeira pergunta fosse pensada: como trabalhar com esses alunos? Embora eu já tivesse trabalhado com crianças no processo de alfabetização, não conseguia enxergar, naquele momento, condições de alfabetizar um aluno que estava “fora” da série adequada.

Naquela época, por pensar que a alfabetização se resumiria apenas no ensino das letras e dos “sons” das letras, me vi, por diversas vezes, trabalhando com esses alunos atividades compostas no reconhecimento das letras. Ensina os famosos “sons das letras”, sem saber se aquele comportamento seria o mais adequado. Lecionando nos anos seguintes para diferentes séries do ensino, percebi que o processo de alfabetização sempre esteve presente, mesmo não sendo a série apropriada para se trabalhar tal questão.

Hoje, ao ler Faraco compreendo que “muita gente pensa que a grafia representa diretamente a pronúncia (há até, por aí, baseados nessa crença, métodos “fônicos” ou “fonéticos” de alfabetização!). Trata-se de um equívoco” (Faraco, 2021, p. 11). E assim, ficava preso ao qual método usar para o aluno aprender o alfabeto e se alfabetizar. Tópico muito bem discutido por Soares (2019) ao escrever que os “métodos de alfabetização têm sido sempre uma questão porque derivam de concepções diferentes sobre o objeto da alfabetização, isto é, sobre o que se ensina, quando se ensina língua escrita” (Soares, 2019, p. 31/32 – *grifos da autora*).

Os dois autores traduzem o equívoco que eu cometia ao me prender apenas ao método, sem refletir sobre as concepções de linguagens e, sobretudo, qual a função da língua escrita e em qual contexto ela acontece. Devido ao fato de não ter conhecimento sobre as concepções de linguagens, sobretudo em uma perspectiva dialógica-enunciativa bakhtiniana, fiquei preso em apenas trabalhar o “método fônico”, acreditando que liamos e escrevíamos a partir dos “sons das letras”. Uma falha, confesso.

Percebo como é importante para a criança construir bases sólidas, ao que se refere ao processo de alfabetização. Saber ler e compreender textos faz com que o sujeito saiba ler e compreender o mundo. Desse modo nasce, à luz da experiência em sala de aula, várias indagações sobre o ensino do português como língua materna, sobretudo, no processo de alfabetização.

Atualmente compreendo que a língua não é um objeto, mas parte do sujeito, e encontro nos textos do Círculo de Bakhtin amparo para conduzir as discussões propostas neste trabalho. Deste modo, busco como objetivo aqui olhar para o ensino da língua materna a partir da concepção dialógica-enunciativa, sob a ótica bakhtiniana, pensando o ensino como interação entre os sujeitos capaz de produzir enunciados concretos. Nas palavras de Ferreira, Villarta-Neder e Coe (2019):

A fim de interagir com variados interlocutores, o homem produz enunciados, que apresentam uma determinada função social, uma forma composicional, uma organização linguístico-semiótico-discursiva e um conteúdo temático, especificidades que os caracterizam como gêneros discursivos e enredam diferentes usos da linguagem (Ferreira, Villarta-Neder; Coe, 2019, p. 130).

Na busca de dialogar com o Círculo de Bakhtin, ainda que alguns autores não sejam bakhtinianos, mas comungam da ideia da língua viva, encontro nos escritos de Soares (2002; 2007; 2019; 2020; 2021), Rojo (2009), Ferreira (2011; 2012), Ferreira e Teberosky

(1999), entre outros autores, discussões muito relevantes acerca dos conceitos de alfabetização. Tais leituras trazem contribuições importantíssimas para compreendermos o que é alfabetizar e o que é letrar e, conseqüentemente, as discussões nos permitem refletir esses processos no contexto da sala de aula. Em consonância com essas autoras, Cagliari (1992), Morais (2009), Geraldi (1984; 2010; 2013), Bagno (2014; 2015), contribuem com suas reflexões sobre o ensino da língua materna portuguesa, considerando a língua uma manifestação viva, instituição social, que se constrói pela interação entre os sujeitos e em um contexto social.

Tais leituras me ajudaram a pensar o processo de alfabetização na sala de aula e o quanto esquecemos-nos da pluralidade dos alunos e, conseqüentemente, trabalhamos da mesma maneira com todos, sem questionar o contexto no qual aquela criança está inserida. O fato de considerarmos o ensino apenas como estrutural, sem reflexões sobre os usos e circulação social da língua pode ser um fator prejudicial para a compreensão da língua, tanto para o seu uso e quanto para sua função.

Atuando como professor regente em escolas municipais e estaduais, após cada nova experiência, fui percebendo a necessidade de discutirmos, ainda, os processos de alfabetização no contexto escolar. Por isso, a fim de compreender melhor esse processo de constituição de linguagem e o ensino da língua na sala de aula, sobretudo na alfabetização, este livro nasceu a partir da minha experiência como professor, na Educação Básica, na rede pública de ensino de Minas Gerais e das curiosidades inquietantes de um professor pesquisador.

De início a proposta era estudar os alunos, do 5º ano, que apresentavam grandes dificuldades no processo de alfabetização, objetivando uma pesquisa etnográfica, de ir às salas de aula e observar de que maneira o ensino da língua materna portuguesa era desenvolvido com esses alunos. No entanto, devido ao fato de que

no primeiro ano de realização do trabalho (2021/2022) estávamos em tempos de pandemia, causada pela Covid-19, o ensino passou a cumprir medidas de segurança e as aulas passaram a ser ministradas de forma remota, o que dificultou o contato com estas crianças em suas salas de aula.

Havendo essa incerteza, juntamente com o meu orientador, refletimos sobre o fator tempo, tanto na questão de quando seria possível essa interação com os alunos, devido ao contexto em que estávamos vivendo de modo mais crítico, como também nas questões burocráticas da ética em pesquisa em educação, decidimos optar por uma análise que fosse composta por outro *corpus*.

A trajetória foi constituindo-se através de um passo de cada vez. Compreendendo que os enunciados são produzidos em contextos, concordando com Geraldi (2013) ao dizer que "o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis mas de operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução" (Geraldi, 2013, p. 9), sendo a proposta deste trabalho refletir sobre o processo de alfabetização, sob a ótica dialógica-enunciativa, optei, juntamente com meu orientador e após sugestões da banca de qualificação, analisar a produção escrita¹ de texto de alunos, buscando compreender o que eles permitem dizer sobre a própria concepção de língua escrita.

Dediquei-me ao aprofundamento das leituras teóricas, refletindo sempre sobre as questões de sala de aula e o ensino do português como língua materna, buscando pensar o processo de alfabetização e no amadurecendo da concepção de linguagem dialógica-enunciativa, sob a ótica bakhtiniana, e quais suas contribuições para o ensino.

1 As produções de textos escritos produzidas por alunos de escolas públicas e privadas que compõem o *corpus* da pesquisa estão melhores descritas na seção 2 intitulada "Constituindo-se na e pela linguagem a partir da produção de textos escritos no processo de alfabetização: caminhos metodológicos", na qual apresentamos com mais clareza tal *corpus*.

Realizando as primeiras leituras, entre algumas Bakhtin (2019; 2020), Soares (2007; 2014; 2019; 2020; 2021), Rojo (2009), Ferreiro (1986; 2011; 2012), Teberosky (1986), Cagliari (1992), Moraes (2009), Geraldi (1984; 2010; 2013), Bagno (2009; 2014; 2015) e Volóchinov (2019; 2021), comecei a perceber a língua como uma manifestação viva e não mais como objeto ou instrumento neutro, mas de conflitos ideológicos e dialógicos.

A partir deste primeiro contato com esta concepção eu já conseguia, ainda que de modo muito simples, repensar o meu trabalho com os meus alunos que ainda apresentavam dificuldades de compreender o processo de alfabetização. As leituras me possibilitaram a vê-los como sujeitos de linguagens, que se constituem na e pela linguagem do eu com o outro, além de enxergar a sala de aula como um ambiente de produção de enunciados e não como um espaço para, simplesmente, “ensinar o português”.

Assumindo o papel de falante (escritor) começo o meu trabalho refletindo sobre esse constituir-se de linguagem, enquanto professor que vê a necessidade de pensar o ensino. Nas palavras de Bakhtin (2020) temos que:

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, as vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. [...] o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2020, p. 24/25).

Foi “ouvindo” as necessidades de compreender a linguagem dos meus alunos, e as minhas, que cheguei até aqui. Para dar a minha resposta aos enunciados que me foram postos e me fizeram falante, participativo e responsivo desses enunciados produzidos no chão da sala de aula.

Presente no Círculo de Bakhtin, Volóchinov (2021) diz que “a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana” (Volóchinov, 2021, p. 181), sendo essa palavra responsável por atingir-nos, através da ideologia e do cotidiano, nos fazendo compreendê-la e respondê-la. Logo, o autor escreve que “toda palavra é ideológica” (Volóchinov, 2021, p. 217). Ao escrever coloco-me também nas minhas palavras e vou constituindo-me e constituindo aqueles que dela fazem uso, pela e na interação.

Deste modo, percebo que o ensino da língua vai muito além de um processo no qual ensina-se a maneira certa de escrever ou falar as palavras. Esse ensino requer de nós reflexões sobre as concepções que nos permitem, através das interações, construir enunciados com nossos alunos. Para traduzir esse pensamento, exponho a fala de Goulart e Corais (2020) ao expressarem que:

A questão mais ampla que se coloca para uma abordagem discursiva da alfabetização é um modo de conceber o sentido político-social da escola e da escrita. O que nos importa nessa abordagem são as relações que se estabelecem – entre alunos e professores e na comunidade escolar – para a organização de uma ética em que as relações de ensino confirmem as pessoas que as crianças já são e o conhecimento que possuem (Goulart; Corais, 2020, p. 86).

Assim, penso que o processo de alfabetização deve ser organizado com bases nas interações entre os sujeitos que fazem parte desses processos, sejam professores e alunos, alunos e alunos, respeitando a voz e a fala de cada um. Olhar mais atentamente ao que as crianças são e não ao que elas podem vir a ser, como trazem as professoras Goulart e Corais (2020).

É a partir das interações do eu com o outro que o Círculo de Bakhtin compreende a produção de enunciados, uma vez que, “a existência de todo enunciado pressupõe não só a presença de uma falante como também de um ouvinte” (Volóchinov, 2019, p. 267).

Desse modo, ao perceber que as interações que se desenvolvem em um contexto socialmente organizado são grandes produtoras de enunciados concretos que enxergo, hoje, na sala de aula, no processo de alfabetização, condições para refletir a língua em um contexto valorativo e responsivo. É dessa maneira que eu dou minha resposta ao meu modo de ver o ensino da língua.

Em seu texto, Geraldini (2013) traz considerações importantes sobre o ensino da língua e a prática docente. Ele reflete sobre a forma mecânica como trabalhamos a alfabetização apenas nomeando objetos concretos, sem contexto e significado, como, por exemplo, nomear mesa, cadeira, porta, sem explorar a linguagem que está na criança. Outra questão que ele expõe é a forma como não aproveitamos o que a criança tem para falar e para usar como prática de reflexão da língua, muitas vezes falas carregadas de sentido, história e contexto.

O fato de pensarmos o ensino da língua como leitura e escrita, sem refletir sobre essa leitura e escrita, traz consequências tanto para a qualidade do ensino quanto para o próprio aluno. Logo, trabalhar na escola a língua exige compreensões profundas dos conceitos que abrangem esse campo.

Ao considerarmos o ensino da língua sob a perspectiva dialógica-enunciativa, encontramos em Bakhtin (2019) que: toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representações. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística. [...] Entretanto, nem os professores nem o manual explicam ao aluno quando e para quê essa alteração é feita. Involuntariamente o aluno se pergunta: para que preciso saber fazer tal transformação, senão entendo seu objetivo? (Bakhtin, 2019, p. 24-25).

Desse modo, Bakhtin (2019) faz uma reflexão sobre como não levamos os nossos alunos a pensar a língua como manifestação viva e dinâmica presente no sujeito. Quando negamos que a

língua é usada em diferentes contextos não mostramos ao aluno que haverá momentos em que determinada linguagem será mais viável e em outros, uma outra linguagem será mais apropriada, entretanto, ambas são manifestações legítimas da língua.

Observamos, muitas vezes, o ensino e a escola voltados à valorização de práticas de leitura e de escritas centradas na cultura dominante, sem pensar na ampliação e democratização dos diferentes usos e modos de manifestação da língua. A alfabetização como processo discursivo possibilita que ao aluno a fazer uma reflexão acerca da linguagem que está no cotidiano dele e da linguagem que está nos conteúdos ministrados em sala de aula. Desse modo, construamos momentos que sejam favoráveis tanto à natureza escolar quanto à realidade do aluno.

Assim como Geraldi (2013), percebemos que o ensino da língua precisa partir das relações humanas, de seus processos de interação. A escola compreendendo que existem outras formas de expressão, a pergunta sobre o que iremos ensinar e para quem iremos ensinar parece mais fácil de ser respondida. Torna-se mais acessível explorar as diferentes habilidades da língua e em diferentes situações concretas de interação, possibilitando que o ensino da língua não seja apenas para a metalinguagem e comece a ser elaborado a partir das análises de conceitos e metalinguagens vindas das falas dos próprios alunos.

Ressaltamos que compreendemos a importância da língua enquanto convenção social gramatical e ortográfica, porém é a supervalorização e a marginalização das variedades que precisam ser discutidas. Valorizar toda prática e uso da língua, seja ela privilegiada ou não.

É na escola que essas discussões devem emergir. Deixar que o aluno reflita sobre as questões de linguagens a fim de perceber que a linguagem é uma manifestação que faz parte dele e de seu

contexto. Parar de pensar a língua como objeto fora do sujeito, como quem estuda um determinado fenômeno da natureza ou biológico, apenas observando-o de fora.

Por fim, percebemos que o processo de alfabetização, na perspectiva dialógica-enunciativa apresenta grande relação com o campo do poder. Diante disto, podemos questionar a quem interessa uma sociedade que dialoga com os textos escritos? Que responde aos enunciados produzidos por outros, interagindo, concordando ou refutando algo? Visto que sempre haverá uma intencionalidade presente nos textos. Sob essa ótica, não vejo que a língua seja algo simples de ser trabalhada na escola, porém, hoje a compreendo de outra maneira, com suas complexidades e amparado em uma concepção que me permite explorar melhor as questões linguísticas que o contexto escolar exige de nós, professores alfabetizadores. Afinal não basta apenas dizer para a criança que CASA se escreve com S e não com Z ou que na palavra MUITO não existe o N, representando a nasalização que pronunciamos, entretanto, alfabetizar é fazer com que a criança compreenda que o NÓIS, que ela diz e escreve, pode ser, entre outras coisas, o cordão que entrelaça, o elo ou mesmo o próprio pronome pessoal.

A photograph of a rustic stone building with a tiled roof. The building features a large wooden door and a window with wooden shutters. The stone wall is made of irregular, reddish-brown stones. The roof is covered in dark, curved tiles. The ground in front of the building is covered in dry leaves and small stones.

INTRODUÇÃO:

POR QUE O ENSINO
DA LÍNGUA MATERNA?

*A língua materna – sua composição
vocabular e sua estrutura gramatical
– não chega ao nosso conhecimento
a partir de dicionários e gramáticas,
mas de enunciados concretos que
nós mesmo ouvimos e nós mesmos
reproduzimos na comunicação
discursiva viva com as pessoas
que nos rodeiam. Assimilamos
as formas da língua somente
nas formas dos enunciados e
justamente com essas formas.*
(Bakhtin, 2020, p. 38)

Ao pensarmos o ensino da língua materna portuguesa precisamos compreender que, ao entrar na sala de aula, trazemos concepções que nortearão todo o nosso trabalho. O professor Geraldí (1984) diz que previamente ao ensino da língua é necessário nos questionar: para quê ensinamos? Logo, uma resposta para tal pergunta envolverá uma concepção de linguagem. Impossível chegar à sala de aula tomado apenas pela teoria, deixando “de lado” a nossa vivência. Isso ocorre porque somos seres que nos constituímos pelas interações do eu com o outro, em contextos históricos, sociais, ideológicos, culturais, entre outros.

Segundo Silva (2013), o Círculo de Bakhtin² pensava ideologicamente “a linguagem como um lugar de convergência de diferenças, em que a identidade se constrói pela convivência com a diversidade, com o outro” (Silva, 2013, p. 48). Nesse sentido, eles desenvolveram suas discussões centradas na filosofia da linguagem e não sobre o ensino da língua em si. Entretanto é possível, a partir de tais textos, construirmos diálogos reflexivos acerca do ensino da língua em sala de aula e para isto, tomamos da escrita dos textos do Círculo de Bakhtin e de autores que dialogam com tais autores.

2 Ao dizermos Círculo de Bakhtin, estamos destacando os três principais autores do Círculo presentes em nosso trabalho, sendo eles: Bakhtin (2016; 2019; 2020), Volóchinov (2020; 2021) e Medvédev (2012).

É a partir das leituras de autores bakhtinianos como Geraldí (1984; 2010; 2013), Goulart e Corais (2020), Goulart (2012; 2020), Del Ré, Hilário e Vieira (2021), Del Ré, Paula e Mendonça (2014), Paula e Luciano (2020), que buscamos pensar o ensino da língua em uma perspectiva bakhtiniana. Olhar o ensino da língua a partir das interações do eu com o outro em um ambiente socialmente organizado é a principal discussão deste livro.

Ao concordarmos, também dizemos, assim com Volóchinov (2021), que “todo discurso é um discurso dialógico orientado para outra pessoa” (Volóchinov, 2021, p. 280) e nesse processo dialógico-enunciativo encontramos em professores, de outras vertentes, contribuições para auxiliar na construção de uma concepção sobre o ensino da língua materna e a alfabetização. Tais autores têm os seus discursos muito próximos ao de Bakhtin por pensarem a língua como manifestação viva entre os sujeitos e não apenas uma base em estruturas de fonemas. Esses autores, além de discutirem a língua como um processo, também refletem sobre o ensino da língua no campo da educação e são eles Cagliari (1992), Moraes (2009), Marcuschi (2001), Soares (2007; 2019; 2020; 2021), Ferreira (2011) e Bagno (2009; 2014; 2015).

Após essas leituras, percebemos que o ensino da língua materna portuguesa, sobretudo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, tem se dedicado a ensinar o sistema gráfico como representação unívoca da fala na perspectiva do sistema gráfico, ou seja, a escrita alfabética. Compreender a representação alfabética não é um problema no ensino, principalmente por vivermos em uma sociedade gráfica. Entretanto, essas leituras nos permitem pensar, em pelo menos, três mitos que cercam o ensino da língua, quando esse é pensado sem reflexões sobre o que é o processo de linguagem na sala de aula. Por isso, precisamos repensá-los e discutirmos em nossas ações pedagógicas.

Sobre os mitos, podemos pensar que o primeiro deles é acreditar que ensinar o sistema de escrita é ensinar que ele simplesmente representa a fala, embora exista uma relação fonema-grafema, essa

relação não é pura, podendo uma mesma letra representar mais de um fonema ou o mesmo fonema podendo ser representado por várias grafias. O segundo mito é acreditar que existe uma maneira correta de falar (pronunciar as palavras), negando toda a vivência que o aluno traz consigo ao chegar à sala de aula, alimentando a proposta de que existe uma língua valorizada e outra que é marginalizada, no sentido de deixada à margem, desprezando a construção social que o aluno faz através da linguagem. O terceiro mito é acreditar que ensinar língua é ensinar gramática ou, simplesmente, ensinar através da metalinguagem, trabalhando as nomenclaturas e estruturas da língua sem que haja contexto para análise e reflexões, sobretudo, desconsiderando que a língua é uma manifestação viva.

Em Bakhtin (2019), é possível percebermos que é preciso repensar o nosso ensino de língua, a fim de fazer com que os alunos compreendam que a linguagem utilizada na vida vai além daquela linguagem livresca, ou seja, refletir a partir de uma linguagem que seja “tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa e viva” (Bakhtin, 2019, p. 42). Assim, saímos do campo abstrato e impessoal da língua, que é incompleto, para uma linguagem de sentidos e coletiva.

Existe uma distância muito grande entre a língua viva, aquela que o aluno faz uso, e a língua engessada, aquela pensada apenas a partir das estruturas gramaticais, conforme a forma convencional padrão e que sobressai em sala de aula. Ressaltamos que a forma convencional deve estar presente nas salas de aula, mas não apenas ela. O próprio Bakhtin (2019) escreve que as formas gramaticais e linguísticas, bem estruturadas, que são estudadas na sala de aula não são utilizadas pelos alunos e dificilmente por alguém nos nossos diversos contextos do cotidiano. Ele reflete que a questão não é abolir as formas padronizadas, mas fazer o aluno entender quando e para que se usa tal condição.

Não podemos julgar o ensino pela prática dos professores, visto que, não sabemos quais concepções eles trazem consigo

para a docência. Pensando diretamente o processo de alfabetização, Ferreiro (2011) diz que “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem” (Ferreiro, 2011, p. 33). Entretanto, não podemos deixar que tais práticas continuem sendo realizadas sem que haja discussões e reflexões sobre elas. Desse modo, concordamos quando Bakhtin (2019) diz que devemos nos perguntarmos o que ganhamos e o que perdemos ao escolher uma ou outra maneira de se trabalhar o ensino da língua.

Por isso percebemos que ainda é preciso que continuemos pesquisando, aprofundando os assuntos, pensando a sala de aula como ambiente de diálogos-enunciativos, considerando e dando novos sentidos às palavras produzidas nesse espaço de interações. Encontrar no ambiente de aprendizagem oportunidades para ensinar e discutir uma linguagem viva e não apenas a “analisar a linguagem alheia já criada e pronta” (Bakhtin, 2019, p. 28).

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volóchinov (2021) discute, logo na introdução do livro, o que é palavra (sinal) e o que é palavra enquanto signo ideológico. A palavra, quando solta sem contexto, apenas grafada ortograficamente é um sinal, signo neutro. Apenas uma estrutura organizada de letras e sílabas (falada ou escrita). Contudo, ao dar sentido, contexto, essa palavra torna signo-se ideológica, carregada de sentido, com funções específicas e que não pertence apenas ao seu falante, mas a quem a ouve. Desse modo, embora o autor não discuta a questão do ensino da língua no sentido escolar, podemos perceber que a língua apresenta uma dimensão ideológica, no âmbito das comunicações sociais, em diferentes contextos sociais e pelas interações entre os sujeitos. Quem são esses sujeitos? Pensando no ensino da língua em sala de aula encontramos o aluno e o professor. É pela interação deles, aluno e professor, aluno e aluno, que eles se constituirão nas palavras ideológicas de um para com o outro.

Pensar o ensino da língua é justamente pensar nesse valor ideológico que a língua carrega. Concordamos com Bagno (2014) ao sinalizar que as línguas mudam incessantemente sem perder a sua capacidade de permitir a interação social. E são nessas interações sociais que percebemos as marcas que os alunos trazem de sua linguagem e nos diálogos que irão se fundir entre aluno e professor. É contextualizar a aprendizagem para que ela não seja apenas mais uma estrutura de uma cadeia sonora da fala sem sentidos. É de fato, pensar o ensino “na palavra, no gesto, no ato” (Volóchinov, 2021, p. 107).

Isso nos faz refletir que se a língua acontece em cada situação, não há nada pronto, engessado. Então o conhecimento vai construindo-se, a cada dia. O professor Geraldi (2010) faz uma observação muito interessante ao discutir o fato de que nas salas de aulas, os conteúdos são vistos como verdade absoluta, consequentemente, ao cobrar perguntas e respostas certas, não damos espaço para os diálogos e nem para as construções de enunciados concretos. O importante é saber se o aluno consegue acompanhar o “conteúdo” e não se ele pode criar novos sentidos. Perdemos as chances de nos interagirmos, pois o “que se constrói na ciência como hipótese, na escola vira verdade” (Geraldi, 2010, p. 88). Isso inibe a possibilidade de o aluno colocar-se como um ser de linguagem ao realizar suas atividades, visto que a escrita (a resposta) já está pré-estabelecida.

Ao pensar o processo dialógico-enunciativo e em sua relação com o processo de alfabetização, refletimos ainda mais sobre: por que e para quem a escola ensina a língua materna? Torna-se um ato opressivo e excludente cada vez que um aluno diz que não sabe a própria língua por não compreender o ensino tradicional que não é o ponto chave para uma língua. Encontramos nessa concepção de ensino uma linguagem que, conforme escreve Bakhtin (2019) é “mais correta do ponto de vista formal, mas ela é privada de personalidade, de cor e de expressividade” (Bakhtin, 2019, p. 41).

Então, “se a escola não alfabetiza para a vida e para o trabalho... para que e para quem ela alfabetiza?” (Ferreiro, 2012, p. 17), a quem interessa um ensino que não valoriza a linguagem do outro? Que não percebe que a linguagem se constitui pelas interações dos sujeitos? Que na sala de aula são seres se constituindo um no outro? Embora a pesquisadora Ferreiro não seja bakhtiniana, ela contribui com suas pesquisas em alfabetização. Ela diz que “a alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito” (Ferreiro, 2012, p. 39), assim como a própria linguagem também é um direito do seu falante usuário nativo.

Ao discutir a função da alfabetização na vida do aluno como um direito que o torna cidadão livre, em um mundo no qual as diferenças linguísticas e culturais devem ser consideradas riquezas e não consideradas defeitos, Ferreiro (2012) nos faz refletir sobre o processo de alfabetização como um direito subjetivo da criança, buscando capacitá-la para o mundo de diversidades linguísticas, escritas e faladas, no qual os gêneros discursivos trazem inúmeras possibilidades de diálogo com o seu leitor. Assim, percebemos que o leitor no mundo atual é aquele capaz de interpretar os vários textos explícitos em nosso meio, sendo essa uma das práticas propostas para trabalhar a alfabetização em sala de aula.

De certo modo, o pensamento da autora reforça os dizeres de Bakhtin (2020, p. 16) “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. É pensando em um ensino que considere a língua uma manifestação viva que nos propomos a desenvolver este trabalho.

O professor Cagliari (1992), embora comungue de outra vertente teórica, também apresenta contribuições relevantes para a abordagem que propomos em nosso livro. Para o autor, quando o aluno começa a frequentar os espaços escolares, a língua é apresentada a ele como se fosse estrangeira, ou seja, como se ele não a

conhecesse ou já fizesse uso, na prática, apresentando domínio nas questões gramaticais da língua.

Pensando nesse ensino da língua que preze o outro enquanto ser de linguagem e que compreenda que as interações do eu com o outro são elos fundamentais na construção de sentidos é que este trabalho parte da interrogativa sobre o que é ensinar língua materna na escola, sobretudo, nos processos de alfabetização? Pensando nessa questão inicial, nosso trabalho também questiona quais indícios estão presentes na produção escrita da criança, na fase de alfabetização e o que esses indícios sugerem sobre o que a criança já compreende do sistema de escrita?

Como caminho metodológico para a pesquisa, tomamos como referência o trabalho desenvolvido por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) para analisarmos as produções escritas de crianças da 1ª e 2ª série (atual 2º e 3º ano), a fim de encontrarmos, nos indícios deixados por elas, possíveis traços sobre o que elas demonstram compreender acerca do sistema de escrita alfabética. Desse modo, é a partir da aquisição da língua escrita que a criança apresenta em seu texto que discutiremos a nossa concepção de linguagem na perspectiva dialógica-enunciativa bakhtiniana.

Tal análise está amparada no conceito de enunciado de Bakhtin que diz “porque só nele, no enunciado, a língua se materializa na forma individual” (Bakhtin, 2020, p. 18), em uma perspectiva dialógica-enunciativa. Assim, compreendemos que a criança ao deixar esse indício singular em sua escrita, que é uma forma de enunciado, se deixa mostrar como ela compreende a escrita, além de dialogar com enunciados vividos, construindo novos enunciados, numa “cadeia que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é única e ininterrupta: sempre passamos de um elo sógnico, portanto material, a outro elo também sógnico” (Volóchinov, 2021, p. 95).

É possível compreendermos como a criança pensa esse processo de escrita através dos textos produzidos por elas. Quando se

permite que a criança escreva, ela irá construir hipóteses sobre o sistema de escrita e registrar do modo como ela pensa que seja a representação das palavras. Ao registrar no papel a maneira como ela imagina que a escrita seja representada podemos, a partir das análises, identificar os indícios que nos permitirão dialogar com aquilo que a criança demonstra saber acerca do sistema de escrita. Desse modo, podemos dizer que as crianças vão criando enunciados e registrando esses enunciados em forma de escrita, que de início não são convencionais ou padronizados. Contudo, através das interações vividas, constituindo-se da linguagem do outro, esses alunos são convidados a refletirem sobre os registros e começam a recriar e a responder aquilo que escreveram. Para salientar o que pensamos, citamos Del Ré, Paula e Mendonça (2014) ao dizerem que:

Estudar a linguagem da criança, de certa forma, é dar-lhe voz, principalmente, do ponto de vista epistêmico ao qual já nos referimos: o de que pensar e pesquisar nas Ciências Humanas significa encarar o “dado” como produzido por um sujeito outro, que se constitui por meio da linguagem e nos constitui como pesquisadores, tanto quanto o nosso olhar para esse sujeito também o constitui como nosso outro (Del Ré; Paula; Mendonça, 2014, p. 19).

Além dessa da perspectiva, buscamos dialogar com os textos teóricos necessários para conceituar a concepção de linguagem discutida pelo Círculo de Bakhtin, que são assumidas neste trabalho, e o processo de alfabetização, enquanto prática de linguagem. Desse modo, sob uma postura dialógica-enunciativa, o trabalho analisa produções textuais de alunos da 1ª e 2ª série de escolas públicas e privadas. Na análise, buscamos, através dos indícios deixados pelas crianças, analisar o que elas compreendem do sistema de escrita alfabético e, indiretamente, como elas compreendem a linguagem escrita.

Nesta proposta, o objetivo geral é analisar os indícios de compreensão da língua escrita nas produções textuais produzidas por crianças, em processo de alfabetização, no âmbito dialógico-enunciativo do

dizer-fazer-compreender bakhtiniano. Compreende-se que essas produções são respostas a enunciados retrospectivos e que nos permitem constituir enunciados prospectivos.

Vinculamos a ele os seguintes objetivos específicos a fim de estruturarmos a escrita do nosso trabalho:

1. Discutir a concepção de linguagem dialógica-enunciativa, presente no Círculo de Bakhtin, e a relação dela com a alfabetização enquanto processo discursivo;
2. Elaborar o percurso metodológico da pesquisa, pensando na composição do corpus, a partir das produções textuais produzidas por alunos da 1ª e 2ª série;
3. Analisar as produções textuais, que constituem o corpus desta pesquisa, a partir do paradigma indiciário e da nossa compreensão de diálogo-enunciativo, a fim de compreender o que o texto escrito da criança sugere sobre o saber dela do sistema de escrita. Em uma visão panorâmica, este livro apresenta, além da seção do preâmbulo, da introdução e das últimas considerações, mais três seções. A primeira seção discorre sobre a concepção de linguagem dialógica-enunciativa bakhtiniana que sustenta este trabalho. Também reflete sobre o processo de alfabetização discursiva, na mesma perspectiva dialógica-enunciativa, buscando contemplar as interações entre os sujeitos nesse processo.

Na segunda seção apresentamos o corpus da pesquisa e o caminho metodológico utilizado para a análise. Nela descrevemos o paradigma indiciário, utilizado por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997; 2012) a partir das leituras realizadas em Ginzburg (1989). Utilizamos desse paradigma como instrumento de análise do nosso trabalho por ele permitir dialogar a nossa concepção de linguagem assumida no trabalho com a análise realizada do *corpus*.

A próxima seção, que compreende a terceira e última, explicamos as análises das produções escritas pelas crianças. Nela, traçamos um diálogo com o paradigma indiciário, pensado por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997; 2012) e o conceito de enunciado, que propõe respostas retrospectivas e diálogos prospectivos, na dimensão do dizer-fazer-compreender na perspectiva do Círculo de Bakhtin, e estendido por Villarta-Neder (2019).

Sendo assim, é através dos enunciados que aqui se formam, pelas palavras alheias que assumimos como palavras nossas, compreendendo que antes que eu pudesse verbalizar foi necessário, primeiramente, me constituir pela palavra do outro que esta pesquisa foi se constituindo. Essas palavras alheias ganham sentidos no meio social em que elas foram pronunciadas, por isso, a palavra sempre será a relação dialógica do eu com o outro ou a maneira como eu vejo o outro. Para Bakhtin (2019) “a palavra tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando” (Bakhtin, 2019, p. 42), pois é através dela que o sujeito (eu) irá (irei) se (me) posicionar no mundo, demonstrando de que lugar ele (eu) fala (falo) e, sobretudo, para quem ele (eu) fala (falo). Desse modo, a palavra é a marca da nossa posição social enquanto sujeito.

Apresentamos a seguir a seção que trata das discussões necessárias acerca da concepção de linguagem e a concepção do processo de alfabetização, que foram assumidas neste livro. Ambas as concepções estabelecem uma relação entre si, sendo vistas como processos indissociáveis. Contudo, para fins didáticos, trazemos as escritas de modo isolado. De antemão, assumimos que a escrita é uma prática do uso da linguagem e, a partir dela, buscamos refletir sobre o ensino da língua materna portuguesa com sendo o uso social e manifestação viva da língua na perspectiva dialógica-enunciativa.

**O PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO SOB A
ÓTICA DIALÓGICA-ENUNCIATIVA
BAKKHTINIANA:
EM BUSCA DE CONCEPÇÕES**

O diálogo é uma forma de interação discursiva: responde, refuta ou confirma algo. (p. 219) Um sentido novo se revela em um antigo e por meio dele, mas com o objetivo de entrar em oposição e o reconstruir. (Volóchinov, 2021, p. 238)

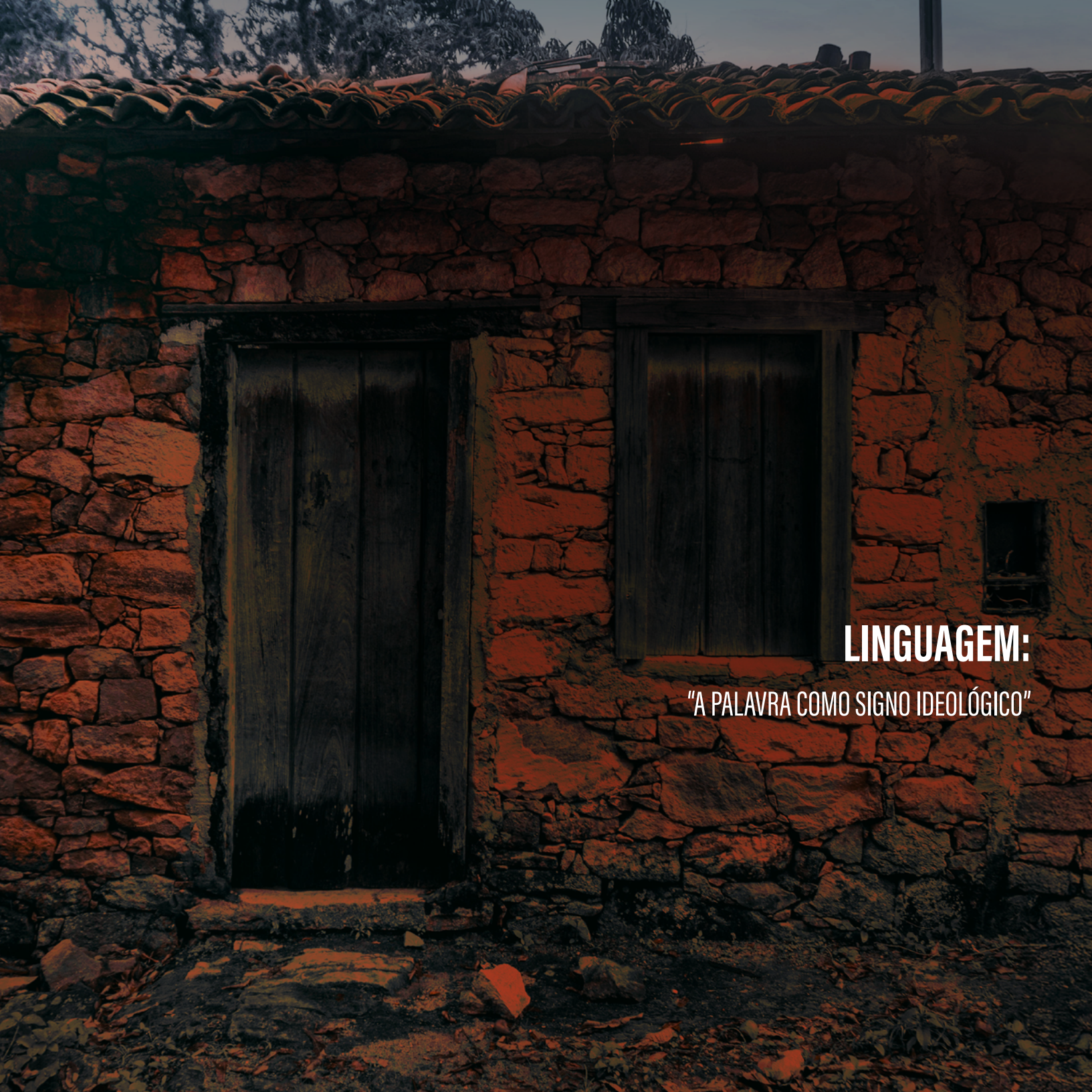
Nesta seção, discutimos as concepções básicas acerca do ensino da língua materna portuguesa. Primeiro, escrevemos sobre como compreendemos a linguagem, a partir da concepção dialógica-enunciativa. Para sustentar nossa base teórica, buscamos no Círculo de Bakhtin subsídios para compor a concepção dialógica-enunciativa subjacente nas relações que são constituídas pela relação entre os sujeitos. Posteriormente, trazemos a nossa concepção de alfabetização, sobretudo, como um processo dialógico e discursivo, relacionando a nossa concepção de linguagem com o processo de escrita presente na sociedade em que vivemos e que, conseqüentemente, sendo a escrita uma representação composta por uma convenção ortográfica alfabética. Por fim, discutimos o conceito de enunciado concreto sob a ótica bakhtiniana e, de modo muito singelo, a sua relação que tal conceito apresenta com os processos pedagógicos em sala de aula.

A partir dos diálogos, como mencionado na epígrafe dessa seção, damos novos sentidos ao processo de alfabetização que se faz na e pela linguagem, refutando a ideia distorcida de que alfabetizar é apenas codificar e decodificar as letras, sinais gráficos, dando um novo direcionamento para a compreensão do sistema de escrita alfabética no processo de alfabetização. Desse modo, ao compreender a alfabetização como parte integrante do processo de linguagem dialógico-enunciativo, concordamos que “para o falante nativo, a palavra se posiciona não como um vocabulário de dicionário, mas como palavra presente nos enunciados mais variados da combinação linguística A, B, C, etc., e como palavra de seus próprios enunciados multiformes.” (Volóchinov, 2021, p. 180).

Em cada novo contexto, a palavra, dotada de seus sentidos ideológicos, ganha várias outras formas e não apenas aquela presa em uma página de dicionário. Isso implica dizer que a palavra viva tem mais força e mais peso que a palavra estrutura presa na folha de um livro. Essa palavra engessada só ganha sentido se ela for confrontada, dialogada por quem a lê e por quem a responde.

Nossa pesquisa contempla linguagem enquanto interação social, no qual Volóchinov (2021) nos apresenta que o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados. Os sentidos das palavras são produzidos conforme os usos que elas apresentam nos diferentes contextos, permitindo-nos a produção de enunciados concretos. Desse modo, percebemos a linguagem como um processo, que sempre se renova, e não como produto finalizado em si mesmo.

A seguir, trazemos a concepção de linguagem, ponto norteador de nosso trabalho. É a partir da linguagem que acreditamos que os sujeitos se constituem como tal e se fazem presentes no mundo. Nesta seção, discutimos as questões necessárias para compreendermos que a língua é uma manifestação viva, dinâmica e que se constitui na produção de sentidos do eu como outro. Posteriormente, trazemos questões relevantes para pensarmos o processo de alfabetização. Por fim, abordaremos a concepção de enunciado sob a perspectiva bakhtiniana, para que, na análise proposta por este trabalho, possamos construir diálogos-enunciativos concertos. O referencial teórico que apoia nossa escrita está presente nas leituras do Círculo de Bakhtin, além de autores bakhtinianos para tratarmos especificamente da concepção de linguagem e enunciado e, para sustentarmos o diálogo acerca da alfabetização, trazemos autores que, de certa maneira, se relacionam com a perspectiva deste trabalho.



LINGUAGEM:

"A PALAVRA COMO SIGNO IDEOLÓGICO"

*Pela sua própria essência, a palavra
revela-se, desde o início, o mais puro
fenômeno ideológico.*

(Volóchinov, 2019, p. 312)

Antes de escrevermos sobre a concepção de linguagem que assumimos neste trabalho, vale ressaltar que, no decorrer da história, são apresentadas três concepções de linguagem marcantes que coexistem e que são necessárias para nossa compreensão. Volóchinov (2021) até discute as tendências do pensamento filosófico-linguístico, assim como Medviédev (2012) discute a questão do movimento formalista, porém ambos dedicam-se às questões filosóficas da linguagem. A partir das leituras de Geraldi (1984) e Gomes (2013) podemos dizer, de maneira muito breve, que a primeira concepção descreve a língua como sendo ela responsável pela expressão do pensamento, na qual se atribui a relação entre fala e pensamento, ou seja, nós falamos o que pensamos, logo, quem não se expressa bem pela fala é compreendido como quem apresenta dificuldades para pensar. A segunda concepção dispõe da linguagem enquanto código, sendo considerada como transmissão de mensagens, ou seja, alguém transmite uma mensagem que é recebida por outra ou outras pessoas, porém, essa a recebe de modo passivo. A linguagem compreendida nessa segunda concepção apresenta códigos com significados engessados, como tendo um único sentido, no qual apenas se codifica e decodifica-se os símbolos, e não cabe ao receptor o direito à resposta ao que lhe fora transmitido. Por fim, a terceira concepção é marcada pela linguagem enquanto processo de interação entre os sujeitos. Nessa concepção, ambos assumem o lugar de ouvintes e falantes, no qual ao falar para alguém, o outro dará uma resposta responsiva e valorativa ao que lhe fora dito. Ambos, interlocutores, participam ativamente do diálogo e no espaço comum entre eles os enunciados são constituídos.

Com isso exposto, Geraldi (1984) diz que a “grosso modo, essas três concepções correspondem às três grandes correntes dos

estudos linguísticos: a) a gramática tradicional; b) o estruturalismo e o transformacionalismo; c) a linguística da enunciação” (Geraldi, 1984, p. 43). É sobre a terceira concepção de linguagem que iremos percorrer nosso trabalho, visto que, assim como Geraldi, acreditamos que ela implica em uma postura de ensino da língua diferenciada, uma vez que é através dela que os falantes se tornam sujeitos.

Para compreendermos melhor essa questão, faremos uma síntese do processo da linguagem, na perspectiva dialógica-enunciativa, a partir dos textos de Bakhtin (2019; 2020) Volóchinov (2019; 2021) e Medviédov (2012). O pensador Volóchinov (2019) retrata que é possível pensarmos que a linguagem tem origem desde os tempos mais primórdios, que ela se adapta conforme as necessidades do contexto social dos sujeitos, no qual ela está inserida, e torna-se produtora de sentidos.

Antes do homem desenvolver a linguagem falada, tal como apresentamos hoje, através da fala articulada e de seus sentidos, ele já apresentava a linguagem gestual e facial, porém, segundo Volóchinov (2019), a necessidade do trabalho fez com que a língua falada articulada começasse a ser desenvolvida na sociedade. Esse desenvolvimento ocorreu como resposta às interações vividas entre os sujeitos, ganhando força e tornando possível a construção de uma linguagem falada articulada. Isso implica dizer que a linguagem oral não nasceu de um único sujeito que ensinou o outro, mas da interação dos sujeitos conforme a suas necessidades. Em uma perspectiva histórica percebemos que:

O desenvolvimento do trabalho necessariamente contribuiu para uma união mais estreita entre os membros da sociedade, uma vez que graças a ela tornaram-se mais frequentes os casos de apoio mútuo, de atividade conjunta, e passou a ser mais clara a utilidade dessa atividade conjunta para cada membro individual. Em suma, as pessoas em formação chegaram à necessidade de falar algo uns para os outros (Engels *apud* Volóchinov, 2019, p. 240, grifo do autor).

O autor Volóchinov (2021) constrói uma narrativa para mostrar que, antes mesmo da linguagem oral verbalizada articulada, já existia um contato de interação. Entretanto, é pela necessidade do trabalho, de assumir seu lugar, que o humano começa atribuir sentido e a representar os objetos e a “vivência” a sua volta. Consequentemente, essa nova linguagem marca o começo de um novo mundo, no qual nasce o homem social, em um contexto histórico- social. O texto de Volóchinov (2019) explora que esse novo mundo, com atividades coletivas, só foi possível mediante a concordâncias mínimas entre ações e ideias com objetivo comum. Embora tal tarefa já tivesse êxito na linguagem de gestos e expressões faciais é a partir da organização do trabalho, do pensamento social e da consciência social que a linguagem passa a ser dotada de signos que expressam algo. Caso o homem vivesse isolado, ele não seria capaz de criar a linguagem e nem mesmo a cultura (Volóchinov, 2019).

Nesse contexto histórico, os signos começam a representar os objetos que estavam mais próximos das atividades econômicas do homem. Por fazerem parte do contexto social-histórico os objetos que apresentam significações eram de cultos e magia, uma vez que magia e trabalho estavam unidos em uma vaga consciência. Entretanto, podemos dizer que a relação que se iniciava e que se construía passou a atuar, além do campo das significações das palavras (semântica), como também da própria gramática (Volóchinov, 2019).

Em outra perspectiva o professor Bagno (2014) diz que a diferença entre nós e os outros animais é a nossa capacidade fantástica de significar, ou seja, de produzir sentidos para os símbolos, sinais, signos, ícones, etc. Para ele, nenhum gesto é neutro ou vazio de sentidos e é pela nossa capacidade de linguagem que interpretamos o sentido implicado em cada manifestação dos outros membros da nossa espécie.

Através da fala articulada, advinda da capacidade fisiológica e biológica humana, as palavras começaram a representar a realidade

vivida do sujeito. Sendo a palavra uma representação, ou seja, ela não é o objeto em si, mas algo que representa aquele objeto, ela não possui um único sentido, mas vários. Para que na palavra seja atribuído um sentido, é necessário que haja uma construção (constituição) em um ambiente socialmente organizado formado por quem diz e por quem ouve, ou seja, por quem, naquele contexto, está fazendo o uso da palavra que naquele momento pertencerá as duas (ou mais) pessoas.

Logo, a construção ocorre pelo fato de a palavra ser de um para outro, no qual, ambos os sujeitos participam deste território comum. Para Volóchinov, "enquanto palavra, ela é justamente *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a 'um' em relação ao 'outro'" (Volóchinov, 2021, p. 205, grifos do autor). É a partir da palavra que eu me posiciono no mundo enquanto ser que está no mundo e, sobretudo, me mostro a partir do ponto de vista do outro.

As professoras Del Ré, Hilário e Vieira (2021) dizem que:

No conjunto da reflexão bakhtiniana, o outro é quem dá acabamento ao enunciado. Esse acabamento, no entanto, é sempre provisório, já que só é possível ter acesso ao sujeito incompleto e, portanto, a recortes do discurso. É o outro que posiciona o sujeito, criando com ele um espaço discursivo que permite que as relações se estabeleçam, se fixem provisoriamente. Sujeito e outro (eu e outro) assumem papéis discursivos, que podem ser mais ou menos assimétricos (como mãe-filho, professor-aluno, médico-paciente, cônjuges, colegas de quarto etc.,) e, ao assumi-los, colocam em circulação os enunciados possíveis no horizonte discursivo que se cria em torno deles. Esse outro, portanto, não é um ouvinte passivo; ele participa ativamente da produção do enunciado (Del Ré; Hilário; Vieira, 2021, p. 24).

Isso nos mostra que o dizer sempre será um ato direcionado e principalmente, dizemos através do modo como achamos que o outro nos vê. Consequentemente, todo dizer assume um ato responsivo e

ideológico e por isso, dizemos justamente o que queremos dizer. Por isso, ao compreender a linguagem com dialógica-enunciativa encontraremos o que não há em um sistema linguístico abstrato, o valor social. (Medviédev, 2012). Além desse valor social é possível percebermos no enunciado produzido uma *avaliação social*³, um *auditório social* e uma *orientação avaliativa*⁴.

Complementando este pensamento, os professores Paula e Luciano (2020) ainda discutem que a linguagem vai muito além da palavra em si na produção de enunciados, mostrando que existe uma relação entre a palavra, o som e representação. Sobre isto eles dizem que: [...] o enunciado é construído pela relação do eu com o outro. [...]

As relações dialógicas, na construção de sentido de enunciado, ocorrem de forma verbivocovisual⁴, a partir das marcas e vestígios presentes no ato enunciativo; por meio da construção discursiva realizada pelo sujeito que, ao conceber seu projeto de dizer, apoia-se na tridimensionalidade da linguagem; e na compreensão do outro, que a realiza no discurso interior, sustentado essas marcas e potencialidades enunciativas [...]. (Paula e Luciano, 2020, p. 123).

A linguagem, na concepção dialógica-enunciativa parte do princípio do coletivo e das necessidades entre os homens, sobretudo

3 *Auditório social* no Círculo de Bakhtin é a compreensão dos participantes da realização efetiva dos enunciados. É pensar como o falante se vê para o outro, para quem ele diz e como ele imagina que o outro o vê. A partir da compreensão de quem é esse público, o falante fará uma *avaliação social* para construir uma *orientação avaliativa* do enunciado, ou seja, ele escolherá a entonação, os gestos, as palavras usadas naquele discurso. Essas questões são pensadas a partir dessa avaliação. Por exemplo, ao falar para os alunos o professor irá construir todas essas questões pensando em seu público, os alunos. Ao falar com a direção, o professor irá direcionar seu dizer pensando na direção. Embora os conceitos de auditório social e orientação social sejam elos da corrente para melhor compreender o conceito de enunciado, não iremos aprofundar tais discussões uma vez que eles não contemplam diretamente as discussões do nosso trabalho.

4 Compreende-se como verbivocovisual a interação indissociável entre as linguagens verbal, vocal e visual, ou seja, a representação da palavra, sua formação, se dá na articulação da palavra em si (parte verbal) com a produção de um sentido vocal (sonoro) remetendo-se a algo visual (imagem). A linguagem contempla essas três dimensões. Para melhor aprofundamento do assunto ler Paula; Luciano (2020).

no trabalho, de falarem uns aos outros, atribuindo sentido ao que representa cada fala. Essa necessidade gera a organização do pensamento, tornando a linguagem mais complexa. Logo, percebemos que o homem se constitui *na* e *pela* linguagem. Conforme Volóchinov “a linguagem não é uma dádiva divina ou da natureza. Ela é *produto da atividade coletiva humana, e todos os seus elementos refletem a organização tanto econômica quanto sociopolítica da sociedade que a gerou*” (Volóchinov, 2019, p. 248, grifos do autor). Logo, percebemos que a linguagem é dinâmica, visto que ela não é um objeto dado ao outro, mas constituída através dos conflitos entre os sujeitos em um espaço histórico-social e ideológico.

O que é compreendido como produto, nesta perspectiva, não é a linguagem em si, visto que ela é um processo dinâmico, mas todo o contexto que levou a linguagem gestual e facial à uma prática de linguagem falada articulada. Essa linguagem articulada é construída a partir dos signos exteriores e interiores que permitem as condições necessárias para a comunicação discursiva: a compreensão do signo e a resposta a ele (Volóchinov, 2019).

A linguagem não é objeto concreto com significados moldados, mas dinâmica e repleta de mudanças. Segundo Volóchinov (2021), a língua não é um objeto que é passado de geração a geração, mas sim, um movimento que segue um processo contínuo e ininterrupto. Nós não recebemos a língua, mas nascemos nela. Isto contempla dizer que a linguagem não é algo que está fora do sujeito, mas no sujeito.

A língua, enquanto processo e não produto, só existe diante dos sujeitos que fazem o uso dela. Para o professor Bagno (2014), “a língua não existe. O que existe, concretamente, são falantes da língua, seres humanos com histórias, cultura, crenças, desejos e poder de ação” (Bagno, 2014, p. 116). Por essa razão, as constantes mudanças, nos diferentes contextos da humanidade, irão influenciar para que a língua jamais seja a mesma.

A construção da linguagem, de um com o outro, faz com que apresentemos diferentes enunciados. O texto de Volóchinov (2021) traz que a maneira como os sujeitos se organizam, do ponto de vista de quem fala, de onde fala, quando fala e para quem fala; demonstrando a razão para compreendermos que os enunciados são construídos em cada fala. A partir do momento que um sujeito fala a outro, este dará uma resposta, positiva ou não, mas que marcará sua atuação ativa naquele diálogo. Não há como pensar essas questões sem refletir o contexto social no qual está sendo produzido. Por isso, o sentido não está na palavra, mas neste cenário como o todo.

Percebemos que é preciso que haja interações para que a palavra ganhe sentido. Ela precisa ser confrontada, dialogada, tomada para si de um para o outro, caso contrário, será apenas som vazio sem sentido.

Ao compreendermos isso, notamos que todo ser humano, logo que nasce, começa a se desenvolver pela linguagem, interagindo com o meio em que vive. Bakhtin (2019) traz que a fala é a nossa marca da nossa posição social enquanto sujeito. Ao pronunciar uma palavra a pessoa expõe muito mais que uma simples cadeia de letras que se ordenam em sons para produzir a fala. Existe todo um contexto verbal e extraverbal presentes em cada fala que pronunciamos. Em seu outro texto Bakhtin (2020) escreve que ao produzirmos enunciados expomos uma condição valorativa e assumimos uma posição responsiva acerca do que dizemos. Nesse sentido, pela interação dos sujeitos, o dito recebe um valor e uma condição de resposta.

Complementando esse pensamento, Volóchinov (2021) diz que a linguagem/palavra é território social, comum entre o falante e o interlocutor, podendo ser considerada um ato bilateral. A palavra depende não apenas do seu falante, mas também do seu ouvinte para ganhar sentido. Esse sentido materializa-se no território comum social entre os “dois”.

O professor Cagliari, embora não seja bakhtiniano, é reconhecido por seus trabalhos no campo da linguística, sobretudo, nas áreas de alfabetização, fonética, fonologia e ortografia. Em seu livro, *Alfabetização e linguística* (1992) é possível dialogarmos com as questões teóricas acerca da língua pensadas pelo Círculo de Bakhtin. Segundo ele, uma criança, sem nenhuma limitação especial, que aprendeu a falar e a entender o que lhe falam, mostra que o seu processo de aquisição da linguagem teve grande desenvolvimento no seu primeiro ano de vida. Logo, com três anos de idade, já consegue interagir com outras crianças e com adultos, atribuindo perfeitamente sentido ao que lhe é dito. Isso ocorre porque a criança, desde que nasce, está inserida em um contexto repleto de falantes que fazem uso da linguagem (Cagliari, 1992). E mesmo as crianças que apresentam alguma condição específica, é possível percebermos que são nas interações vividas que elas (a criança e as pessoas com quem a criança convive) vão construindo os sentidos dos gestos, da língua, das feições, ou seja, da linguagem.

Isto demonstra que a partir das interações humanas, que se iniciam no ambiente familiar, ao se socializar de maneira organizada, a criança vai interagindo e atribuindo sentido às coisas que lhe são ofertadas. Segundo Volóchinov (2019) “o homem, vivendo *isolado*, não só não criaria a linguagem, mas sequer uma cultura” (Volóchinov, 2019, p. 245, grifos do autor). Dessa maneira, ela passa a representar cada cadeia de som com algo novo, de certa maneira, vai respondendo da maneira que melhor lhe atribui sentido. Em uma troca mútua, crianças e pais vão dando novos sentidos aquele ambiente através da linguagem. O Círculo de Bakhtin não deteve-se a escrever sobre o processo de ensino da língua no seu sentido pedagógico, contudo podemos dizer que a maneira como eles tratam e apresentam a concepção de linguagem dialógica-enunciativa, nos orienta para as discussões mais específicas para esse assunto.

A concepção de linguagem, na perspectiva que trazemos, pode compreender na palavra diferentes sentidos. Logo, é também

pela palavra que a linguagem se torna valorativa, ou seja, cada palavra apresenta um valor de sentido que é construído em um campo social, sendo resultado daquilo que dito ou não dito (subentendido), além de demonstrar que o sentido será gerado não pela palavra em si, mas pela representação dos sentidos que ela traz consigo. Uma mesma palavra, seguidas vezes, terá diferentes sentidos em diferentes contextos. Desse modo, “em condições e em um ambiente diferente, esse enunciado sempre terá sentidos distintos” (Volóchinov, 2019, p. 283).

Para Medviédev (2012), “a palavra faz parte de um enunciado concreto e singular” (Medviédev, 2012, p. 183). Singular porque cada enunciado produzido é único. Não é possível dizer duas vezes o mesmo dizer e do mesmo modo. Ao dizer, a palavra já não pertence mais ao falante, mas ao contexto social no qual aquele dizer foi pronunciado. Dessa maneira, o enunciado concreto torna-se “um ato social” (Medviédev, 2012, 183) cheio de valor, responsabilidade e aberto à resposta, de certo modo, aberto ao diálogo. Consequentemente, ele torna-se parte da realidade “ele organiza a comunicação que é voltada para uma resposta” (Medviédev, 2012, p. 183).

Do mesmo modo, Volóchinov escreve que “toda palavra, falada ou pensada, torna-se *um certo ponto de vista* para algum fenômeno da realidade, para alguma situação” (Volóchinov, 2019, p. 315, grifos do autor). Essa realidade será sempre agitada, pois há conflitos entre as palavras.

O diálogo não é algo que ocorre de maneira pacífica, mas por conflitos, a partir de histórias que não conhecem a tranquilidade e nem a paz, mas a luta de classes.

“A própria presença peculiar do enunciado é histórica e socialmente significativa” (Medviédev, 2012, p. 183), ou seja, dentro desse contexto, ao nos assumirmos falantes, ao dizermos, nós fazemos escolhas, fazemos preferências das palavras que usaremos e, consequentemente, excluimos algumas. Isso porque tomamos o

outro como parte do nosso enunciado e é a partir dele que iremos fazer as escolhas das nossas palavras, logo, há uma imensa relação do eu com o outro na produção dos diálogos.

Percebemos esse ponto fortemente quando fizemos as análises das produções textuais. A criança ao produzir o texto e criar a melhor hipótese para representar a escrita dela faz escolha das letras que para ela são as que melhor lhe atendem naquele momento do dizer. Naquele instante escrever tais palavras daquela maneira é o que melhor significa, é o que melhor expressa seu contexto histórico e social. Pode parecer um uso de letras ou palavras aleatórias, mas é o que a melhor representa socialmente naquele momento.

Importante refletir sobre como essa seleção já demonstra em nós um ato de responsabilidade com o nosso dizer e os conflitos que enfrentamos para dizer. O nosso dizer é, de certa forma, resposta ao dizer do outro. Organizamos dessa maneira, assumindo através de concordâncias mútuas, os nossos diálogos.

Quando compreendemos a linguagem na perspectiva das interações entre os sujeitos e assumimos sua ótica dialógica-enunciativa, também assumimos que ela pode se manifestar de deferentes maneiras, sendo essa manifestação verbal ou não-verbal. Contudo, nosso objetivo é discutir as questões verbais que a linguagem possibilita. Para melhor compreendermos, conceituamos que, segundo o professor Bagno a linguagem verbal “é precisamente aquela que se expressa por meio do verbo — termo de origem latina que significa ‘palavra’” (Bagno, 2014, p. 59). Ele ainda pontua que a língua verbal é um sistema completo, complexo, flexível e adaptável a todos, podendo ser oral, escrita ou sinalizada (LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais). Pensando nessa linguagem verbal, que ocorre pela interação entre os sujeitos, que desenvolvemos o nosso trabalho.

Torna-se necessário refletir sobre todas essas questões quanto pensamos que o professor, ao entrar na sala de aula, não

é um ser neutro, mas um ser de linguagens. Assim, também, seus alunos. Ambos trazem consigo experiências e são seres que irão se inter- relacionar pela língua. O que é dito na sala de aula pode gerar conflitos ou soluções. É preciso compreender que o que eu digo tem valor e esse valor não é construído de dentro para fora, mas no meio, entre os sujeitos. Segundo Del Ré, Paula e Mendonça (2014):

nós constituímos a linguagem e somos constituídos por ela, modificamos e somos modificados e, nesse jogo, vamos nos constituindo enquanto sujeitos únicos, singulares. Trata-se, portanto, de um conhecimento que se refere aos *modos de funcionamento da linguagem*" (Del Ré; Paula; Mendonça, 2014, p. 19, grifos das autoras).

Discutidos esses pontos sobre a nossa compreensão de linguagem, sobretudo, no âmbito dialógico-enunciativo bakhtiniano, trazemos a seguir a discussão sobre a nossa concepção do processo de alfabetização nessa mesma perspectiva. Concordamos com Smolka (1999) ao assumirmos o processo de alfabetização como um processo discursivo. Desse modo, o que se pretende aqui é mostrar que, em nossa sociedade, usamos da escrita e da leitura em diferentes contextos, entretanto, valorizamos apenas as práticas das camadas de mais prestígios e que, conseqüentemente, são as de maior destaque nos ambientes escolares. Mediante a isto, torna-se necessário trazermos a concepção desse processo de alfabetização sob uma perspectiva que contemple a linguagem como parte do sujeito.

A photograph of a rustic stone building with a tiled roof. The building features a large wooden door and a window with wooden shutters. The stone wall is made of irregular, reddish-brown stones. The roof is covered in dark, curved tiles. The overall scene is dimly lit, with a warm, orange-red glow. The text "ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA:" is overlaid on the right side of the image.

**ALFABETIZAÇÃO
DISCURSIVA:**

"A LINGUAGEM É VIVA"

*Não foram as estações que
ficaram para trás, mas o viajante
é que seguiu adiante.*

(Bakhtin, 2019, p. 37)

O objetivo do nosso trabalho é discutir algumas concepções e relacioná-las com as questões sobre o ensino da língua materna. Por isso, não trataremos nesta seção sobre políticas educacionais acerca da alfabetização ou de metodologias de alfabetização. Como traz a nossa epígrafe existem questões que não ficam para trás, mas somos nós quem seguimos adiante, propondo olhar as situações por outro ângulo, de outro lugar. O que trazemos são dizeres que contemplam uma concepção dialógica-discursiva sobre a alfabetização. Nesse sentido, caminharemos a fim de compreender que alfabetizar vai muito além das letras expressas devidamente codificadas e decodificadas. São palavras nascidas de seres de linguagem, logo, são palavras vivas, assim como a própria “linguagem é viva” (Bakhtin, 2019, p. 37).

Nas palavras de Volóchinov (2021), todo enunciado é um momento de comunicação discursiva ininterrupta, por isso, para contextualizar as nossas discussões, gostaríamos primeiramente de trazer a versão da alfabetização que trata da língua apenas como codificação e decodificação no sistema de escrita. Conforme o desenvolvimento do texto, traremos a alfabetização mais voltada ao processo de uso e em uma perspectiva social, ou como trabalha Smolka (1999) pensando o processo de alfabetização como um processo discursivo.

Como já mencionamos o Círculo de Bakhtin não escreve sobre o processo de ensino da língua no sentido escolar, tampouco sobre o processo de alfabetização. Por isso, neste momento iremos referenciar autores que buscam discutir as questões do processo de alfabetização, a fim de construir uma concepção que dialogue com a concepção já apresentada e apontada pelo Círculo de Bakhtin.

Embora não trate diretamente sobre a alfabetização, Volóchinov (2021) diz que a palavra (aqui entendida como falada ou escrita) é mais que um símbolo ou um signo pronto, ela é significação, um signo ideológico, de um fenômeno do mundo externo. Quando temos dois indivíduos socialmente organizados, compondo a coletividade, um meio sógnico forma-se entre eles, possibilitando a construção de um dizer com sentidos, significação e valores ideológicos. Pensando dessa maneira, a alfabetização da língua portuguesa vai além da premissa de representar os sons produzidos pela fala através de sinais alfabéticos em uma cadeia engessada de letras. Ela pode e deve ter a sua significação ideológica preservada no processo de alfabetização na sala de aula.

Em um de seus textos a professora Soares (2019) busca conceituar a alfabetização como a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Entre outras questões, tal aprendizagem ocorre pela “representação visual da cadeia sonora da fala” (Soares, 2019, p. 28), sendo entendida como representação do sistema gráfico-alfabético, comum na sociedade, que apresenta o idioma como uma convenção gráfica ortográfica para representar a fala. Já em seu outro texto, ela traz que alfabetização é “o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (Soares, 2007, p. 15). Ou seja, conhecer o alfabeto e sua representação, pensado através da leitura e escrita mecânica adquirindo habilidades de codificar e decodificar o sistema de escrita da língua.

Tais contribuições refletem sobre a concepção de linguagem proposta em nosso trabalho quando assumimos que a língua é uma manifestação viva e que se constitui pela interação entre os sujeitos que dela fazem uso. Mudar a concepção teórica acerca da alfabetização nos permite sair do campo onde o processo de alfabetização é considerado única e exclusivamente como a aprendizagem de um sistema gráfico que precisa ser codificado ou decodificado de modo mecânico.

Contribuindo com nossos dizeres, Rojo (2009) escreve que a alfabetização é “ação de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado” (Rojo, 2009, p. 60). Ou seja, levar o aluno a conhecer e perceber na grafia a relação entre a fala e a escrita, mas de modo que ele compreenda que a escrita é uma representação da fala e não uma reprodução fiel. Embora vivemos em uma sociedade gráfica e as interações com o sistema de escrita seja um hábito comum, tanto para alfabetos quanto para analfabetos, é a escola que se caracteriza como a principal instituição alfabetizadora.

O sistema alfabético busca representar os sons da fala através dos sinais ortográficos. Se estamos falando de representações, torna-se necessário dizer que não há uma única representação alfabética escrita para a fala, visto que podemos correspondê-la com grafias de diferentes fontes, letras maiúsculas e minúsculas, de imprensa (forma) e cursiva, ou mesmo números.

Segundo Cagliari (1992), “no mundo antigo, as variantes das letras se restringiam a uns poucos casos. O latim, por exemplo, não tinha as letras minúsculas. A escrita cursiva vai aparecer só na idade média, mas nessa época o latim já era escrito com muitos tipos de letras” (Cagliari, 1992, p. 97). Se observarmos as embalagens, de alguns produtos, podemos facilmente encontrar, no lugar de uma letra, um outro sinal gráfico e isso não nos impossibilitará ler o que está escrito ou de produzir o sentido necessário para o consumo.

É possível observar que a representação da fala, através de símbolos gráficos, está presente na história há muito tempo. A princípio com os pictogramas, que se definem pela escrita através de desenhos e, ainda hoje, é possível perceber exemplos de escritas que usam de pictogramas na sociedade. Segundo Cagliari (1992) os pictogramas são escritos que não estão associadas a um fonema, porém a representação é feita através de uma imagem. Já Rojo (2009)

irá dizer que tal escrita representava propriedades concretas e que são motivadas pelas características dos objetos representados.

Presente na história está uma outra maneira de representar a linguagem através de símbolos gráficos. A escrita começou a ser representada por ideogramas, sendo desenhos que, conforme escreve Cagliari (1992), ao longo de sua evolução seus traços ficam mais simples e próximos das convenções escritas. Complementado esse pensamento, Rojo (2009) diz que é possível observarmos essa escrita na cultura chinesa e japonesa, no qual hoje a relação está mais ligada ao convencional e não na representação icônica motivada.

Sobre os sistemas de escrita de pictogramas e ideogramas, Soares (2021b) traz que “há quatro milênios, ao sentir a necessidade de registrar a fala, a possibilidade que se apresentou foi representar o significado por meio de desenhos” (Soares, 2021b, p. 44). Dialogando com Ferreiro e Teberosky (1999) percebemos que, ainda hoje, quando a criança inicia sua vida na escrita, ela busca representar sua fala através das garatujas, os primeiros rabiscos. Ainda que não adote uma convenção para registrar, aqueles desenhos são registros cheios de sentidos, de vozes e expressividade.

Percebemos na escrita alfabética, conforme Cagliari (1992), ao ir perdendo o valor ideográfico ela começa a ganhar o valor puramente fonográfico, ou seja, a representar um valor fonético. Os autores Cagliari (1992), Rojo (2009) e Soares (2021b) mostram como a escrita alfabética tem raízes nos alfabetos fenícios, dada as necessidades dos comércios, apresentando a estrutura da escrita de palavras que considerava ou valorizava mais as consoantes. Sobre isso Rojo (2009), escreve que:

A humanidade levou milênios para inventar a relação entre um grafismo e um som e deslocou-se da representação do significado das palavras para o isolamento de um som do significado das mesmas, que, por convenção, universaliza-se para representar esse som e perde

significado motivado. As consoantes, sonoramente mais salientes e em maior número, foram isoladas primeiro [...] (Rojo, 2009, p. 63).

O alfabeto e o sistema de escrita que tanto conhecemos e vivenciamos hoje é a herança de diversos processos históricos e culturais. Embora diferente de outros sistemas de escrita, Cagliari (1992) diz que não importa qual seja a escrita utilizada, ela sempre será uma maneira de representar a memória coletiva, seja religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural. Soares complementa trazendo que “o alfabeto, um *objeto cultural*, é considerado uma das mais significativas invenções na história da humanidade” (Soares, 2021b, p. 47, grifos da autora), uma vez que ele representa a descoberta das segmentações das cadeias sonoras, podendo ser representadas por sinais gráficos.

Na escrita como registro, memória, é importante refletir sobre: *qual o papel dela na sociedade?* Segundo Ferreiro (2012) a prática de ler e escrever nem sempre foi considerada como atividade para todos. Houve uma época que havia escribas e leitores como ofício, ou seja, profissão. Eram poucos que sabiam escrever e poucos que sabiam ler e com relação à leitura, ao leitor não lhe era permitido ler tudo, somente o que lhe fora autorizado, geralmente recados à praça. Hoje, enfrentamos grandes dificuldades no processo de alfabetização e Ferreiro (2012) diz que “todos os problemas da alfabetização começaram quando se decidiu que escrever não era uma profissão, mas uma obrigação, e que ler não era marca de sabedoria, mas de cidadania.” (Ferreiro, 2012, p. 12).

Ao compreendermos isso percebemos que a escrita e a leitura não são apenas uma representação simbólica, mas uma prática que contempla o ato dialógico-enunciativo. Ferreiro faz uma crítica interessante ao dizer que uma coleção de livros pode ser usada tanto para enfeites (nesse caso não há na escrita o que estamos chamando de diálogos-enunciativos) ou pode ser contemplado

quando encontra um intérprete e conclui que “por mais cuidado e bem-acabado que seja [o objeto livro], será sempre incompleto se não encontrar “o outro”, “os outros” que lhe darão completude. Esse “outro”, esses “outros” têm de ser leitores.” (Ferreiro, 2012, p. 23). Leitores que façam uso da linguagem, dialoguem, respondam ativamente os enunciados construídos.

O processo de alfabetização faz-se necessário em uma sociedade que tem como base a escrita alfabética convencional, mas não no sentido apenas de que a escrita representa a fala, e sim na perspectiva de que a escrita é uma constituição entre os sujeitos que dela fazem uso e que, desse modo, nos permite várias maneiras de fazê-la.

Um equívoco que cometemos ao pensar alfabetização é o de acreditar que as letras são sons da fala. Quando aprendemos o alfabeto ou ensinamos dizemos qual o som de tal letra. Esse sistema é uma representação social e sua representação não é regular. Rojo (2009), Soares (2007), Cagliari (1992) e Moraes (2009) abordam esta questão, ao criticar a nossa crença de que a língua escrita é uma representação simples da fala ou mesmo espelhada. Para Rojo (2009) é um mito levar essa concepção para a sala de aula, principalmente ao acreditar que escrevemos como falamos.

Conforme traz Soares (2007) o ensino da língua constitui-se na aprendizagem da leitura e da escrita em um processo de relação entre sons e símbolos gráficos, porém não há correspondência unívoca entre o sistema ortográfico e fonológico. Isso significa que uma mesma grafia pode representar vários fonemas ou o contrário, o mesmo fonema sendo representado por várias grafias. Pontua-se também que além de não haver essa clara relação, devemos considerar também que expressão e compreensão nos discursos orais e escritos são organizados de modos diferentes, como exemplo, no discurso escrito há maior necessidade de explicar diversos significados que na linguagem oral podem ser representados por meios não verbais, como gestos, expressões, aspectos prosódicos.

Complementando o pensamento acima, Cagliari (1992) diz que ao escrevermos precisamos recuperar, pelas palavras, fatos que na fala aparecem através de outras circunstâncias, como as atitudes gestuais entre os falantes, sendo preciso na escrita criar esse ambiente não linguístico que servirá de contexto e dará sentido a quem lê. Por fim, Morais (2009) traz que embora haja alguns casos de regularidades na relação fonema-grafema, há outros casos em que essa regra não se aplica, sendo considerada com irregularidades da ortografia.

Percebemos que a alfabetização não é um processo simples como muitos acreditam que seja, bastando apenas saber as letras do alfabeto para aprender a ler e a escrever, como se apenas isso atribuísse sentidos à escrita. O processo de alfabetização vai muito além da representação gráfica. Ele nos exige produção de sentidos carregados de vivências e trocas. Um exemplo sobre a produção de sentidos que a representação gráfica traz consigo é o acento que em determinadas regiões algumas letras (fonemas) ganham outras entonações, que embora apresentando a mesma grafia (escrita), terá pronúncias completamente diferentes e carregadas de sentidos culturais e simbólicos.

Desse modo, percebemos que a concepção de alfabetização não é simplesmente compreender o registro de códigos e símbolos, mas uma reflexão sobre o processo de representações que se constitui nos diferentes contextos sociais. Assim, escreve Ferreiro (2012) que “cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos [ler e escrever]” (Ferreiro, 2012, p. 13). A cada nosso momento, através da linguagem, vamos atribuindo novos valores e sentidos às palavras de acordo com as necessidades históricas. Nesse sentido, não nos cabe dizer que alfabetização é apenas palavras soltas, mas palavras discursivas, em textos e em usos, nas suas mais diferentes manifestações.

Em sua pesquisa, Goulart (2000), ao apresentar parte do trabalho desenvolvido sobre produções de textos escritos, expressa nosso pensamento ao registrar que:

A aquisição da escrita, nesse caso [em produções de textos], está sendo pensada como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança. Esta se apropria de uma outra forma de organização das experiências e de interação com a sociedade a que pertence. A relação língua oral/língua escrita é considerada como um *continuum* altamente heterogêneo, motivado pelos usos e funções diferenciados que as diferentes camadas sociais fazem das duas modalidades e pela variação padrão/não padrão (Goulart, 2000, p. 161, grifos da autora).

Notamos que a língua (oral e escrita) em uso é um processo *continuum*, ou seja, vai constituindo-se através das interações entre os sujeitos e que é a partir dessas interações que ela também vai formulando-se para os mais diversos sentidos. Essa compreensão de língua viva nos permite compreender que suas manifestações são variáveis e estão presentes nos mais diversos ambientes.

Embora usemos das práticas de leitura e de escrita em diferentes momentos de nossas vidas, percebemos que esses momentos não apresentam a mesma função ou intenção, visto que a língua não é a mesma, mesmo sendo a mesma palavra, ela pode apresentar sentidos diferentes. Nas palavras de Rojo (2009) temos que “é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo assim, letrado de uma certa maneira” (Rojo, 2009, p. 98). Podemos elucidar essa fala, trazendo situações como, por exemplo, o vendedor analfabeto que oferece balas no sinal, a empregada analfabeta que toma o ônibus para trabalhar, o pedreiro analfabeto que sabe fazer seu trabalho sem ler os rótulos de uso, ou o simples fato de um analfabeto compreender a importância da escrita.

Ao pensar nesse processo de ensino da língua nas escolas, percebemos que a prática e uso da língua só tem valor quando associada a uma manifestação de uso privilegiada, fazendo com que surja o desprestígio de outras manifestações e, conseqüentemente,

gerando vários preconceitos linguísticos⁵. É importante refletir sobre como essas manifestações de uso da linguagem podem ser valorizadas ou não. Muitas vezes tratamos essas manifestações apenas como sendo verdadeiras aquelas que vem da cultura “letrada”, mas nos esquecemos de que a língua apresenta variação.

Para a professora Soares (2020) o preconceito linguístico é uma questão que está mais relacionada a posição social que linguística, que segundo ela ao dizermos sobre as manifestações da língua de um público sem prestígio fazemos uma “comparação com as variedades de prestígio e julgadas, naquilo em que são diferentes delas como ‘incorreta’, ‘ilógica’, ‘deficiente’ — marcadas como estigma, um modo de falar indigno, desonroso” (Soares, 2020, p. 64). Entretanto, mesmo a classe de prestígio comete “erros” que gramaticalmente são considerados incorretos, porém, devido a posição social, esse equívoco não ganha notoriedade. Isso mostra que as questões do preconceito são mais relacionadas à posição social do que relacionadas à linguística, fazendo com que aumente a desvalorização do uso da língua das classes menos favorecidas e o preconceito linguístico, sendo rotulada a maneira como o outro posiciona-se no mundo de “errada”.

Nesse sentido, compreendemos que a alfabetização é mais que representação gráfica, ela é uma prática de linguagem necessária em todo e qualquer contexto social e ideológico. Ela é um processo que, apesar de apresentar seu maior foco no ambiente escolar, se inicia muito antes de a criança entrar pelos portões da escola. A criança interage com a escrita muito antes de aprender o alfabeto pregado na parede da sala de aula. E pensando justamente essa linguagem em seu aspecto escrito, torna-se necessário que reflitamos que

[...] não pode considerar a língua escrita meramente como um meio de comunicação “neutro” e não contextualizada; na verdade, qualquer sistema de comunicação escrita é

profundamente marcado por atitudes e valores culturais, pelo contexto social e econômico em que é usado (Soares, 2007, p. 20).

Percebemos que nos falta, no contexto das salas de aula, ter um olhar mais sensível para a língua, no sentido de vê-la como parte do sujeito e não apenas como estruturas. Desse modo, pensar as reflexões acerca das manifestações linguísticas será também pensar sobre as reflexões sobre o lugar que o próprio sujeito ocupa no mundo. Nessa perspectiva, sob o enfoque dialógica-enunciativa bakhtiniano, o professor Geraldi (2014) diz que:

Obviamente circulamos por diferentes campos ou esferas da comunicação social, e por isso dominamos gêneros discursivos variados. Mas não circulamos por todas as esferas com a mesma habilidade: como leitores pouco assíduos, certamente teremos maiores dificuldades de leitura – e praticamente seremos incompetentes para a produção – de enunciados extremamente técnicos e especializados no campo das engenharias, das matemáticas ou das artes visuais, quando outros o serão para áreas da pedagogia ou da filosofia (Geraldi, 2014, p. 28).

Bakhtin (2020) traz que cada atividade humana apresentará um estilo de gênero discursivo. Isso implica dizer que de onde se fala e para quem se fala atribui influências ao texto produzido. Mas como nosso objetivo nesse trabalho não é discutir os gêneros discursivos, nós não iremos aprofundar nesse assunto.

Na perspectiva bakhtiniana também podemos compreender os usos e manifestações da língua como esferas de atividades e de circulação de discursos. Para Bakhtin “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. (...) [e] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2020, p. 11). Ou seja, em cada nova situação do uso da palavra, da linguagem, estamos

criando uma nova esfera de atividade para a circulação do discurso, reconhecendo a alfabetização como um processo discursivo.

A professora Rojo (2009), utilizando-se de Bakhtin, diz que as esferas de atividades “interpenetram-se o tempo todo em nossa vida cotidiana, organizando-a e organizando nossas posições e, logo, nossos direitos, deveres e discursos em cada uma delas” (Rojo, 2009, p. 110). Essas diferentes práticas sociais mostram que a língua é dinâmica e seu uso não é abstrato, regular ou homogêneo. Essa prática e uso revelam uma linguagem indeterminada e heterogênea como explica Marcuschi (2001):

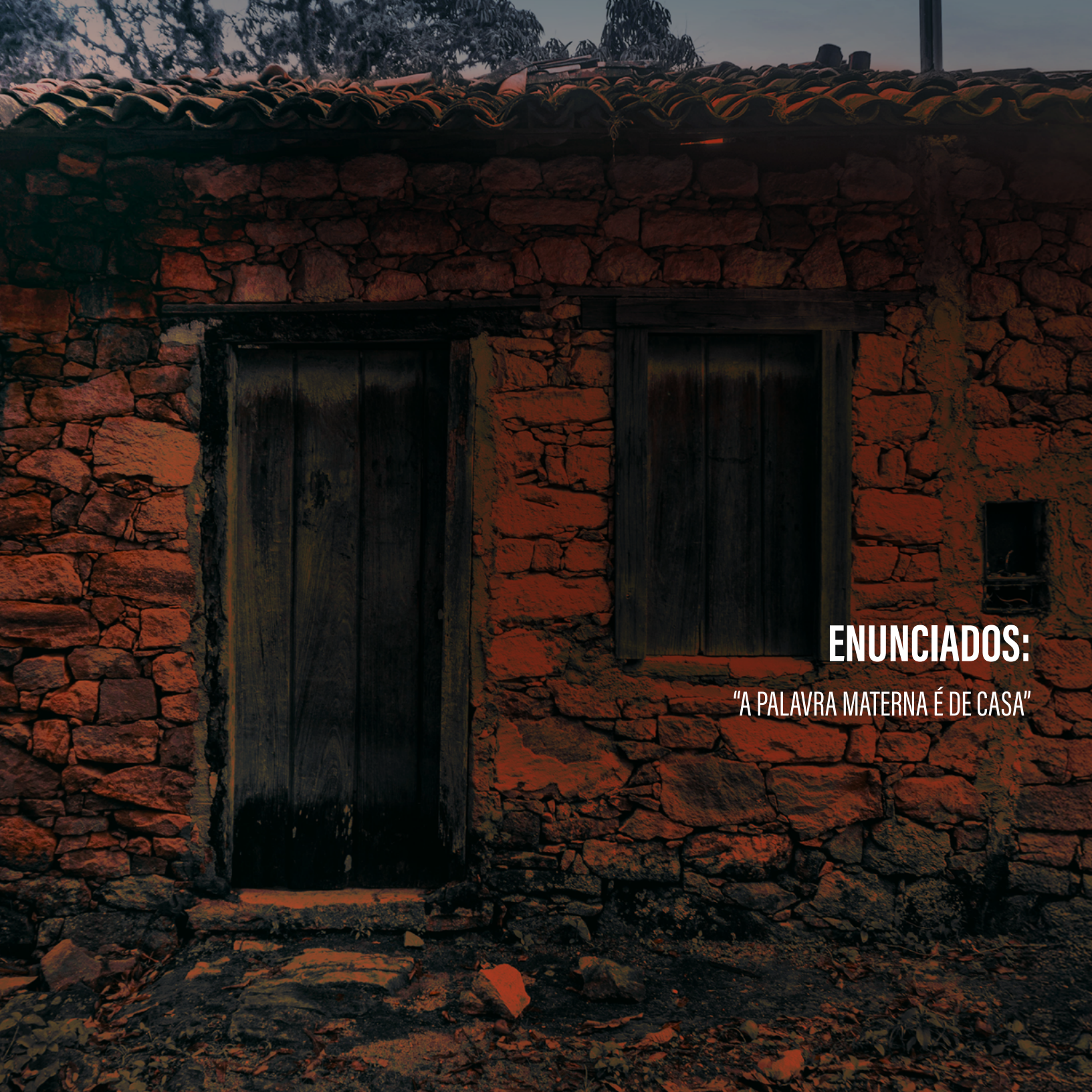
Minha concepção de língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminação sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como texto e discurso (Marcuschi, 2001, p. 43).

Logo, devemos repensar a prática do ensino da língua, buscando contemplar, não apenas a representação simbólica do sistema alfabético, mas na produção de sentido, a partir dos usos e práticas sociais que ela representa nos diferentes contextos.

Essas considerações acerca da alfabetização são necessárias para percebermos como ela está atrelada à nossa concepção dialógica-enunciativa da linguagem que propomos neste trabalho. Em vias gerais, a alfabetização é de uma língua viva em uso e não apenas em uso estruturado entre os meios de circulação. Bagno (2009) retrata que ainda existe uma concepção de que a língua só pode ser aplicada às culturas escritas da Europa e de poucas civilizações como árabe, hebraica, chinesa e outras. Fazendo com que os indígenas da América, os pretos da África e os aborígenes da Oceania sejam vistos como inferiores ou pobres na linguagem.

Ao constituirmos a nossa concepção de alfabetização, considerando-a um processo que possui raízes no processo dialógico-enunciativo, compreendemos que seu processo não é apenas uma representação fiel entre fonema-grafema, mas uma constituição de partes ideológicas, simbólicas, culturais, sociais e até mesmo econômica. Essas partes estão presentes na interação entre o uso da linguagem e a sua produção de diversos enunciados.

Para darmos continuidades as nossas discussões, trazemos para a próxima seção as considerações e apontamentos a fim de conceituar o que são os enunciados concretos, na perspectiva bakhtiniana e principalmente qual a relação deles quando olhamos o ensino da língua materna a partir da mesma perspectiva.



ENUNCIADOS:

"A PALAVRA MATERNA É DE CASA"

*Todo enunciado, mesmo que seja
escrito e finalizado, responde a algo
e orienta-se para uma resposta.*

(Volóchinov, 2021, p. 184)

Para melhor compreendermos o enunciado concreto, usamos das palavras de Silva (2013) que traduz as palavras de Bakhtin no seguinte dizer “o enunciado concreto é um todo formado pela parte material (verbal ou visual) e pelos contextos de produção, circulação e recepção. Isso significa que o processo e o produto da enunciação são constitutivos do enunciado”. (Silva, 2013, p. 49). Logo, “os enunciados estão sempre ligados a uma atividade humana, desempenhada por um sujeito que tem um lugar na sociedade e na história, ou seja, um sujeito que está em interação com outros sujeitos”. (Silva, 2013, p. 51).

Na perspectiva discursiva-dialógica, no Círculo de Bakhtin, encontramos nos escritos de autores como Goulart (2010; 2014), Goulart e Corais (2020), Micarello e Magalhães (2014) e Del Ré, Hilário e Vieira (2021) discussões sobre a aquisição da linguagem da criança e a produção de enunciados.

Quando assumimos a concepção de linguagem enunciativa, a partir das leituras do Círculo de Bakhtin, estamos concordando que a linguagem é uma manifestação viva que acontece por meio de seus falantes. Nessa concepção existem vários conceitos-chaves que esclarecem as relações entre a língua e seus usuários pertencentes a um contexto coletivo. O conceito que trataremos neste trabalho é de enunciado, que pode ser pensando nos diversos modos de produção de discursos das linguagens verbais e não verbais construindo sentidos no campo social.

A professora Goulart (2010) traz que “enunciar é agir sobre o outro, isto é, enunciar extrapola a ideia de compreender e responder enunciados” (Goulart, 2010, p. 53). O enunciado sempre terá a nossa

visão do outro, ou seja, é para o outro que enunciamos e é no outro que nosso enunciado é construído, em um campo comum entre o eu e o outro. Complementando esse pensamento, a professora diz que "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam a estrutura da enunciação, em que as palavras são orientadas em função do interlocutor, destinatário, auditório social." (Goulart, 2010, p. 53).

Pensando a produção de enunciado, no escopo da uma linguagem articulada, tomamos como ponto de partida o que Volóchinov (2019) traz sobre esta linguagem mais convencional, no sentido de que há concordância entre os seus usuários sobre a representação das palavras e seus sentidos. Conforme já pontuamos, Volóchinov (2019) traz que a linguagem ocorre pelas interações vividas entres os sujeitos socialmente organizados.

Nesse sentido queremos dizer que a fala ganha condições para o uso em um campo que é social, coletivo e necessário. Quando os humanos começam a falar algo uns aos outros, temos alguém que fala (eu) e alguém que responde (o outro) a fala, sendo assim, através da interação verbal, o enunciado é produzido no meio social que é um campo comum entre os dois, ou seja, o sentido do dito (ou não dito) não é produzido somente por quem fala ou por quem responde, mas pela interação dos dois sujeitos no contexto social em que eles vivem. Sobre isso, Volóchinov diz:

Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é território comum entre o falante e o interlocutor. (Volóchinov, 2021, p. 205, grifos do autor).

Os enunciados que se formam pelas palavras são carregados de palavra alheia, ou seja, antes de verbalizar foi necessário primeiramente constituir-me pela palavra do outro. Essa palavra alheia ganha

sentido no meio social em que ela foi pronunciada, por isso, a palavra é a relação do eu com o outro ou a maneira como eu vejo o outro. Para Bakhtin (2019) “a palavra tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando” (Bakhtin, 2019, p. 42), pois é através dela que o sujeito irá se posicionar no mundo, demonstrando de que lugar ele fala e, sobretudo, para quem ele fala. Desse modo, a palavra é a marca da nossa posição social enquanto sujeito.

Para o Volóchinov (2021) e explicado por autores como Goulart (2010) e Del Ré, Hilário e Vieira (2021) o enunciado sempre será um enunciado novo, ainda que usando das mesmas palavras, ele nunca será igual ao anterior, uma vez que cada momento que dizemos algo é a primeira vez que o dizemos naquele contexto histórico, ideológico, cultural, entre outros. Em Marxismo e filosofia da linguagem Volóchinov (2021) escreve que:

[...] todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a, etc. (Volóchinov, 2021, p. 184).

Isso implica dizer que há uma constituição do sujeito, através da linguagem, de outros que vieram antes e durante a sua própria constituição. Em todo momento estamos dando resposta a enunciados passados e sendo respondidos por enunciados presentes. Essas compreensões das respostas ativas fazem com que o enunciado seja compreendido como responsivo, no sentido de dar a ele uma resposta e de assumir a responsabilidade de tal resposta. Aquilo que é dito, ou não dito, será a resposta ativa do outro enunciado, ou seja, a interação entre o eu e o outro fará com que sejam produzidos infinitos enunciados, mesmo que indiretamente.

As autoras, sob ótica bakhtiniana, Del Ré, Hilário e Vieira (2021) trazem que todo enunciado é resposta a um enunciado anterior,

determinando valores do que se pode ou não dizer e que só terá sentido em um contexto social, ideológico, cultural, entre outros. Logo, não há neutralidade na palavra do enunciado, visto que ela sempre será carregada de sentido e significados valorativos tanto para quem diz quanto para quem a escuta. Para Volóchinov “a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana” (Volóchinov, 2021, p. 181), sendo essa palavra responsável por nos atingir, através da ideologia e do cotidiano, fazendo-nos compreendê-la e respondê-la. Logo, o autor escreve que “toda palavra é ideológica” (Volóchinov, 2021, p. 217).

Complementando esse pensamento, Goulart (2010) diz que “a seleção de palavras de nossos enunciados é realizada a partir das intenções que presidem o seu todo, sendo que a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam a estrutura da enunciação” (Goulart, 2010, p. 54), ou seja, a partir do lugar em que eu ocupo, irei escolher as palavras para serem usadas na produção do meu enunciado com o outro. O modo como eu digo está revelando como eu vejo o outro, sendo meu discurso orientado em função do outro.

As interações humanas produtoras de sentidos e de enunciados na sala de aula podem ser percebidas em quaisquer produções (escrita ou falada) presentes nos acontecimentos vividos pelos sujeitos naquele contexto. Importante também pensarmos que o enunciado não envolverá apenas as palavras pronunciadas entre os sujeitos, mas também, a entonação que essas palavras são usadas, quem diz tais palavras (professores, alunos) e em qual contexto elas foram usadas. As autoras dizem que:

Como cada enunciado só pode ser compreendido em sua relação com o tempo/espço em que se insere - isto é, ele está localizado social, histórica e culturalmente -, não há enunciado cujo sentido seja fixo, absolutamente estável e possível de ser recuperado sem a interferência desse tempo/espço. Sendo assim, ainda que

a mesma palavra seja evocada diversas vezes, a cada ocorrência ela ganha outros sentidos (Del Ré; Hilário; Vieira, 2021, p. 25-26).

Para refletirmos sobre essa questão, é importante dizer que cada sujeito ocupa um lugar no mundo. Esse lugar que ele ocupa lhe permitirá dizer ou não dizer algo, ou seja, a produzir ou não produzir enunciados significativos. Nessa perspectiva, devemos sempre nos lembrar de que aquele quem fala sempre falará de algum lugar, em um contexto histórico, ideológico, cultural e, principalmente, falará para alguém.

Logo, a escolha do meu discurso irá influenciar diretamente na maneira que o outro irá escutar, ou seja, a resposta ativa que ele dará ao que eu disser terá influência na maneira como eu disse e de onde eu disse.

A maneira como eu me expresso com a face ou o corpo poderá influenciar na produção de sentido daquilo que é dito, fazendo com que o enunciado mude completamente o seu sentido. A entonação, ou o tom, que uso as palavras também poderá mudar o sentido na produção do meu enunciado.

Para Volóchinov “o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social em que circula o indivíduo” (Volóchinov, 2021, p. 216). Percebemos que o sentido produzido pelo enunciado não está apenas na palavra (estrutura, representada por signos – grafemas), mas no meio social (exterior) em que está sendo usada. As condições que permitem que essas situações aconteçam é justamente a relação de concordâncias mútuas que está presente nos acordos coletivos. O outro só me dará uma resposta significativa, carregada de intenções e valores, porque nos constituímos nas interações e nos conhecemos.

Diante do exposto, percebemos o enunciado como a manifestação do uso da língua ocorrida a partir de um campo social, além

de elementos verbais e extra verbais, para a sua produção de sentido. A produção de enunciados ocorre quando percebemos na fala questões inerentes a nossa produção discursiva. Estas relações irão estabelecer várias questões, dentre elas, a de poder, logo, embora a interação entre o eu e outro seja de modo ativo entre as partes, haverá conflitos em boa parte dela.

Segundo Del Ré, Hilário e Vieira (2021) a criança é um sujeito que enuncia, ou seja, é um ser que tem voz ativa e que já é capaz dizer. Olhar para a criança como sujeito ativo, participativo em sua própria constituição na e pela linguagem, é compreender que nos constituímos enquanto sujeitos através da nossa interação com outros sujeitos. A criança na sala de aula é alguém que produz enunciados, permitindo-se pertencer na sua própria língua. Conforme, as autoras escrevem:

[...] entendendo a criança não como ser passivo, mas, ao contrário, um ser que tem voz e que é constituído na/pela linguagem, passando de um sujeito falado e interpretado pelo outro a um sujeito que enuncia; considerando-o não como alguém determinado geneticamente ou um ser autônomo, mas, sim, constituído pela linguagem e sempre em relação - com outros sujeitos, outros discursos, outras culturas; e que, a partir de suas escolhas linguístico- discursivas, busca demonstrar o seu intuito discursivo ao outro, manifestando, por meio desses atos singulares, a sua subjetividade (Del Ré; Hilário; Vieira, 2021, p. 20).

Os alunos enquanto os produtores de enunciados e em práticas escolares que se constituem por discursos-dialógicos, as pesquisadoras Micarello e Magalhães (2014) fazem uma reflexão sobre a linguagem e a escola. Considerar um sujeito ativo, em qualquer que seja o contexto, é também respeitar o uso que ele faz da língua, em sua plenitude, constituída de interações diversas. Deste modo, a língua não deve ser imposta, mas interagida entre os vários sujeitos presentes naquele contexto. Elas pontuam que:

É preciso adentrar no campo de utilização da língua, no qual se produz o enunciado e no qual se produzem também os quadros axiológicos, a partir dos quais os sujeitos agem no mundo e a ele respondem a partir desses enunciados. A implicação mais direta desse princípio para as práticas escolares com a linguagem é a de que essas práticas devem considerar os sujeitos praticantes, suas crenças, expectativas e experiências, sob pena de que a língua lhes seja apresentada como algo que se impõe ou se sobrepõe a essas experiências. Esse é um tema recorrente da filosofia da linguagem desenvolvida por Bakhtin (Micarello; Magalhães, 2014, p. 153).

Voltando o nosso olhar para a alfabetização, Goulart (2014, p. 42) traz que “no processo de alfabetização, temos nos mantido sem saída, refêns de conceber a escola com uma lógica interna própria, “caindo” no eixo simplificador que caracteriza historicamente o processo”, nesse sentido a autora coloca que a relação de síntese e de análise, sobre as unidades linguísticas menores como os fonemas, as letras e as sílabas, e das unidades maiores, como a palavra, as frases e os textos, são tomadas na hierarquização do modo de organizar, ensinar a língua e avaliação a produção de textos dos alunos. Isso significa que ainda estamos presos às questões de métodos e não de uso real da língua, além de pensar o ensino da língua materna sem produção de sentido ou de reflexões linguísticas.

Em uma de suas pesquisas sobre alfabetização dialógica-enunciativa, sob a ótica de Bakhtin, a professora Goulart (2014) traz o relato de observação sobre a prática de uma professora alfabetizadora que se propunha a trabalhar o texto de modo que os alunos fossem, de fato, autores de seus próprios enunciados. A professora escreve que:

A prática da professora evidenciava marcas de ações pedagógicas deliberadas para provocar a atenção e a reflexão das crianças em determinados temas e seus desdobramentos, característicos do mundo da escrita. O planejamento das ações incluía largos espaços para

o aproveitamento de situações inesperadas, de acontecimentos, e para a expressão das crianças de variados modos. A participação das crianças era instigada e, neste movimento, conhecimentos de áreas variadas surgiram e foram trabalhados. Os temas que entravam no espaço educativo eram tratados sem simplificações, seja da organização sintático-discursiva dos enunciados, seja do vocabulário, ou ainda de aligeiramento dos conteúdos. A dinâmica das práticas discursivas orais e o atravessamento de aspectos da produção e do funcionamento social da escrita favoreciam a ampliação do conhecimento e a inserção das crianças no mundo letrado. O trabalho se desenvolvia colocando a criança no centro do processo de ensinar e aprender. No desenvolvimento das ações pedagógicas, observamos uma multiplicidade de objetos, gestos e atitudes que caracterizam pessoas e ambientes letrados, que não se descolavam de seus contextos de origem (Goulart, 2014, p. 44).

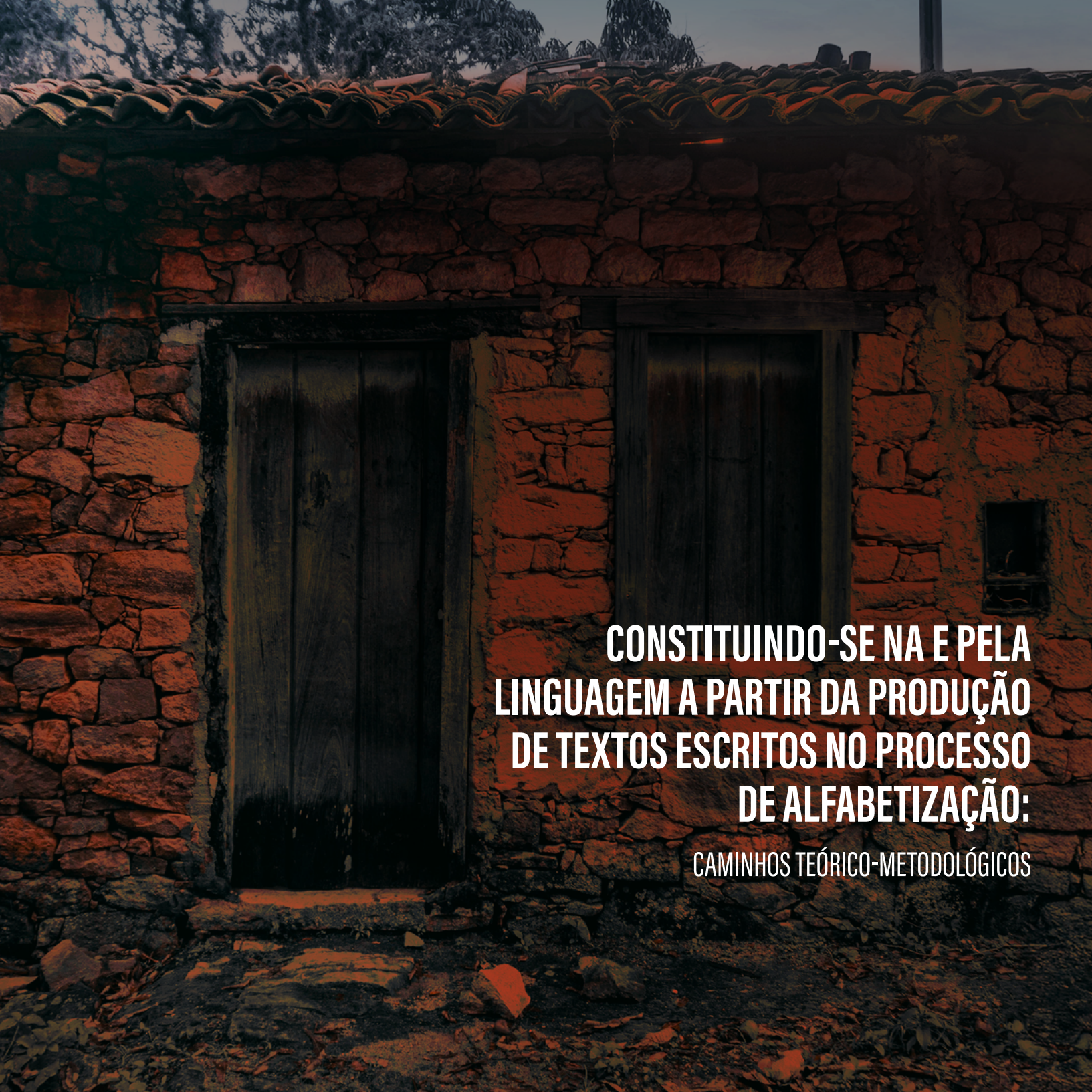
O relato da professora mostra que é possível desenvolver um trabalho de alfabetização significativa, pensando o aluno como sujeito enunciativo, sem deixar de considerar a origem da criança e sem perder valores do processo de alfabetização. Complementando esse pensamento, as autoras irão dizer, a respeito do enunciado que “no sentido discursivo, cada enunciado é singular” (Goulart; Corais, 2020, p. 79), ou seja, professores e alunos produzem infinitos enunciados singulares, únicos, mesmo estando na mesma sala de aula.

O texto de Goulart e Corais (2020) discute que a abordagem discursiva da alfabetização concebe o sentido político-social da escola e da escrita. Sendo importante pensar tal abordagem como relações de interações entre os sujeitos ativos presentes na comunidade escolar, assim confirma a organização ética das relações de ensino que as crianças já são e o conhecimento que elas possuem. Para as autoras “esse entendimento dá relevo a formas de atividade mais dialógicas, que possibilitem às crianças mais oportunidades de criar, refletir, inventar, antes de conseguirem ‘dar a resposta certa.’” (Goulart; Corais, 2020, p. 86).

Pensar a produção de enunciados na sala de aula, ou mesmo, em uma alfabetização dialógica-enunciativa, sob a ótica bakhtiniana, é justamente reconhecer que o outro (sujeito) ocupa um lugar na sociedade e que ele também tem voz. A criança não é um ser passivo, sem valor, pelo contrário, ela traz sua constituição de sujeito para a sala de aula. Nesse espaço, o aluno irá ajudar a constituir outros sujeitos cheios de sentidos, outros alunos, os professores e os outros sujeitos que pertencem a esse espaço escolar.

Toda vivência que a criança experimenta dará a ela condições de desenvolver seu processo de alfabetização significativa. Ao escrever a atividade, precisamos criar na criança a autonomia de que aquela atividade seja dela, logo será cheia de voz ativa, de demonstração de lugar, de palavras alheias, de enunciados ditos e não ditos. Não apenas pensar em copiar ou responder respostas corretas, mas a desenvolver o próprio pensamento, o diálogo e enunciados concretos.

Para continuarmos as nossas discussões são apresentadas, na seção a seguir, “Constituindo-se na e pela linguagem a partir da produção de textos escritos no processo de alfabetização: caminhos metodológicos”, as questões dos aspectos teóricos-metodológicos que subsidiaram esta pesquisa. Nela, apresentamos o *corpus* da pesquisa e o caminho metodológico utilizado na análise. A partir do diálogo, encontramos em Abauure, Fiad e Mayrinky-Sabinson (1997) um paradigma para conduzir as nossas considerações no campo das análises. É pensando nos indícios que as crianças deixam como marcas em suas produções textuais escritas que analisaremos o que ela demonstra compreender do nosso sistema de escrita, aceitando essa escrita como um enunciado retrospectivo que nos permite um diálogo prospectivo.



**CONSTITUINDO-SE NA E PELA
LINGUAGEM A PARTIR DA PRODUÇÃO
DE TEXTOS ESCRITOS NO PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO:**

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Esse é um dado singular relevante e reflete (dá visibilidade a) um momento no processo de aquisição da escrita em que a criança, ainda incapaz de escrever como o adulto escreve, mas já reconhecendo a escrita adulta como meta a atingir, apropriar-se dela, fazendo-a sua.

(Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, 1997, p. 122)

Para o desenvolvimento das nossas análises, fomos motivados pelo trabalho de pesquisa desenvolvido por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997; 2012). Nós analisamos produções escritas de crianças da 1ª e 2ª série (atual 2º e 3º ano), a fim de compreender os indícios encontrados nos textos das crianças. Tais compreensões sugerem uma possível leitura daquilo que a criança já demonstra saber acerca do sistema de escrita. Nossa análise dialoga com os conceitos de enunciado concreto, presente no Círculo de Bakhtin, e o paradigma indiciário. Nesse sentido, temos os dizeres retrospectivos e prospectivos presentes na escrita da criança, visto que, ao escrever, ela demonstra sua compreensão através dos indícios singulares presentes na escrita dela.

As professoras Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997; 2012) partem das discussões dos dados singulares em ciências humanas, explicitada pelo historiador italiano Carlo Ginzburg, para reformular o paradigma indiciário. É a partir dos escritos de Ginzburg (1989), no capítulo intitulado "Sinais: raízes de um paradigma indiciário", em que o autor constrói uma narrativa para demonstrar como que o ser humano interagia com os pequenos sinais deixados como pistas na investigação de casos que ocorriam em casas, na medicina, ou mesmo, na ficção, que as autoras Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997; 2012) desenvolvem suas pesquisas acerca da aquisição da escrita. Através do olhar atento, aos pequenos sinais deixados pelas

crianças em seus textos escritos, é possível encontrarmos “pistas” a resposta de como a criança compreende esse sistema de escrita alfabética e, principalmente, de como ela cria hipóteses para fazer uso desse sistema. Durante muito tempo, no passado, o olhar humano investigativo contava com os indícios deixados nas cenas analisadas e com a intuição do investigador. Essa prática fez com que o homem desenvolvesse o hábito de deduzir, criar hipóteses e formular respostas plausíveis.

As autoras supracitadas traçam um longo caminho de observação, recolhendo e analisando textos escritos por crianças, sobretudo da filha de uma das pesquisadoras, dialogando com cada detalhe deixado pela criança com os estudos sobre a aquisição da escrita. Elas, de maneira dialógica e enunciativa, introduzem várias discussões a partir desse paradigma indiciário, visto que tal modelo nos permite analisar as marcas de singularidades presentes nos textos escritos que, muitas vezes, irão nos dizer muito mais do que os olhos são capazes de enxergarem.

Esse modelo é pensando justamente para discutir as marcas de singularidades que estão presentes nos textos escritos de crianças e que nos permitem dizer sobre o que a criança já compreende do processo de criação textual e do uso da língua escrita. Tais marcas podem ser vistas como aspectos cruciais do processo de aquisição da escrita. A partir das escritas das crianças, essas autoras dedicaram-se em suas pesquisas a estudarem e a compreenderem o que as marcas (vistas como indícios) presentes nos textos das crianças sugeriam sobre o que as crianças já compreendem do sistema gráfico. Podemos dizer que esse processo de aquisição da língua escrita é um modo de interação entre os sujeitos de linguagem. As autoras registram que:

Acreditamos que os dados da escrita inicial, por sua frequente singularidade, são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre sujeito

e a linguagem. Acreditamos também que, em última análise, pelo fato de darem uma maior visibilidade a alguns aspectos desse processo, podem esses dados contribuir de forma significativa para uma discussão mais profunda da natureza da relação sujeito/linguagem no âmbito da teoria linguística (Abaurre *et al.*, 2012 [1995], p. 7).

Ao publicarem suas considerações acerca da produção escrita, as professoras Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997; 2012) abrem os caminhos para as novas discussões e nos permitem dialogar com as questões propostas em nosso trabalho no âmbito do processo da alfabetização. A partir do paradigma indiciário, nós mudamos a nossa maneira de olhar para a escrita da criança. Se antes enxergávamos na escrita apenas os “erros” e, por causa deles, considerávamos que a criança ainda não havia aprendido os conhecimentos necessários para a escrita, agora analisamos esses mesmos “erros” a fim de compreendê-los como conhecimento daquilo que a criança já apresenta acerca do sistema de escrita. A respeito dos “erros” as professoras refletem e escrevem que:

Durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os “erros” cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler. Foi esse um período de surdas batalhas, travadas entre professores que apenas (e muitas vezes sem sucesso) “corrigiam” e alunos que tentavam desesperadamente tirar sentido de orientações em frequente conflito com suas hipóteses (Abaurre *et al.*, 2012 [1995], p. 7).

Muitas vezes voltamos o nosso olhar apenas para a correção da ortografia padrão que simboliza a escrita convencional e, pelo fato de o aluno não dominar ou apresentar dificuldades na escrita, nós o julgamos como quem não sabe o sistema de escrita alfabética

da língua portuguesa. Entretanto, se assumirmos a concepção do paradigma indiciário, nós olhamos para esses “erros” como indícios sugestivos de compreensão daquilo que criança já demonstra conhecer sobre a aquisição da escrita. Isso nos permite fazer análises a partir dos conhecimentos e da compreensão de escrita alfabética da criança. Ainda sobre a questão da correção dos textos escritos, sem levar o aluno à reflexão acerca do uso da escrita as professoras Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) escrevem que:

As correções nas escritas iniciais frequentemente refletem a postura do professor, que foi habilitado a marcar (geralmente de caneta vermelha) as “violações” cometidas contra as convenções da escrita (ortografia, uso de maiúsculas, pontuação, etc.

[...] Chama-nos a atenção a despreocupação com a ortografia que se pode observar na escrita espontânea das crianças a quem é dado o direito de propor soluções para a escrita das palavras. (Abaurre, Fiad; Mayrink-Sabinson, 1997, p. 24).

Desse modo, percebemos que esse fato, no âmbito do processo de alfabetização, poderá causar futuras consequências para a criança, quando não pensadas de modo a fazer o aluno a compreender a linguagem em seu aspecto mais natural e amplo possível. As “correções” (que preferimos chamar de adequações na escrita, visto que a proposta é adequar a escrita da criança à norma convencional vigente), quando feitas apenas “pela caneta vermelha” de modo que o aluno apenas mude o que fez para aquilo que o professor colocou como “certo”, não oferecem a criança reflexões sobre o uso da língua escrita e nem o que ela representa na sociedade. Desse modo, notamos a importância de trabalhar com o aluno a linguagem em sua dimensão mais ampla, que contemple seus aspectos de interação e principalmente de constituição entre os sujeitos.

A escrita das crianças, no processo de alfabetização da maneira como trazemos para a nossa pesquisa, nos permite discutir

a relação entre a aquisição da língua escrita com a concepção de linguagem que assumimos. Pensar em como os processos se integram, dialogando-se com os contextos em que a criança está inserida, é um modo de olhar para a alfabetização na perspectiva dialógica-enunciativa. Embora não seja uma tarefa fácil, torna-se possível, dessa maneira, encontramos no texto produzido pela criança indícios que podem sugerir o que ela já compreende do sistema de escrita.

Na concepção de linguagem defendida no âmbito dialógico-enunciativo, essa análise requer um olhar mais atento aos indícios presentes nos registros escritos que a criança produz. Por isso, torna-se necessário olharmos para o texto lembrando-nos sempre de quem o escreveu e usarmos a lente da criança para lê-lo. Isso nos possibilita sair de uma leitura apenas com os olhos de um adulto que já sabe ler e chegarmos a uma leitura de possíveis sentidos. Desse modo, fazemos um movimento de nos colocarmos no lugar do outro sem roubar o espaço que ele ocupa é o que propomos na análise da nossa pesquisa⁶⁸.

É justamente através desse olhar atento para o texto do outro que conseguimos identificar os indícios sugestivos e preciosos daquilo que a criança já compreende acerca da aquisição da escrita. São marcas naturais presentes tanto na língua oral quanto na tentativa de representá-la na língua escrita. Essas marcas, muitas vezes, serão únicas, mas isso não quer dizer que aquela marca pode ser um dado relevante para a compreensão daquele indício. Sobre isso é importante pensarmos que:

Muito frequentemente, portanto, encontraremos, dentre os dados de aquisição, aquelas ocorrências únicas que, em sua singularidade, talvez não voltem a repetir-se jamais, exatamente por representarem instâncias episódicas e locais de uma relação em construção, entre

68 Embora o conceito de alteridade, pensado pelo Círculo de Bakhtin, esteja muito presente nesse momento, não iremos nos aprofundar nessa discussão, visto que a nossa pesquisa busca discutir a linguagem dialógica – enunciativa apenas no âmbito das produções de enunciados concretos.

o sujeito e a linguagem. Se considerarmos teoricamente relevante entender a natureza dessa relação, essas ocorrências podem adquirir o estatuto de preciosos dados, pelo muito que sobre a relação mesma nos podem vir a revelar (Abaurre *et al.*, 2012 [1995], p. 9).

Desse modo, compreendemos que qualquer dado singular nos permite dialogar com o dizer que a criança constrói ao produzir seu texto escrito como sendo verdadeiros textos legítimos e não meras imperfeições de uma gramática normativa utilizada por adultos escolarizados. A criança poderá sim, no futuro, compreender todo o processo da gramática normativa, mas não antes sem transitar pelo processo de uma alfabetização discursiva, sem antes interagir com outros dizeres e se constituir deles até o ponto que esses dizeres se tornem efetivamente dela. Deste modo, concordamos ao dizer que:

[...] na medida em que a relação do sujeito com a linguagem é mediada, desde sempre, pela sua relação com um outro, interlocutor fisicamente presente ou representado e necessário ponto de referência para esse sujeito em constituição, cabe também perguntar que estatuto teórico deve ser atribuído, pelas teorias de aquisição da linguagem, a esse interlocutor, o que equivale a perguntar como deve ser teoricamente avaliado o papel por ele desempenhado no próprio processo de aquisição da linguagem de uma criança, ou seja, como o interlocutor afeta e é também afetado por este processo (Abaurre *et al.*, 2012 [1995], p. 10).

Desse modo, neste trabalho discutimos a produção escrita das crianças, a partir das análises realizadas buscando compreender o que os indícios, presentes nos textos escritos dos alunos, sugerem sobre o que as crianças já compreendem do sistema de escrita e o que isso pode nos dizer sobre o que esses alunos já demonstram perceber e dominar da linguagem escrita enquanto representação gráfica da oralidade.

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997; 2012) trazem que a criança, no início irá escrever para que o outro leia e, ainda que

não haja uma escrita convencional, é importante assumir o papel de leitor da escrita da criança e, juntamente com a criança, questionar a escrita que ela produziu. Sobre isso elas escrevem que:

A criança, constituindo-se num OUTRO para o SUJEITO/ adulto letrado, confronta-o com sua leitura sem sentido das sequencias de letras que vê a criança produzir, confrontando-o com sua própria visão de letrado: a quem espera, na escrita, encontrar espaços em branco separando “palavras” (Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, 1997, p. 48, grifos das autoras).

Desse modo, percebemos como a criança se constitui de linguagens através de enunciados com os quais ela já se interage. O fato dela pedir ao adulto letrado que leia o texto produzido por ela, mesmo que sem sentido, demonstra o quanto ela já percebe que ao escrevermos, escrevemos para alguém. Nesse movimento, a criança, de certo modo, está respondendo a enunciados anteriores ao mesmo tempo que deixa indícios para enunciados posteriores. Nesse sentido temos que “uma aprendiz de escrita se vale de um texto já pronto [...]. A criança se apropria do enunciado do outro/seu interlocutor para construir seu próprio enunciado.” (Mayrink-Sabinson, 1997, p. 122).

Além das contribuições feitas pelas professoras Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997; 2012) ao nos apresentar o paradigma indiciário para compor parte do percurso metodológico de nossas análises, trazemos também contribuições de professoras pesquisadoras que têm em seus trabalhos diálogos inspirados, ou muito próximos, do paradigma indiciário.

Podemos citar a professora Smolka (1999) que traz a proposta de pensar o processo de alfabetização como processo discursivo, potencializando a linguagem enquanto ação transformadora a partir das interações vivenciadas em contextos escolares. Sendo que é a partir das interações entre o texto e o aluno que esses indícios se mostrarão presentes nos dizeres da criança através da língua escrita.

Do mesmo modo, as professoras Goulart e Gonçalves (2013), que trabalham os aspectos do processo de alfabetização em uma perspectiva semiótica utilizada pelas crianças, podemos fazer um diálogo com o paradigma indiciário ao compreender que as crianças vão, ao longo do período, utilizando os símbolos para representar a escrita. Isso implica dizer que, para compreender esse processo de utilização dos símbolos ao longo do período de aquisição, é necessário também olhar sob as lentes dos índicos presentes nos textos.

Ao lermos Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997; 2012); Smolka (1999) e Goulart e Gonçalves (2013), notamos que ambas as autoras trazem a questão da relação do eu com o outro como fundamentação importante na construção do texto e na produção de sentidos, aspecto notável nos escritos do Círculo de Bakhtin para uma compreensão da linguagem que se constitui na interação das relações entre os sujeitos. As professoras trazem também o Círculo de Bakhtin como referência teórica para discutirem suas pesquisas sobre a aquisição da língua escrita em uma mesma perspectiva.

Embora os pensadores do Círculo de Bakhtin, conforme Ferreira e Vilarta-Neder (2020), "não se detiveram a escrever sobre as questões educacionais" (Ferreira; Vilarta-Neder, 2020, p. 29), encontramos nos textos deles conceitos que dialogam e sustentam a concepção de linguagem assumida neste trabalho, nos oferecendo bases para conduzirmos as discussões propostas.

No âmbito das pesquisas em alfabetização, de modo geral, encontramos, segundo Soares (2019), que durante muito tempo o ensino da língua, no processo de alfabetização, buscou compreender qual o melhor método para alfabetizar. Questionava-se se deveríamos ensinar primeiro as letras, a escrita, ou se deveríamos primeiro ensinar a ler. Ainda hoje é possível, encontrarmos nas salas de aula, professores preocupados com qual método utilizar e isso pode sugerir qual a concepção de ensino de língua de muitos professores.

Consequentemente associamos o ensino da língua, no início da aquisição da linguagem escrita como sendo apenas o ensino das letras e escritas de famílias silábicas sem contextos sociais e pertencentes do aluno. O aluno, quando inserido em um processo de aquisição da linguagem escrita, sendo apresentado apenas dessa concepção de alfabetização, levará para sua escrita essa compreensão de sílabas desconexas e sem sentido.

Volóchinov (2019) traz contribuições para melhor compreendemos essa questão quando ele trata do subentendido. Para o autor, o subentendido está muito presente em nós e em nossos diálogos. Nós, enquanto sociedade, ainda temos muito forte essa concepção de que é na escola que se ensina a língua, consequências de uma herança educacional tradicional. Contudo, sendo a linguagem essa interação, sobretudo dinâmica, é preciso que nós, também, mudemos essa concepção de ver esse ensino.

Uma questão colocada pelo professor Geraldi (2010) em seu texto é que a escrita exige uma exposição do sujeito e isso levará a uma criação. São produções dialógicas-enunciativas e por isso são tão distintas uma das outras, o que as torna singular é o sujeito que com ela se dialoga. O texto não é uma produção simples que se segue apenas a estrutura ele nasce. Para o professor:

O texto é produto de um trabalho de escrita que não se faz seguindo regras predeterminadas. Todo texto pertence ao gênero que lhe fornece uma ossatura, mas o mero conhecimento da ossatura não leva à redação do texto em si. Aliás, o conhecimento explícito desta ossatura pode resultar da redação, e o conhecimento prévio pode ser o empecilho à redação. Escrever não é uma atividade que segue regras previstas, com resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criança. Por isso cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e estar expresso na configuração de um mesmo gênero. A escrita se caracteriza pela singularidade de

seus gestos. A cada singularidade corresponde outra singularidade, a da leitura enquanto construção de sentidos (Geraldí, 2010, p. 98).

Percebemos que muito mais que a estrutura da escrita, precisamos saber o que escrever. Não basta sabermos apenas a estrutura textual de um gênero textual, é preciso que tenhamos o que escrever, que saibamos o que escrever e, principalmente, para quem vamos escrever. Esse saber escrever vem das interações que nós já constituímos dos diálogos anteriores, seja por leituras ou orais. Vem, principalmente, do fato de se ter o que dizer e para quem dizer.

Fica a questão: quais concepções o professor traz sobre o ensino da língua, sobretudo, no que diz respeito à leitura e à escrita, para desenvolver esse trabalho? Existe uma fala muito interessante presente no texto de Cagliari (1992) que escreve sobre o modo como a escola trata o ensino da língua. Segundo ele, ela ensina como se a língua fosse estrangeira para a criança, nos apresentado a ela como se estivéssemos aprendendo um idioma completamente diferente daquele que já falamos, ensinando estruturas, regras, e não como verdadeiros nativos da língua. Ele pontua que “a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever, joga com a criança sem lhe dizer as regras do jogo” (Cagliari, 1992, p. 97), ou seja, sem contemplar o fato de que a escrita exige, sobretudo, um leitor, uma função, um contexto entre outras palavras, uma reflexão.

Na produção de texto escrito, na sala de aula, sobretudo no processo de alfabetização, em uma perspectiva dialógica-enunciativa, a criança é convidada a escrever de modo que ela possa criar suas hipóteses sobre a língua escrita e demonstrar os conhecimentos que ela já desenvolveu sobre a compreensão dela acerca do sistema de escrita alfabética.

Nesse processo de escrever, a criança vai deixando suas marcas que são bem subjetivas. Ela não apenas transcreve a fala para a escrita, mas também leva para o texto sua singularidade

e seus próprios enunciados, formados através de outros enunciados. Complementando esse pensamento, Andrade (2013) traz em seu texto que:

Pautando-nos nos conceitos bakhtinianos acerca da produção enunciativa, debruçamo-nos sobre os textos buscando as marcas dos sujeitos escritores, compreendendo que, ao tentar reproduzir um texto pronto, eles produzem outro discurso, em uma atividade ativa em face do texto. As marcas representam formas estáveis trazidas pelos sujeitos, os quais se apresentam perceptíveis na produção por meio dos acréscimos, omissões e transformações operadas nas versões feitas pelas crianças do texto "A moura-torta" (Andrade, 2013, p. 51).

A professora Andrade (2013) ao realizar a pesquisa dela a partir da reescrita das crianças, busca investigar como a criança constrói, de maneira individual, um texto utilizando elementos dos contos de fadas conhecidos, nesse trecho sobre o conto A Moura-torta. O interessante que a professora traz é que ao trabalhar a reescrita a criança se preocupa mais com o "como irá escrever" do que com o conteúdo da produção. Dessa maneira, a criança se sente mais à vontade para escrever, testar suas hipóteses, se sentir mais à vontade para colocar no papel algo que ela "já domina". Para o processo de alfabetização, momento em que a criança está mais envolvida com a aprendizagem do domínio do sistema de escrita, é muito mais viável que ela escreva algo que ela já saiba sobre o que escrever.

Ao produzir o texto a partir da reescrita, a criança faz o diálogo entre o texto que ela irá reescrever e sua própria escrita. Desse modo, é possível observarmos a compreensão de escrita da criança e a sua singularidade. Conforme demonstra Andrade (2013) "afinal o que escrevemos nasce de outros escritos que, dialeticamente, modificamos com nossa voz, carregada de nossos valores e experiências" (Andrade, 2013, p. 44). Ao analisarmos as produções escritas das crianças, buscamos por essa singularidade trazida pela voz da criança.

Através das interações sociais, ocorridas pela e na linguagem, a criança vai se mostrando um sujeito ativo e participativo do próprio sistema de escrita. Para Mendonça e Grecco (2014) "o sujeito constitui-se na interação social com outros exercendo aí um papel ativo, e sua escrita revela traços relevantes dessa constituição" (Mendonça; Grecco, 2014, p. 52). As autoras, que discutem a aquisição da linguagem escrita e o estilo "escolar" de escrever, buscam as singularidades na produção escrita das crianças, que embora tenha uma estrutura de estilo escolar, ainda se fazem mostrar em pequenos detalhes quem é o sujeito que o escreve. Para desenvolver o trabalho, as autoras, citadas nesse parágrafo, partem do Círculo de Bakhtin, para analisar os textos de crianças produzidas na escola, dialogando com o paradigma indiciário de Abaurre, Fiad e Mayrink- Sabinson (1997; 2012).

Percebemos o quanto é importante ter esse olhar voltado às singularidades dos textos escritos pelas crianças. Ao observar a produção escrita da criança em sua dimensão mais ampla, a fim de encontrar esses sinais, encontramos mais sobre quem escreveu. A criança encontra uma maneira de enunciar e dialogar com o texto, mesmo que sem perceber talvez. Segundo Buscariolo, Smolka e Anjos (2022) "ao produzir seu texto, a criança produz a si mesma e revela sua individualidade" (Smolka; Anjos, 2022, p. 156). A autora, que escreve sobre a escrita de texto produzido pela criança, nos mostra a riqueza que estas produções apresentam, no que diz respeito de encontrar ali condições de compreender o que a criança entende por escrita e como, através da interação dos sujeitos, a criança vai se aperfeiçoando enquanto um ser que escreve e se faz entender, dando sentido a sua escrita.

Assim, compreendemos que a formação, no sentido de se constituir pela e na linguagem, é um processo ininterrupto, do qual vivenciamos por toda a vida, desse modo concordamos com o fato de que "é importante que se diga que esse sujeito [adulto] não se deixa de se encontrar em permanente processo de constituição – na e pela língua(gem) – até o final da vida" (Del Ré; Paula; Mendonça, 2014, p. 17).

A escrita, compreendida no seu ato de produção, torna-se, sobretudo, um desafio para a criança que está aprendendo o processo. Sempre que uma criança representa, através da escrita, o seu dizer, ela não está simplesmente codificando palavras, mas sim, se mostrando e dizendo como ela compreende aquele processo: o que ela entende por palavras e por escrita. As pesquisadoras Goulart e Gonçalves (2013) irão dizer que “a linguagem possibilita ao sujeito existir, interagir e refletir, materializando suas experiências, sendo concebida como algo que se organiza e tensiona a vida coletiva e individual, dado que organiza aquelas experiências” (Goulart; Gonçalves, 2013, p. 21). Isso implica dizer que ao escrever, a criança reflete sobre o próprio sistema de escrita e ao materializar essa linguagem escrita ela, se mostra de maneira individual e coletiva através de seu texto.

Importante dizermos que a criança, ao escrever, escreve para alguém. O professor Geraldi (2013) apresenta uma discussão muito interessante ao refletir sobre o aluno enquanto sujeito locutor. Ao assumir-se locutor o aluno precisa ser motivado e compreender que ao escrever precisamos: ter o que dizer e razões para dizer, implicando nessa relação de quem diz para quem recebe, relações interlocutivas.

Quando a criança já compreende isso, é possível percebemos, através das suas escolhas de palavras, como ela enxerga o outro e como ela se enxerga enquanto escritora. Segundo Medviédev (2012), embora não escrevendo sobre a produção escrita de crianças, diz que “uma combinação de palavras em um enunciado concreto ou em uma apresentação literária é sempre determinada pelos seus coeficientes de avaliação e pelas condições sociais de realização desse enunciado” (Medviédev, 2012, p. 187). A criança quando já compreende o processo da escrita, ao escrever, ela faz essa avaliação social sobre para quem irá escrever e sempre irá escrever de algum lugar, deixando marcas dessas condições presentes no texto. Podemos observar esses indícios que podem dizer sobre como a criança pensa ao colocar no papel, sua representação escrita da fala.

Complementando esse pensamento, a professora Smolka (2019), que também pesquisa a produção escrita no processo de alfabetização discutindo, sobretudo, a interconstituição presente nas relações de alunos e professores, diz que:

Privilegiar os modos singulares de falar e de pensar das crianças na apropriação da cultura; apurar o olhar e a escuta e reconhecer que palavras e gestos das crianças trazem as marcas de suas histórias e condições de vida; encorajar a *vivência da escrita impregnada de sentidos*; viabilizar a *elaboração da consciência pela forma escrita de linguagem*: todas essas atitudes integram os gestos de ensinar, o trabalho de alfabetizar. (Smolka, 2019, p. 25, grifos da autora)

A criança não é um mero sujeito que copia, mas um ser que, ao ser motivado a escrever, escreve, ainda que do jeito dela. Certamente irá iniciar o processo de escrita sem ser uma escrita padrão, convencional, ortográfica, mas ela irá escrever. Isso permite deixar a criança criar suas hipóteses sobre o sistema de escrita e permitirá que ela traga os seus conhecimentos acerca de como escrevemos. Ela vive em um mundo que oferece a escrita em vários contextos e isso permite que ela dialogue, crie respostas, represente como ela enxerga toda a escrita que está a sua volta.

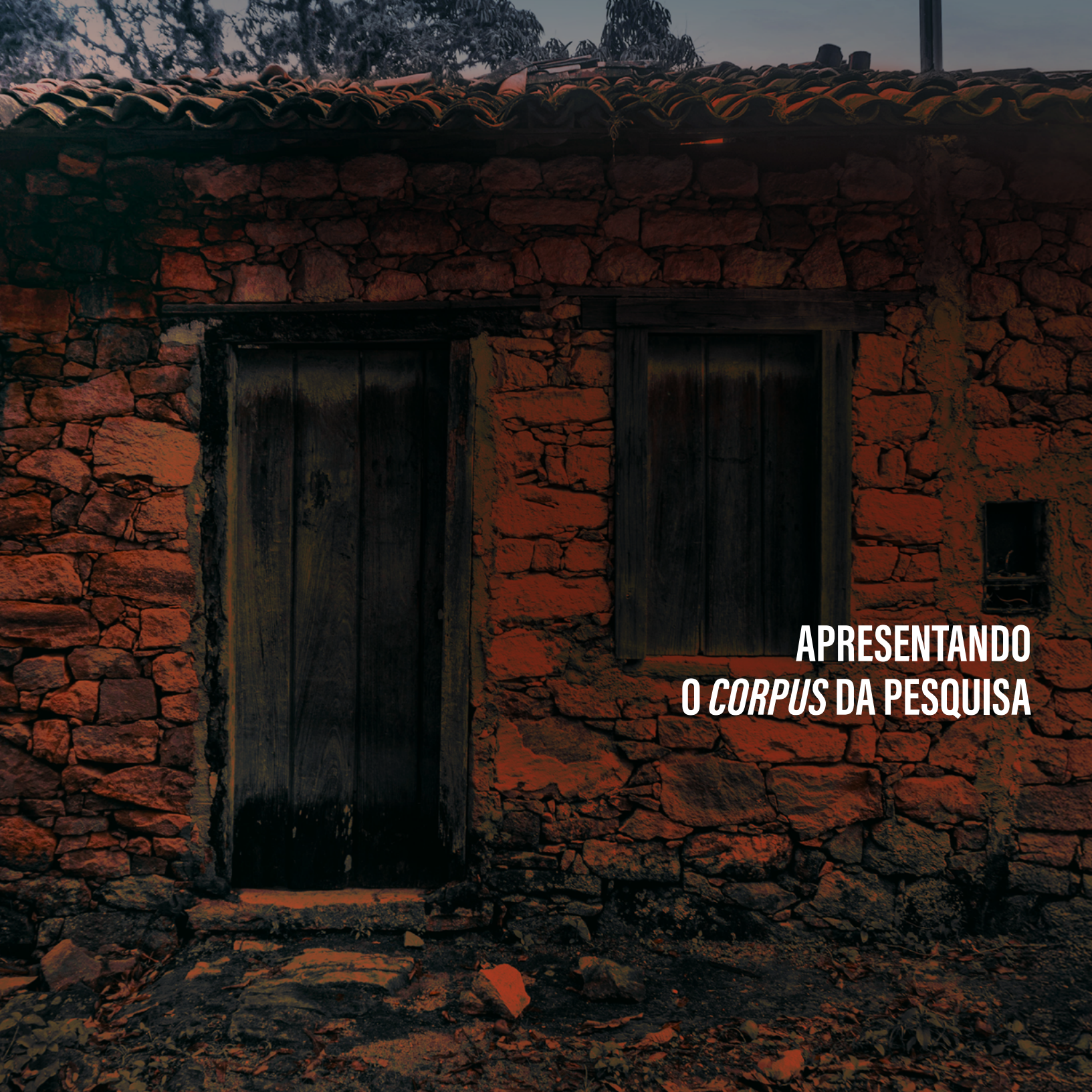
Desse modo, buscamos em Bakhtin (2020) compreender o processo dialógico enunciativo como:

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou trato científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para dar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva (Bakhtin, 2020, p. 28).

Em outras palavras, Villarta-Neder (2019) irá dizer que “a noção de enunciado implica exatamente essa cadeia que se estabelece entre o que precede e o que sucede, sendo que os limites de cada elo dessa cadeia se constituem pela constituição dos sujeitos do/no discurso, constituindo-se esses nos/pelos enunciados” (Villarta-Neder, 2019, p. 1660). Essa cadeia de elos implica um *dizer* que se tornará um *fazer* que se tornará um *compreender* e o compreender se tornará e retomará um dizer, assim a cadeia de elos torna-se ininterrupta. Desse modo, é a partir dessa compreensão de enunciado que analisaremos a produção escrita apresentada nesse segundo momento.

Desse modo, o DIZER – FAZER – COMPREENDER presentes na narrativa analisada demonstra, de maneira dialógica com o paradigma indiciário, que a criança, ainda que não dominando o sistema de escrita convencional, é capaz de produzir textos discursivos, ou seja, nesse caso são textos que apresentam uma maneira de interação com o outro por meio da escrita da criança, além de serem repletos de sentidos. Além disso, são textos que podem ser analisados e que ao demonstrarem a consciência de escrita da criança, esperam por respostas que interagem de acordo com a necessidade de uma melhor compreensão e reflexão sobre a escrita.

Para continuar as nossas discussões, apresentamos a seguir o *corpus* utilizando em nossa pesquisa. A escolha deu-se por ser um elemento mais adequando para a proposta deste trabalho, que nos permite fazer os diálogos necessários discutidos e propostos até aqui. Desse modo, primeiro, apresentamos o Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita – BATALE, local de onde retiramos o material para compor o nosso *corpus*. Em seguida, apresentamos na Tabela 1, a visão panorâmica das produções escritas analisadas em nosso trabalho, trazendo informações para contextualizar as produções. Por fim, conforme os relatórios das oficinas, trazemos o contexto no qual elas foram realizadas e como os alunos produziram os textos apresentados em nosso trabalho.

A photograph of a rustic stone building with a tiled roof. The building features a large wooden door and a window with wooden shutters. The stone wall is made of irregular, reddish-brown stones. The roof is covered in dark, curved tiles. The ground in front of the building is covered in dry leaves and small stones. The overall tone is warm and aged.

APRESENTANDO
***O CORPUS* DA PESQUISA**

*Mas, por trás desse paradigma
indiciário ou divinatório, entrevê-se o
gesto talvez mais antigo da história
intelectual do gênero humano: o
do caçador agachado na lama, que
escruta as pistas da presa.*

(Ginzburg, 1989, p. 154)

Ao iniciarmos com essa epígrafe, dos escritos de Ginzburg (1989) e inspiração para os trabalhos de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997; 2012), chamamos a atenção para o fato de como as palavras vão ganhando novos sentidos em novos contextos, conforme escreve o Círculo de Bakhtin. Ginzburg (1989) escreve a possível origem do homem caçador que se deixa levar pelas pistas deixadas pela presa e hoje reescrevemos suas palavras no sentido de professor- pesquisador que, ao pesquisar, busca pelas pistas deixadas pelas crianças em seus textos. Não agachados na lama no sentido literal, mas agachado no sentido de poder debruçar sobre os textos e analisar cada detalhe que estão presentes nos textos produzidos no chão da escola. Quais pistas são essas que buscamos escutar ao perceber a escrita de uma criança?

Nossa trajetória pela busca do corpus da nossa pesquisa foi constituindo-se através de passos lentos. Sendo assim, aqui apresentamos, de maneira breve, um pouco desses passos. A princípio nós planejamos realizar uma pesquisa que contemplasse a abordagem etnográfica, realizando coleta de dados em campo, porém devido aos fatores já apresentados, optamos por utilizar de um *corpus* que nos fosse mais acessível ao momento.

Nossa primeira proposta para compor o corpus foram as produções textuais pertencentes do banco de textos da plataforma Textus⁷. Essa plataforma é um Banco de Dados de Escrita

do Ensino Fundamental II que é composta por amostras de textos produzidos por alunos do fundamental II, a partir da 5ª série, atual 6º ano. Ela é organizada pela professora Dra. Luciani Tenani, docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto, através de projetos de pesquisas financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo — FAPESP.

Ao realizar as buscas pelos textos na plataforma, nas diferentes opções de gêneros textuais, observamos que os textos que estavam disponibilizados demonstravam que as crianças já estavam alfabetizadas, o que possibilitaria as análises no âmbito do paradigma indiciário em outras vertentes como, por exemplo, acerca da ortografia, gramática ou da compreensão de gêneros textuais.

Por esse motivo, partimos para a busca de outro banco de textos. Na pesquisa, encontramos o Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita – BATALE, idealizado pelo Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita – GEALE, desenvolvido por professores pesquisadores da área da produção escrita da Universidade Federal de Pelotas – Faculdade de Educação – PPGE, (Miranda, 2001). O Banco coleta produções escritas de crianças brasileiras e portuguesas, das séries iniciais, além de textos produzidos por alunos que estão na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Após fazer contato com o BATALE, preenchemos o Termo de Solicitação de Autorização para poder usar os textos que compõem o banco (ANEXO). O BATALE se caracteriza por banco de dados físico do GEALE, na Universidade Federal de Pelotas, que iniciou o seu processo de digitalização das amostras de texto. Por essa razão, nós não tivemos acesso a todas as produções, somente aquelas disponibilizadas através do drive de acesso. Feito isso, o primeiro passo foi analisar as produções que tivemos acesso e que compunham aquele grupo de textos. Nos arquivos do banco estavam apresentadas as produções escritas de alunos da 1ª a 4ª série, hoje sendo

considerados alunos do 2º ao 5º ano, conforme alteração descrita na Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96⁸.

Essas produções fazem parte da digitalização disponível e integram o grupo da amostra da 6ª coleta de textos realizada pelo GEALE, realizadas em 2003, por meio da pasta compartilhada do Google Drive. Nesse arquivo digital, tivemos acesso aos textos originais digitalizados e aos textos transcritos pelos pesquisadores do GEALE.

Para atender aos nossos interesses de pesquisa, optamos por fazer um recorte apenas das produções escritas dos alunos da 1ª e 2ª série, produzidas por alunos pertencentes às escolas públicas e privadas, para fazerem parte da nossa análise. A escolha de tais produções ocorreu devido ao fato de elas apresentarem pontos muito semelhantes entre si e, principalmente, por demonstrar, de maneira simbólica, a possível escrita de alunos com dificuldades em séries seguintes.

Os indícios que a criança deixa demonstrar conhecer sobre a compreensão da escrita que analisamos presentes nas produções textuais estão relacionados com as questões de segmentação e junção, nasalização, questões de uso de sinais gráficos como acentos e pontuações, entre outros. Esses indícios tornaram-se o fio condutor da nossa análise.

Analisando as produções textuais pertencentes ao BATALE, referente à 6ª coleta que nos foi disponibilizada, nós observamos que as produções realizadas entre a 3ª e 4ª série não nos atenderiam por demonstrar que os alunos já compreendiam bem o sistema de escrita, demonstrando necessidades de compreensão do sistema ortográfico convencional. Por essa razão, consideramos as produções da 1ª e 2ª

8 Lei nº 11.274 de 06/02/2006 que “altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade”.

série por apresentar textos de alunos que ainda apresentam dificuldades na compreensão alfabética. Desse modo, a partir de narrativas produzidas poderemos analisar o que a criança já compreende desse sistema, através de indícios singulares presentes em cada escrita, aqui apresentada. Na Tabela 01 são apresentadas algumas características das produções realizadas na 1ª e 2ª série.

Tabela 1 – Produções escritas do BATALE 1ª e 2ª série

Produções Escritas do BATALE					
Série	Turma	Nº de Textos	Rede	Data de produção	Texto
1ª	A	12 textos	Pública	27/06/2003	Narrativo
1ª	B	7 textos	Pública	27/06/2003	Narrativo
1ª	A	23 textos	Privada	13/08/2003	Narrativo
2ª	A	17 textos	Pública	27/06/2003	Narrativo
2ª	B	18 textos	Pública	27/06/2003	Narrativo
2ª	A	24 textos	Privada	12/09/2003	Narrativo
Total		101 textos			

Fonte: Elaborada pelos autores, 2022.

Contextualizando a produção das crianças, temos que a narrativa que inspirou a produção escrita dos alunos da 1ª série foi a história em quadrinhos da Bruxa Onilda, escrita pela autora Furnari (2002, p. 6-7), o episódio O tricô, a partir da Oficina: A bruxinha atrapalhada (ANEXO). Já a produção escrita da 2ª série foi inspirada nas imagens dos objetos falantes presentes no conto clássico de A Bela e a Fera, a partir da Oficina: Dando vida aos objetos (ANEXO), ambas preparadas pelo GEALE⁹.

Segundo o relatório da 6ª coleta da 1ª série, denominada Oficina: A bruxinha atrapalhada (ANEXO), antes de os alunos produzirem seus textos, houve um momento denominado *motivação*. Nessa

9 Ambas as imagens que inspiraram as produções escritas, compõem os relatórios das oficinas e estão presentes nos anexos.

etapa, a professora estimulou os alunos a contar sobre as histórias que eles conheciam sobre bruxas, sendo esta atividade voltada à oralidade. Em seguida, uma reprodução, grande e colorida, da sequência de imagens contendo uma história extraída do livro *A Bruxinha Atrapalhada*, de Eva Furnari, foi apresentada às crianças para a atividade de leitura de imagem. Após contarem a história, cada aluno recebeu um envelope contendo uma cópia da narrativa *O tricô*, supracitado. Devido ao fato de as imagens estarem fora de ordem, a primeira etapa da atividade foi colocar as cenas em ordem, definindo uma sequência para a narrativa. No penúltimo momento, foi pedido às crianças que cada uma escrevesse o seu texto. Um detalhe que o relatório traz é que as crianças deveriam pensar em um possível leitor que não tivesse acesso às imagens. A escrita foi produzida sem interferências, deixando que as crianças escrevessem de acordo com suas próprias hipóteses. Por fim, o relatório traz o momento *fechamento*, no qual dispõe da socialização, por meio da leitura em voz alta, dos textos produzidos.

Percebemos na narrativa que ela é composta por seis imagens, na qual é possível observarmos no primeiro quadro a Bruxa Onilda sentada em um sofá, fazendo tricô, com o gato ao lado deitado em uma almofada. No segundo quadro, a bruxa veste o blusão, tricotado por ela, no gato. No terceiro quadro, ela observa que o blusão ficou grande para o gato. No quarto quadro, a bruxa faz um nó com as duas mangas do blusão, na tentativa de ajustar o tamanho. Entretanto, não funciona. No quinto quadro, a bruxa está com uma vara mágica na mão e uma nuvem de feitiço ocupa o lugar do gato. No último quadro é possível observar que o feitiço transformou o tamanho do gato, deixando-o bem maior, deste modo observamos que o blusão coube no bichinho.

Já conforme o relatório da 6ª coleta da 2ª série, denominada Oficina: Dando vida aos objetos (ANEXO), traz a oficina estrutura em três partes: a *motivação*, buscando estimular e oferecer subsídios para a produção textual; a *produção textual*, a partir da escrita dos alunos e *fechamento*, através do compartilhamento das escritas dos alunos com a leitura em voz alta. Para a *motivação*, foram mostradas as imagens dos

personagens da história da Bela e a Fera, como o armário, a vassoura, o espanador, o bule e a xícara. Foi perguntado se eles conheciam ou já viram o filme da Bela e a Fera. Após a socialização das respostas foi sugerido que as crianças imaginassem que um “feitiço semelhante caiu sobre seu quarto e que alguns objetos ganharam vida, mas isso somente ocorre quando ele está sozinho no seu quarto” (ANEXO). Para a *produção textual* as crianças tiveram que produzir os seus textos através da situação proposta pelas professoras, narrando “a primeira vez em que perceberam que alguns de seus brinquedos ou objetos de seu quarto ganhavam vida quando estavam sozinhos com ele” (ANEXO).

Apresentadas as oficinas que inspiraram as produções escritas das crianças e o contexto em que as produções se desenvolveram, buscaremos agora comentar algumas questões que nos chamaram a atenção, buscando refletir sobre o que as crianças já compreendem do uso alfabético para a construção de produção escrita. Tal abordagem busca analisar os indícios de escrita singulares, presentes em cada situação. A partir de Abaurre *et. al* (1995), buscaremos refletir sobre esses pontos que nos chamaram a atenção e de modo dialógico, sob uma perspectiva enunciativa bakhtiniana, propomos comentar a escrita desses alunos.

Por fim, concordamos com Geraldi (2010) ao escrever que:

Aprender não é se tornar um depósito de respostas já dadas. Saber não é dispor de um repertório de respostas. Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas. A melhor homenagem que podemos prestar aqueles que a isto se dedicaram é sabermos as dificuldades dos caminhos da elaboração das perguntas e das respostas. E somente quem aprende percorrer caminhos inexistentes, porque eles se fazem no percurso, será capaz de compreender as respostas e os caminhos percorridos. (Geraldi, 2010, p. 96).

Diante do exposto, relembramos a questão primordial desta pesquisa, razão pela qual a tornou possível. Assim como já apresentada na

introdução, o que se busca neste trabalho é pensar o ensino da língua que preze o outro enquanto o ser de linguagem que ele é, de modo a compreender que as interações do eu com o outro são elos fundamentais na construção de sentidos. Desse modo, partimos da questão *o que é ensinar língua materna na escola sobretudo nos processos de alfabetização?* E como modo de filtrar nosso olhar do leque de possibilidades que essa questão possibilita, nos questionamos *quais indícios estão presentes na produção escrita da criança, na fase de alfabetização e o que esses indícios sugerem sobre o que a criança já compreende do sistema de escrita?*

Para atender nossa proposta trabalhamos no objetivo geral desta pesquisa que foi de analisar os indícios de compreensão da língua escrita nas produções textuais produzidas por crianças, em processo de alfabetização, no âmbito dialógico-enunciativo do dizer-fazer-compreender bakhtiniano. Assim, nossa pesquisa foi constituída a partir de muitas leituras, análises e diálogos.

Complementando nosso pensamento, usamos dos escritos de Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997; 2012) e concordamos quando elas dizem que ao assumirem na pesquisa delas a concepção de linguagem sócio-histórica (que prevê as interações entre os sujeitos) é possível ter a relação dos papéis de sujeito e de outro da linguagem, em papéis discursivos, em situações reais de interlocução historicamente situadas.

Apresentados os pontos teórico-metodológicos que sustentam esta pesquisa, a partir da nossa concepção de linguagem e das explanações acerca do paradigma indiciário, discutiremos, a seguir na próxima seção, as análises sobre a produção escrita de alunos das 1ª e 2ª séries do ciclo de alfabetização. Tais análises assumem a dimensão dialógica-enunciativa a partir do Círculo de Bakhtin e faz um diálogo com o trabalho pensado e desenvolvido por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997; 2012). Já de antemão, as análises buscam compreender o que o aluno já demonstra conhecer acerca do sistema de escrita no processo inicial da aquisição da linguagem escrita.



O TRICÔ:

ANÁLISE DO *CORPUS*
DA PESQUISA

O SUJEITO/OUTRO está em constante movimento, seja ele um aprendiz de escrita em busca de autonomia, ou um letrado já de muito tempo. E o movimento de um SUJEITO/OUTRO afeta o movimento do OUTRO/SUJEITO que, no processo de interlocução com ele se encontra e se confronta.

(Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson, 1997, p.48)

Nesta seção são apresentadas as análises realizadas acerca das produções textuais escritas produzidas por alunos da 1ª e 2ª séries. As produções escritas utilizadas nas análises fazem parte do Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita – BATALE. Para compor o *corpus* da nossa pesquisa, os textos escolhidos para as análises são produções que apresentam questões linguísticas que nos permitem discutir o processo de alfabetização dentro da perspectiva que propomos em nosso trabalho. Desse modo, notamos que, embora alguns textos não estejam escritos conforme a ortografia ou a gramática da convenção do sistema de escrita que utilizamos, isso não significa que tais produções não possam ser vistas como um enunciado produzido de um para o outro e, principalmente, que dialogue com outros textos produzindo, assim, novos enunciados futuros. Talvez, devido as condições da escrita dos textos, o outro não irá compreender aquela produção como texto em si, porém isso não é um empecilho para dar aquela escrita uma construção de sentido e uma resposta ativa.

Ao escrever o texto *A Palavra na vida e a palavra na poesia*, Volóchinov (2019) escreve que a nossa palavra (enunciado) sempre estará direcionada para o outro (o nosso ouvinte, que participa ativamente do processo enunciativo). Assim, percebemos que para que um enunciado seja constituído, são necessárias as presenças de

um falante como também de um ouvinte, que dividem um território comum e juntos irão constituir os sentidos do enunciado produzido.

Quando a criança produziu o próprio texto, conforme os relatórios apresentados nos ANEXOS, ela teve a informação de que após o término da produção escrita, o texto seria socializado com toda a turma em voz alta. Isso nos permite dizer que, a criança, ao escrever, construiu uma narrativa sabendo quem seria seu possível auditório social e, munida dessa informação, escreveu o texto dela.

Pensando nisso, torna-se interessante refletirmos que o uso da linguagem, que compreende os diferentes contextos, nos mostra que não falamos ou escrevemos do mesmo jeito em todos os lugares e que, principalmente, a língua escrita nem sempre irá representar a língua falada. Sendo assim, devemos refletir sobre a questão de quando é mais adequado esta ou aquela linguagem e não apenas julgar como certa ou errada a escrita apresentada. Concordamos com Marcuschi (2001) quando ele escreve que haverá momento em que a língua falada se aproximará mais da língua escrita e que haverá outro momento em que a língua escrita se aproximará mais da língua falada, ou seja, questionar quando o modo como eu escrevo ou falo irá se aproximar mais de um ou outro?

Embora Marcuschi (2001) esteja discutindo, a questão apresentada, pensando nas pessoas que já fazem o uso convencional da escrita, torna-se viável pensarmos também essa questão no processo de alfabetização porque é nessa fase da aquisição da escrita que encontramos muitas marcas da oralidade presentes na escrita. Uma hipótese para que tal ocorrência seja frequente na escrita de crianças, em processo de alfabetização, pode ser o fato de que é comum encontrarmos professores alfabetizadores que comunguem da concepção de que ensinar a língua escrita é registrar a fala, ou seja, escrevemos como falamos. Isso pode fazer com que a criança incorpore a concepção de uma escrita como espelho da oralidade.

Por isso, devemos compreender que essa variação e os diferentes modos de usar a língua são situações naturais da linguagem e mostrarmos para os nossos alunos que são ocorrências comuns. Por exemplo, a criança escreve 'MENINU', certamente a atitude do professor seria de apagar e pedir que o aluno escrevesse corretamente "MENINO", ao invés disso, poderia usar da situação e explicar que é comum, em algumas regiões, falarmos "MENINU", "BONITU", "BOLU", ou seja, que esse "O" ao final de algumas sílabas será pronunciado como se fosse um "U", porém na hora de registrarmos na escrita tal registro se faz com a letra "O" no final. Caso seja uma turma em que já se trabalhe tonicidade das sílabas, pode-se até explicar usando-se da questão quanto à tonicidade. Quanto mais cedo isso for sendo apresentado a criança, de maneira lúdica e não técnica-teórica, mais cedo ela irá se familiarizar com essas e outras questões da língua.

A professora Soares (2007) contribui dizendo que a língua escrita não é uma representação fiel da língua oral. Percebemos que, muitas vezes, não falamos como escrevemos e nem escrevemos como falamos. Isso implica dizer que ao receber uma produção escrita devemos buscar o que a criança diz naquele texto e quais marcas e indícios singulares são possíveis aquela produção nos permite encontrar.

Ao analisarmos os textos produzidos pelas crianças nesta seção, a primeira impressão que tivemos foi que as crianças, de algum modo, já compreendiam o sistema de escrita e que existia uma relação de representação entre a fala e a escrita. Como já discutimos, essa relação nem sempre será espelhada. Notamos que falta para as crianças a compreensão da maneira como esse processo de representação ocorre, ou seja, quando ela irá se aproximar mais da fala e quando não.

Complementando esse pensamento, Colello (2021) traz contribuições ao nosso trabalho ao discutir as primeiras manifestações de produções escritas de crianças com aproximadamente 4 anos

de idade. Após analisar algumas dessas escritas, que para alguns podem parecer uma porção de rabiscos, ela escreve que:

Mais do que conhecimentos específicos sobre o sistema e os modos do dizer em diferentes gêneros, as crianças descobrem que a escrita é um sistema simbólico a serviço da comunicação de ideias e da interação entre as pessoas. É no contexto das funções sociais que a escrita ganha sentido, fomentando a disponibilidade para aprender (Colello, 2021, p. 118).

É observando os indícios que as crianças vão deixando em suas produções escritas, assim como fizeram Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997; 2012), que buscamos compreender o que elas já demonstravam saber sobre o sistema de escrita, qual interação elas fazem entre o próprio modo de dizer com o dizer do outro e o que é possível responder, na forma de diálogo, com esse dizer. Toda singularidade vai ganhando sentido e demonstrando o quanto a criança já aprendeu sobre o uso da escrita da própria língua materna.

Assim sendo, concordamos com as professoras Del Ré; Paula e Mendonça (2014) quando elas escrevem que:

Compreender a linguagem da criança e esta como sujeito que enuncia e que, ao enunciar, habita o mundo com voz própria é fundamental para pensar que a linguagem, a língua e a fala não são *entidades abstratas*, mas enunciados (concretos), ditos por sujeitos que, por meio deles, se constituem, nos constituem e também constituem um modo de ser e habitar o mundo" (Del Ré; Paula; Mendonça, 2014, p. 19, grifos das autoras).

A criança deve ser vista como um ser de linguagem ativo, que interage com o outro e com outros textos, que se constitui e constitui outros pela e na linguagem que é produzida em um território comum. Negar a produção escrita da criança é negar a ela o direito à linguagem. Se negarmos, não estamos permitindo à ela

o direito de ser um ser participativo dos processos discursivos que englobam toda as questões acerca da linguagem e do ensino da língua que trazemos para a nossa pesquisa. Não permitir que ela se mostre é não assumi-la como um sujeito participativo da própria constituição da linguagem. Desse modo, percebemos que devemos, com olhares mais atentos, atender aos enunciados produzidos pelas crianças a fim de respondê- los da melhor maneira possível.

Através da escrita da criança é possível perceber quem é o ser que está dizendo ou se mostrando por meio daquela produção. A criança, ao se colocar no papel, está colando a maneira de escrever que é só dela. Ao permitirmos isso a criança, que ela escreva, além de vê- la como um ser de linguagens, também permitimos que ela crie suas hipóteses para resolver as próprias questões acerca da língua escrita, ou seja, a criança reflete ao registrar. Desse modo, concordamos com Abaurre (2011) ao escrever que:

Os textos escritos espontâneos são, por definição, um **espaço de solução de problemas**. O ato de escrever força a criança a objetivar e “contemplar” a linguagem, agindo sobre ela e experimentando uma série de possíveis critérios para resolver problemas de natureza diversa: a escolha das letras ou sequências corretas de letras, a segmentação adequada das palavras, o uso de estruturas linguísticas adequadas à escrita, e assim por diante (Abaurre, 2011, p. 176, grifos da autora).

Quando a criança escreve criando as suas próprias hipóteses para a escrita, ela precisa pensar como ela irá registrar. Quando ela não domina a representação gráfica, ela precisa criar possibilidades para que isso aconteça. Ao escrever, ela está testando as suas hipóteses de como escrever e criando soluções para essa possível escrita. Percebemos que a criança busca solucionar o mistério da língua escrita criando possibilidades.

Com isso exposto, iniciaremos as análises feitas a partir das produções escritas das crianças, conforme já apresentado.

Primeiramente apresentamos as produções escritas pelos alunos da 1ª série das escolas públicas e privadas e após todas as análises desse grupo são apresentadas as análises das produções escritas dos alunos da 2ª série de escolas públicas e privadas.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS DA 1ª SÉRIE

Os textos produzidos pelos alunos da 1ª série (atual 2º ano) foram inspirados na *Oficina: A bruxinha atrapalhada*, conforme já apresentada na seção 2, no subitem 2.1 – *Apresentando o corpus da pesquisa*. Os textos selecionados para essa análise são de alunos de escolas públicas e privadas e para melhor desenvolvimento dos trabalhos apresentaremos primeiramente as produções escritas dos alunos da escola pública e posteriormente os textos dos alunos da escola privada.

A alfabetização, enquanto processo discursivo, na perspectiva que propomos em nosso trabalho, nos permite construir considerações acerca das produções escritas pelos alunos. Ao assumirmos essa condição, concordamos com Smolka (1999) ao dizer que “a alfabetização implica leitura e escritura que são momentos discursivos” e que acontece “numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução e de interação” (Smolka, 1999, p. 29). Ao lermos as produções textuais, estamos participando desse processo discursivo, nos tornamos os leitores que dialogam com as produções escritas, desse modo, participamos do elo da cadeia ininterrupta dos enunciados.

As análises das produções textuais buscaram considerar dois momentos, que para fins didáticos, foram tratados separadamente.

No primeiro momento foram analisados os conhecimentos que a criança já constitui sobre a linguagem escrita alfabética, com base no modelo indiciário proposto por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997; 2012), que nos permitiu observarmos como a criança demonstrou compreender a reprodução da língua falada na língua escrita no âmbito discursivo a partir de textos escritos. Conforme já mencionamos, as produções escritas analisadas foram pensadas como uma atividade de reconto de uma narrativa e a criança, ao recontar a história, trabalha com o processo de escrita, formulando suas próprias hipóteses sobre a representação fala em escrita de sinais gráficos (palavra).

Nesse plano, buscamos analisar os indícios de compreensão da língua escrita deixados na produção textual da criança para fazermos as considerações que refletem sobre essa questão. Ao pensarmos o modelo indiciário, concordamos com Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) ao defini-lo como:

Um modelo epistemológico fundado no detalhe, no “resíduo”, no episódico, no singular, a partir do pressuposto de que, se identificados a partir de princípios metodológicos previamente definidos, os dados singulares podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer (Abaurre; Fiad; Mayrink-Sabinson, 1997, p. 83).

Em Abaurre (2011) encontramos que a criança, refletindo sobre a escrita, poderá encontrar a maneira mais adequada para escrever determinada palavra ou estrutura, elaborando hipóteses sobre a própria escrita, porém essa hipótese poderá manter-se ou não numa próxima vez caso a criança venha a reescrever a mesma palavra, seja no mesmo texto ou em outro. Ao analisarmos a produção escrita da criança é possível observarmos a singularidade presente na escrita do aluno, sendo essas singularidades os indícios deixados por ela. Para nós, em uma perspectiva indiciária, tais indícios sinalizam os saberes constituídos que a criança já possui acerca da escrita.

No segundo momento apresentamos as análises acerca das produções escritas sob o ponto de vista dialógico-enunciativo, presente nos escritos do Círculo de Bakhtin e trabalhado por Villarta-Neder (2019) partindo do plano dialógico-enunciativo do DIZER, do FAZER e do COMPREENDER. Compreendemos que, ao escrever o texto, a criança está respondendo a enunciados retrospectivos ao mesmo tempo deixa constituído enunciados prospectivos, em outras palavras, ela responde a alguém ao mesmo instante em que se sujeita a respostas futuras.

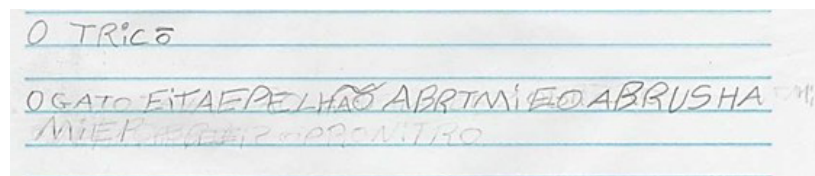
Para melhor compreensão, situamos que cada análise está estruturada, sendo apresentadas na seguinte ordem:

- 1º O número do texto em nosso trabalho;
- 2º A série em que o texto foi produzido;
- 3º A rede escolar que a criança pertence;
- 4º O código de identificação do aluno disponibilizado pelo GEALE, juntamente com o BATALE;
- 5º A imagem da produção escrita seguida da transcrição do texto feita pelos professores que coletaram as amostras;
- 6º A nossa análise.

Torna-se importante ressaltar que nas análises nos colocamos na condição de intérpretes para elaborar as hipóteses das possíveis interpretações dos textos. Ao apresentarmos as possíveis sugestões do que cada texto poderia dizer, estamos fazendo interpretações do que nos foi possível deduzir a partir daquilo que conseguimos identificar nas produções escritas. O BATALE se deteve de transcrever os textos das crianças para a escrita digitalizada em sua forma fiel, entretanto nós pensamos nessas possíveis interpretações mediante ao quadro sugestivo presente nos textos apresentados.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DAS CRIANÇAS: ALUNOS DA 1ª SÉRIE DA ESCOLA PÚBLICA

Figura 01 - 1ª Série A - Escola Pública 0173_070527_F_01_05_01_2003_TN_BA_1S_A



Fonte: Miranda (2001).

O TRICÔ

OGATO EITAEPELHÃO ABRTMIEOABRUSHA

Nessa produção é possível observarmos que a criança inicia o próprio texto com o uso do título "O tricô". Isso sugere que ela compreende que os textos, principalmente os narrativos, apresentam o título como parte composicional. Embora não possamos afirmar que ela tenha escrito espontaneamente o título ou que ela tenha o copiado da própria história, torna-se interessante pensar que a criança, nesse exemplo, já demonstra ter a compreensão de que é importante dar título às histórias, além de demonstrar o conhecimento sobre a ordem em que o título aparece na estrutura do texto.

Caso a criança tenha copiado o título da folha, que serviu de inspiração para história, também pode demonstrar a compreensão da criança de ver naquela escrita algo significativo. Ao olharmos o texto escrito vemos primeiro o título e abaixo, separado por uma linha, o corpo do texto. Ao analisarmos outros exemplos, observamos que nem todas as crianças colocaram o título na história e em outras situações sugerem que a criança tenha colocado o título no final da produção.

No texto produzido por essa criança é possível analisarmos que ela já apresenta as noções do sistema de escrita alfabética, como representação da fala e usa do sistema gráfico para representá-la. De maneira convencional, ela inicia a produção escrita da margem da direita e direciona a escrita à margem da esquerda. Ao completar a escrita até o final da linha, ela começa a utilizar a linha de baixo, seguindo o mesmo critério de uso. Também podemos observar que a criança finaliza a escrita da primeira linha com as letras “MI”, porém apaga a escrita¹⁰ e volta a reescrevê-las na linha de baixo juntamente com mais outras letras. Embora ela não dê continuidade a escrita dela, é possível observamos as marcas de um texto apagado nessa linha inferior.

Com relação a esse evento, em que a criança apaga a própria escrita, é interessante pensarmos que ela demonstra compreender que o texto pode ser apagado e refeito, mostrando já um indício de compreensão do processo de construção da escrita. Também sugere um conflito na hora de escrever, ou seja, por que não manter a escrita “MI” e escrever o restante na linha inferior? Mas ela apaga as letras “MI” e as reescrevem na linha de baixo seguidas de outras letras – “MIEP...”

Observando o texto, propriamente dito, escrito pela criança, podemos compreender que, nesse recorte da história, ela busca escrever “OGATO/O GATO”; “EITAEPELHÃO/ ESTÁ ESPERANDO”; “ABRTMIEOABRUSHA/ A BRUXA TERMINAR A BLUSA,”¹¹ ou algo que caminhe nessa direção de sentido. Conforme já mencionamos, ela busca dar continuidade ao texto dela, na linha inferior, porém ao apagar a escrita, temos um texto que não está nítido e por isso não conseguimos lê-lo.

10 Para aprofundamento do assunto, sugerimos a leitura de CALIL, Eduardo. FELIPETO, Cristina. Rasuras orais semânticas na escritura a dois: a metaenunciação em histórias inventadas.

11 Essas interpretações foram realizadas pelos autores da pesquisa mediante ao quadro sugestivo presente nos textos apresentados.

Notamos que a criança, ao elaborar a hipótese dela para a escrita, ela recorre ao registro por juntura, ou seja, escreve as palavras todas juntas. Entretanto, mesmo juntando as letras a criança apresenta marcas de segmentações que demonstram que ela já tenha tido contato ou já tenha compreensão de que na escrita há segmentação entre as palavras. Isso é um indício de que ela já compreende que, nas palavras, temos uma estrutura de início e um fim.

Também notamos que quando a criança escreve “EITAESPELHÃO/ ESTÁ ESPERANDO” é possível percebemos outro ponto interessante que ao registrar essa palavra a criança demonstra perceber que na sílaba há uma nasalização, buscando representá-la com o “LHÃO”, ao tentar construir o “RAN”.

No âmbito do diálogo-enunciativo pensado na interação entre o DIZER – FAZER – COMPREENDER, sob a perspectiva bakhtiniana, percebemos na escrita, através das hipóteses sugestivas e criadas pela criança, a tentativa de narrar a história solicitada. Nessa tentativa encontramos um dizer que é próprio da escrita em si, se demonstrando como respostas a enunciados anteriores.

Ao analisarmos o texto como dizer, temos no momento em que a criança coloca no papel as grafias para representar o que ela gostaria de contar, algo que responde, de maneira dialógica-enunciativa, o que ela já sabe. Isso é, a criança já sabe que para escrever usamos letras e que essas letras representam algo. Às vezes ela escreve tudo junto (juntura) e às vezes ela separa (segmentação). Isso pode sugerir o conflito de pensar a escrita como representação da fala, ou seja, ao nos pronunciarmos pela fala é comum a juntura entre uma palavra e outra, não ficando as marcações bem definidas do início e fim da estrutura do termo. Entretanto, podemos compreender também que devido ao contato que a criança tem com a escrita, ela já tenha percebido que entre as palavras há espaços e falta-lhe compreender quais espaços são esses? Ou seja, por trás

dessa escrita podemos imaginar que há um dizer que remete aos sentidos auditivos e visuais.

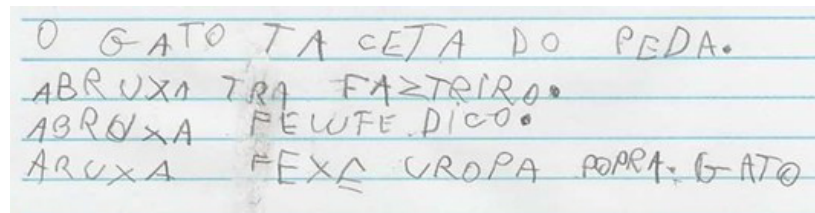
Quando a criança faz a escolha para representar dessa maneira o texto dela, constituindo ali um dizer, esse ato já pode ser compreendido como um fazer no âmbito do plano discursivo. Percebemos no decorrer dos fatos, percebidos no texto, que ao escrevê-lo a criança o inicia pelo título e depois salta um espaço de uma linha para iniciar sua narrativa; ela começa a escrita na margem direita e vai direcionando-a para a esquerda, conforme o sistema de escrita que usamos; ao chegar ao final da linha ela não se contenta com a escrita feita até ali e apaga as duas últimas letras escritas; depois ela reescreve as duas letras apagadas anteriormente igualmente na linha inferior e continua o seu processo de produção escrita; ao final, em um momento de conflito e talvez de "releitura", ela apaga o que havia escrito na segunda linha de sua produção. É a partir daquilo que a criança produz como compreensão, e que nos é permitido analisar, que a criança deixa como constitutivo para enunciados prospectivos, abertos às novas respostas.

A produção escrita trazida para essa análise nos permite dizer que a criança compreende a escrita como instrumento que apresenta relação com a fala. Ela usa das letras para representar o que ela deseja contar na história criada por ela. O fato de percebermos as questões de junturas, já apresentadas, é um indicador de como ela compreende essa relação fala *versus* escrita. Na fala nós podemos perceber que nem sempre teremos as marcações muito bem definidas de segmentação, ocorrendo situações de junturas muito comuns nos diálogos do cotidiano.

Nota-se que nessa produção a criança demonstra já compreender o que é palavra, mas, ao transpor essas palavras para um plano discursivo, mais ela entra em conflito para estabelecer uma relação para representar a fala na escrita. Isso demonstra bastante a compreensão que o outro faz sobre a constituição de sentido, ou

seja, a maneira como eles constituem juntos o sentido a partir de um território comum, social e organizado.

Figura 02 - 1ª Série A - Escola Pública 0169_060928_M_01_06_01_2003_TN_BA_1S_A



Fonte: Miranda, 2001.

O GATO TA CETA DO PEDA.
ABRUXA TRA FAZTRIRO.
ABRUXA FEWFE DICO.
ARUXA FEXE UROPA POPRA. GATO

A análise dessa produção nos chama a atenção para o fato de o texto não possuir título, entretanto, ao final do texto, lemos "ABRUXA FEXE UROPA POPRA." (aqui temos um ponto final sobre o qual falaremos mais adiante), logo em seguida, a criança escreve "GATO", diferentemente das linhas acima, em que o ponto final é colocado ao final de cada linha, nesta última linha, temos o ponto final colocado após a penúltima palavra, seguido do termo GATO. Esse gato pode sugerir ser o título dessa história. Não podemos afirmar e nem negar essa questão, entretanto, caso seja, podemos dizer que a criança já compreende que as histórias têm títulos, falta-lhe compreender em qual momento esse título aparece na história. Outro detalhe que nos chama a atenção, caso seja nesse caso a palavra GATO o título da história, é o fato de que a criança buscou dar o nome coerente com a narrativa escrita por ela, visto que sua história fala sobre um gato e sua relação com a bruxa.

Seguindo com a nossa análise, e aproveitando a questão da pontuação apresentada, nota-se que, conforme escreve Cagliari

(1992), os sinais de pontuação, embora não sejam ensinadas as crianças nessa etapa da escolarização, esse aluno busca expressar esse sinal gráfico, mostrando-nos que além dos sinais gráficos alfabéticos (letras) nós também usamos outros sinais. Essa ocorrência sugere que a criança já teve contato com os textos escritos e já demonstra compreender alguns dos usos da representação gráfica. Ao final de cada linha, que talvez ela compreenda que cada linha seja uma frase, ela termina a escrita dela com um ponto final.

É comum na alfabetização tradicional pensar o processo apenas como ensinar as letras, os nomes e formas das letras, a juntar sílabas simples, entre outras propostas que não valorizam a linguagem como interação social entre os sujeitos, mas sim, uma cadeia de estruturas sonoras que representa¹² a fala.

Aceitando o texto da criança como legítimo podemos olhar para ele e fazer uma interpretação nossa, deduzindo que a criança busca escrever algo que caminhe na direção do sentido de "O GATO ESTÁ SENTADO PERTO DA BRUXA. A BRUXA ESTÁ FAZENDO TRICÔ. A BRUXA FEZ UM FEITIÇO. A BRUXA FEZ UMA ROUPA PARA O GATO".

Continuando a nossa análise, nota-se que a criança apresenta conflitos relacionados a juntura das palavras quando cria suas hipóteses ao tentar escrever "PEDA - PERTO DA"; "ABRUXA - A BRUXA"; "FAZTRIRO - FAZENDO TRICÔ"; "UOPA - UMA ROUPA". Também enxergamos nesse caso a complexidade de compreender as segmentações presentes na palavra escrita que nem sempre são bem demarcadas na oralidade.

Esse exemplo também nos permite dizer que é comum termos situações em que há o apagamento de determinadas sílabas

12

Assim como já discutimos, relembramos que compreendemos a escrita como uma representação gráfica da fala, por isso, as letras representam a parte sonora da linguagem no sistema convencional da escrita.

na língua falada. Às vezes a tonicidade ou o acento pode influenciar nesse apagamento que é um acontecimento comum. Podemos perceber esses apagamentos sendo representados nas seguintes ocorrências: primeiro quando a criança escreve "PERDA", notamos aqui o apagamento da sílaba "TO", visto que na oralidade seria comum dizermos "PERDA" ao invés de "PERTO DA", demarcando nitidamente as sílabas. Na outra situação podemos observar que a criança escreve a palavra "ROPA" buscando registrar a palavra "ROUPA". Nesse caso, é muito comum notarmos ocorrências de escritas como "ROPA-ROUPA", "POCA – POUCA", "CENORA – CENOURA", questões comuns dos apagamentos que fazemos na oralidade. Percebemos que, apesar de não estar na grafia padrão normativa, convencional e ortográfica, existe uma relação direta e significativa presente nas questões de como a criança faz essa representação da língua oral para a língua escrita.

Na situação "FEWFE DICO – FEZ FEITIÇO" é possível observarmos um caso de segmentação. Analisando a forte tendência da criança para uma escrita de juntura, ao pensar FEZ FEITIÇO, o TIÇO pode ter lhe soado mais forte e por isso ocorreu a segmentação. Tais indícios demonstram muito sobre o que a criança já compreende do sistema de escrita e isso só foi possível porque a criança teve a oportunidade de escrever, ainda que do jeito dela.

Na dimensão diálogo-enunciativo, notamos que a criança, ao escrever cada frase, em uma linha e ao final de cada uma dela a criança considerar a necessidade de se colocar um ponto final, ou mesmo de escrever as palavras usando letras próximas da representação convencional da oralidade para a escrita, ou mesmo iniciar a escrita a partir da margem direita e direcioná-la para a esquerda e iniciar a escrita de cima para baixo, são claros exemplos de fazeres que a criança usa como resposta ao que ela compreende sobre o sistema de escrita alfabética na forma de um dizer.

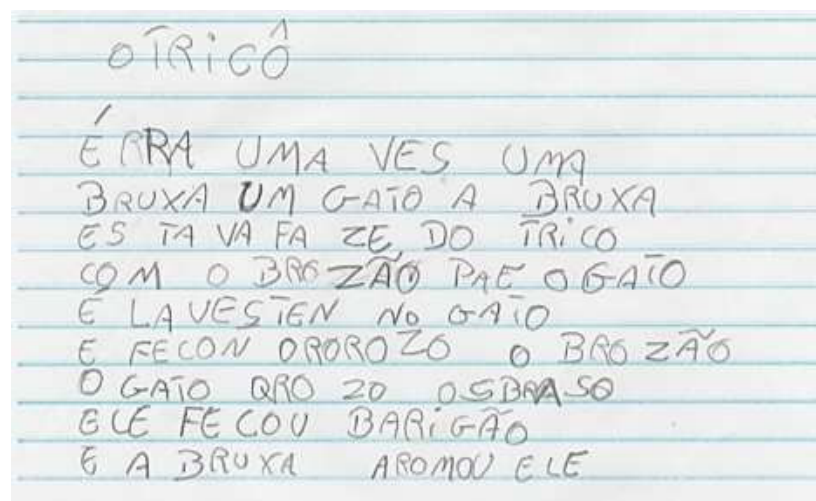
Esse dizer presente no papel, através da narrativa que a criança cria sobre um gato que está sentado perto de uma bruxa e o felino espera a bruxa fazer um tricô, nos possibilita enxergarmos como resposta a algo passado. A criança só chegou a esse uso da escrita porque antes ela interagiu com outros modos de escrever. Ela poderia fazer a escrita dela de diferentes modos, porém ela escolhe exatamente essa que está registrada no papel.

Aqui podemos considerar que a criança, a partir de seu contato com o mundo da escrita, começa a fazer uso de palavras e convenções que não são dela, mas que são de outros e que à medida que ela vai interagindo com esse mundo, ela passa a se constituir através dele.

A criança demonstra compreender que na escrita precisamos detalhar questões que na oralidade talvez não sejam precisas. Assim ela escreve: O GATO TA CETA DO PEDA. (O GATO ESTÁ SETADO PERTO DA BRUXA). ABRUXA TRA FAZTRIRO. (A BRUXA ESTÁ FAZENDO TRICÔ). ABRUXA FEWFE DICO. (A BRUXA FEZ UM FEITIÇO). ARUXA FEXE UROPA POPRA. GATO (A BRUXA FEZ UMA ROUPA PARA O GATO).

A criança-autora situa o seu leitor com o detalhe de que o gato está perto da bruxa, uma vez que o gato poderia estar em qualquer outra direção ou ocupando qualquer outro lugar. Depois, ela continua dizendo que a bruxa está fazendo tricô, dentre a infinidade de coisas que a bruxa poderia estar fazendo, a criança escolhe explicar para o seu leitor que a bruxa faz tricô. Esse detalhe se faz importante quando a criança termina sua produção dizendo que a bruxa fez uma roupa para o gato, ou seja, a informação de que bruxa estava fazendo tricô era necessária para o final da história. Desse modo, podemos perceber que a criança compreende que o seu leitor também precisa compreender a história, uma história que apresenta um começo, um meio e um fim. Contudo não um fim acabado, mas um fim que anseia por alguma resposta.

Figura 03 - 1ª Série A - Escola Pública 0168_070204_M_01_06_01_2003_TN_BA_1S_A



Fonte: Miranda, 2001.

O TRICÔ
É RA UMA VES UMA BRUXA UM GATO A BRUXA ES
TA VA FA ZE DO TRICO
COM O BROZÃO PAE O GATO É LA VESTEN NO GATO
E FECON OROROZO
O BROZÃO O GATO QRO ZO OSBRASO
ELE FECOU BARIGÃO E A BRUXA AROMOU E LE

No primeiro momento, ao analisarmos essa produção, podemos observar alguns conhecimentos significativos na constituição de língua escrita. Mais uma vez, o fato de a criança iniciar o texto dela com o título e, além disso, ela faz um espaçamento diferenciado entre o título e o corpo do texto nos chama a atenção. Outra questão interessante, e de modo parecido no texto anterior que trazia a pontuação gráfica, é que nesse caso apresenta-se o uso do acento gráfico nas palavras "É RA" e em "É LA". Embora não se trabalhe acentuação gráfica no primeiro ano (1ª série) e as próprias palavras não recebam acento gráfico, a criança demonstra perceber que

esse “É” representa um fonema diferente, podendo a letra E ser lida como É ou Ê e que algumas vezes usamos os acentos em algumas palavras escritas para diferenciar a entoação e pronúncia.

Percebemos que a criança já apresenta uma compreensão do sistema de escrita e que também demonstra dificuldades com relação à segmentação das palavras. Se em alguns casos observamos muitos conflitos com relação à junтура, neste caso, o conflito é justamente com as segmentações, percebíveis em “É RA/ERA; ES TA VA/ ESTAVA; FA ZE DO/FAZENDO; É LA/ELA; E LE/ELE”.

Sobre isso Smolka (1999) nos diz que pode ser devido ao fato de visualização e internalização, nesse caso da letra E isolada e da representação das sílabas simples isoladas, talvez trabalhadas a partir das famílias silábicas, como a “RA”; “TA”; “VA”; “FA”; “ZE”; “DO”; “LA” e “LE”. Isso demonstra um modelo tradicional de ensino que caracteriza um ensino de língua artificial, visto que não usamos apenas a estrutura de consoante e vogal (CV) na pronúncia e escrita das palavras. Outro motivo para a forte presença de segmentação pode ser a consequência das marcas da oralidade, uma vez que as palavras são pronunciadas por sílabas.

Em um único momento no texto a criança faz uma escrita com traços de junтура, presente na escrita “OSBRASO/ OS BRAÇOS”.

A partir desses pequenos indícios podemos deduzir, de maneira dialógica-enunciativa, que a criança já demonstra saber e como ela mostra esse saber ao fazer o uso do sistema de escrita. Isso nos possibilita perceber, nos indícios, o que a criança ainda precisa desenvolver para melhor compreensão do sistema de escrita. Embora o nosso objetivo não seja discutir as questões ortográficas, ainda podemos destacar que nas ocorrências “BROZÃO/BLUSÃO; OROROZO/HORROROSO; QRO/QUERO” temos uma questão de representação meramente ortográfica, visto que em termos de escrita alfabética é possível lermos as palavras perfeitamente.

Notamos que a escrita da criança nos permite atribuir a compreensão de sentidos e apresentar uma interpretação que caminhe na direção de: "O TRICÔ/ ERA UMA VEZ UMA BRUXA (e) UM GATO. A BRUXA ESTAVA FAZE(n)DO TRICÔ (que era um) COM O BLUSÃO PARA O GATO. ELA VESTIU NO GATO E FICOU HORROROSO O BLUSÃO. O GATO CRUZOU OS BRAÇOS. ELE FICOU (com um) BARIGÃO E A BRUXA ARROMOU (o blusão)".

Nesse texto a criança constrói a narrativa apresentando um início, desenvolve esse início e conclui o texto dela apresentando uma solução para o possível problema. Em termos alfabéticos normativos, de fato, encontramos incoerências, mas em uma alfabetização, na perspectiva discursiva, a criança apresenta claros sinais de compreensão alfabética e de uso do sistema.

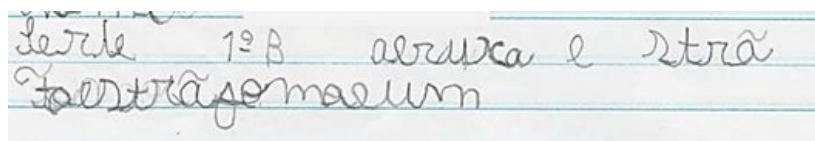
Ao voltarmos o nosso olhar para a perspectiva discursiva, com o olhar dialógico- enunciativo proposto neste trabalho, temos uma cadeia ininterrupta de enunciados materializados nessa produção. Ao pensarmos o fazer da criança temos que ao escrever grande parte do texto com as segmentações apresentadas, através das representações das sílabas simples e a letra E, comum em conjunções, é um forte indício daquilo que a criança diz como resposta ao que ela compreende no sistema de escrita. Embora não tenhamos certeza, é possível dizer que a criança tenha aprendido as famílias silábicas e por isso internalizou as sílabas simples.

Esse dizer remete à compreensão que a criança apresenta sobre o sistema de escrita. Pela resposta da criança, ela demonstra compreender que usamos das letras para representar a língua falada e para isso nós usamos letras na escrita, juntando-as, na maioria dos casos, criamos sílabas e juntando as sílabas as palavras.

Por fim, sobre esse texto podemos dizer que a criança construiu a escrita dela buscando representar a oralidade, muito presente na marcação das sílabas isoladas que podem tanto representar as

famílias silábicas quanto as sílabas representadas no momento da fala. O que de fato percebemos é que entre uma tentativa e outra a criança buscou encontrar o jeito dela de escrever.

Figura 04 - 1ª série B - Escola Pública 0193_070601_M_01_06_01_2003_TN_BA_1S_B



Fonte: Miranda, 2001.

Serie 1ºB abruxa e strã Foestrājomaeum

Nessa produção iniciaremos a nossa análise a partir das reflexões feitas sobre a suposta cópia do quadro das palavras SÉRIE 1º B. Tal escrita sugere uma cópia do quadro ou uma memorização da cópia mecânica comum das fichas de rotinas. Imaginamos isso porque ao comparar a escrita do corpo do texto com a escrita das palavras SÉRIE 1º B notamos uma irregularidade na construção da escrita, sendo completamente diferente ao tentar registrar "abruxa e strã" e "Foestrājomaeum". Entretanto, ainda que esse registro seja apenas cópia, é interessante pensarmos na maneira como a criança apropria-se do texto de outro, no caso aqui ou da escrita da professora no quadro ou da escrita das fichas de rotina, para construir um texto que será dela.

Nesse caso, percebemos que a criança se mostra como alguém que consegue copiar textos prontos, talvez seja o resultado dos hábitos da rotina de sala de aula ou talvez seja por compreender na escrita alheia motivos de entender que aquelas palavras significam algo.

Olhando para essa produção escrita, somos levados a questões que nos permitem imaginar que a criança busca, no primeiro registro após a possível cópia, dar um título à história ou faz uma

tentativa de iniciar a própria narrativa. Ambas as hipóteses podem ser vistas como aceitáveis, visto que ao escrever “abruxa”, a criança pode sim sugerir um título para a narrativa como também pode estar iniciando a narrativa descrevendo o fato de “abruxa e strã”.

Outro detalhe que nos chama a atenção é a tentativa que a criança faz para escrever “strã/estranha”. Ao criar a hipótese a criança marca na palavra grafada a característica da nasalização presente em “estranho”, representada na palavra pelo uso do “AN”. Ainda que a criança busque representar essa ocorrência através do uso do sinal gráfico til (~) não está “incorreta”, uma vez que o nosso idioma também nos permite a representação das marcas da nasalização por esse sinal gráfico til (~), além dos outros usos, como é o caso do “AN”, por exemplo.

Outra ocorrência importante que merece destaque é o fato de a criança manter a hipótese da grafia da palavra “strã”. Percebemos que ela repete a grafia, mantendo a mesma tentativa de estrutura da palavra, ao tentar escrever “Foestrãjomaem/Foi estranho”. Isso demonstra que a criança pode ter copiado da primeira tentativa ou pode sugerir que ela já apresenta uma compreensão sobre as palavras manterem a mesma estrutura gráfica quando as escrevemos. Também podemos supor que a criança mantém a percepção auditiva ao buscar representar a sílaba “AN”, da palavra “ESTRANHA”.

Embora a escrita não esteja nítida, o que nos impossibilita supor com mais clareza, mas isso não nos impede de criar uma possível interpretação para aquilo que a criança busca narrar no texto dela. De maneira sugestiva podemos ler algo que caminhe na direção do sentido de “abruxa e strã/ a bruxa é estranha” e “Foestrãjomaem/ Foi estranho (...)”. Não podemos compreender os dizeres presentes em “jomaem”, mas isso não nos impede de reconhecer que a criança busca, no plano discursivo, escrever.

Em relação a ocorrência de manter a mesma grafia para a palavra, podemos dizer que nem sempre a criança irá manter a

mesma forma de estrutura entre as palavras que ela já escreveu. Contudo, notamos que a criança pensou para escrever e além de pensar, ela mantém essa hipótese e a deixa registrada, nos permitindo supor que ela demonstra ter confiança ao escrever.

Nesse texto, diferentemente dos outros apresentados até aqui, notamos que a criança busca fazer o uso da grafia cursiva e ao fazer isso ela demonstra compreender a conversão de um sistema de letras de imprensa para o sistema de letra cursiva.

Outro detalhe, com relação às questões convencionais da escrita, é o uso da letra maiúscula em "Foestrājomaeum/Foi estranho" logo no início da frase. Podemos notar que a criança, em algum momento da produção textual, ela apaga a escrita. Entretanto, podemos notar que ela mantém intacta a escrita da letra F maiúsculo. Essa ocorrência sugere que a criança, ao criar há hipótese dela, se mantém convicta de que no início da sentença a palavra estava escrita conforme, talvez, ela tenha aprendido, ou seja, conforme as normas da escrita.

Por fim, pensando nas questões indiciárias que nos permitiram analisar as noções de escrita dessa criança, mais uma vez nos chama a atenção a maneira como a juntura está fortemente presente nessa produção escrita. Podemos observar isso quando a criança escreve "abruxa/ a bruxa" e ""Foestrājomaeum/Foi estranho (...)": Na ocorrência "abruxa" notamos mais evidentemente as questões sonoras da fala sendo representadas na escrita, visto que ao pronunciar dizemos "A BRUXA" como se fosse uma única palavra. Já na ocorrência marcada em "Foes", podemos dizer que a juntura ocorre devido ao fato de, na fala, ao juntarmos a terminação da palavra FOI com o início da palavra ESTRANHO como sendo uma única sílaba, a criança registra FOES".

Esses foram os pontos analisados nesse texto, pensando as questões indiciárias, propostas neste trabalho, a partir daquilo que o texto possibilita compreender como marcas singulares do conhecimento da criança sobre a aquisição da escrita. Sobre o texto, agora

traremos algumas considerações acerca das questões discursivas, sob a perspectiva dialógica- enunciativa assumidas neste trabalho.

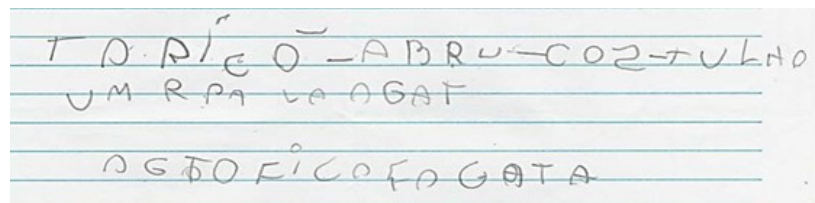
Ao escrever, a criança responde a um enunciado retrospectivo, desse modo ela enuncia e ao enunciar ela possibilita um elo prospectivo na cadeia ininterrupta dos enunciados. Ao produzir o texto escrito a criança escreve como alguém que já apresenta conhecimentos prévios acerca do sistema da escrita alfabética. Quando essa criança escreve é possível notarmos que ela se coloca no texto como resposta as experiências vividas por ela e consequentemente se deixa para ser dialogada por outros enunciativos futuros.

Ao escolher a letra cursiva, e não a de imprensa, a criança já demonstra um *dizer* sobre a concepção de escrita. Por que a letra cursiva? Há uma concepção, que Volóchinov (2019) traz que na construção dos enunciados existe, também, uma parte que é subentendida. Imaginamos que devido a cultura de supervalorizar a escrita cursiva, tanto por familiares dos alunos quanto pela própria escola, a criança tenha optado por escrever com a letra cursiva como maneira de se valorizar enquanto escritora. Talvez essa escolha seja reflexo dessa supervalorização.

Ao *dizer* a criança cria um *fazer* a partir das referências do uso convencional da escrita que talvez ela conheça. Ela inicia a frase com letra maiúscula na margem da direita e direciona a escrita para a margem da esquerda. Embora ela não faça isso com todas as sentenças, visto que em "Serie 1ºB abruxa e strã" ela manteve a escrita na mesma linha e direcionou a escrita até o final da margem. Ao terminar de escrever na primeira linha, ela inicia a escrita na linha inferior, iniciando a escrita com a letra maiúscula "Foestrājomaeum", seguindo a mesma orientação da esquerda para direita, de cima para baixo.

Podemos considerar que o texto da criança, ainda que não faça uso de uma escrita legível, como uma escrita legítima. Apesar de fazer seus testes, suas experimentações e hipóteses para escrever, a criança se vale da convenção do sistema de escrita que utilizamos.

Figura 05 - 1ª série B - Escola Pública 0197_070020_M_01_06_01_2003_TN_BA_1S_B



Fonte: Miranda (2001).

TORICÔ - ABRU - COZ - TULHO
UM RPA LA O GAT
O GTO FICO FO GATA

Nessa produção escrita, podemos encontrar indícios que nos permitem analisar a questão da aquisição da língua escrita a partir da vivência da criança com o ensino da sala de aula. Mais uma vez usaremos do subentendido, presente em Volóchinov (2019), para traçar as primeiras impressões que nos despertou.

Percebemos que a criança vai construindo suas hipóteses sobre a escrita a partir de algumas possíveis vivências na sala de aula. A primeira delas é o fato de alguns professores alfabetizadores ensinarem a criança a escrever fazendo o uso de traços/hífen (-) entre uma palavra e outra durante a escrita no caderno. Essa prática justifica-se exatamente para mostrar para a criança a presença das segmentações entre as palavras. Talvez seja por esse motivo que a criança, ao produzir esse texto, inicie a escrita dela separando as primeiras palavras com traços que sugerem essa prática. Notamos essas ocorrências quando a criança registra as palavras "TORICÔ - ABRU - COZ - TULHO/TRICÔ A BRUXA COSTUROU".

Embora a criança inicie a produção dela fazendo o uso dos traços para mostrar a presença de possíveis segmentações, notamos que conforme a criança vai aproximando a escrita ao fim da narrativa, logo na segunda linha, e nas demais ocorrências, ela

"larga mão deste modo de escrever", estruturado por traços entre as palavras, para assumir uma escrita que é dela. Notamos nessa ocorrência que a criança, ao mesmo tempo que dialoga com as duas possíveis maneiras de escrever, transita por saberes diferentes e que ela possivelmente já teve contato. Podemos dizer que na busca por escrever as palavras "TORICÕ - ABRU - COZ - TULHO/TRICÔ A BRUXA COSTUROU" a criança talvez tenha tentado introduzir na primeira palavra dessa sentença ("TORICÕ"/TRICÔ) algo sugestivo ao título da narrativa que ela construiu. Notamos que as palavras que depois seguem essa tentativa ("ABRU- COZ - TULHO"/A BRUXA COSTUROU) sugerem ser o início da narrativa da criança, produzindo mais sentido quando aceitamos que "TRICÔ" não faz parte dessa sentença.

Desse modo, temos uma tentativa de escrita que pode nos sugerir, a partir da nossa interpretação, um texto que caminhe na seguinte direção de sentido: "TORICÕ - ABRU - COZ - TULHO/TRICÔ A BRUXA COSTUROU"; "UM RPA LA O GAT/UMA ROUPA PARA O GATO" e "O GTO FICO FO GATA/O GATO FICOU FOLGADA". É possível atribuímos sentido ao ler a história produzida pela criança, visto que nela reconhecemos os elementos necessários que dão a essa narrativa um sentido. Isso nos permite dizer que ainda que a criança não demonstre total compreensão acerca da língua escrita e não escrevendo nos moldes convencional, ela já compreende e faz uso de alguns saberes acerca do nosso sistema de escrita. Logo no início do texto temos a sugestiva tentativa de dar o título à narrativa, supostamente copiado do papel, porém uma cópia que entra em conflito entre uma cópia fiel e uma memória visual. A criança busca por escrever a palavra "TORICÕ" por inteira e faz o uso do til (~) ao invés do acento circunflexo (^). Embora o til (~) não seja considerado um acento gráfico, a criança demonstra conhecer outros sinais gráficos além das letras do alfabeto.

Dando sequência em sua escrita, a criança continua o texto escrevendo as demais sentenças de início silabando ao fazer o uso

dos traços/hífen, notados nas ocorrências após as sílabas “ABRU”, “COZ” e após a “TU” que poderia vir outro traço/hífen, ela reformula sua hipótese para escrever e percebemos que, nesse momento, ela abre mão para começar a escrever do seu próprio jeito. Desse modo, assim como nos outros textos, nessa produção textual temos fortemente a presença de ocorrências que nos remetem às questões de segmentação.

Outra ocorrência que merece destaque é a que está na última linha da produção escrita. A criança reescreve por cima, sem apagar a escrita, da letra “O” em dois momentos. Para retratar aqui usarei a letra que poderia ter sido apagada e que ficou por baixo da nova letra entre parênteses e minúscula. Desse modo temos “O G(o)TO FICO FO G(o)ATA”. No primeiro momento ela substitui a letra “O” pela letra “T” e forma a palavra “GTO” e no segundo momento ela substitui a letra “O” pela letra “A” e forma a palavra “GATA”, que em nossa interpretação e dentro do contexto da história, supomos que seja folgada.

Assim como nas outras análises, essas também nos permite dizer que a criança já apresenta compreensões acerca do uso do sistema de escrita, visto que, além das questões mencionadas, ela também registra a escrita iniciando-se da margem direita e a direcionando para a margem esquerda. Quando necessário, a criança muda de linha no sentido vertical de cima para baixo.

Voltando o olhar para as considerações acerca das questões dialógicas- enunciativas assumidas em nosso trabalho, notamos que a criança busca responder as concepções de língua escrita dela através do diálogo entre as hipóteses. A partir desse cruzamento de hipóteses, ela constitui um dizer que reflete sobre a compreensão dela acerca do sistema de escrita.

Demonstrando a partir do uso que ela faz da escrita, que inicialmente parece ser um uso mais escolar (talvez metódico e pedagógico) propício da sala de aula, ela vai se encontrando no mundo

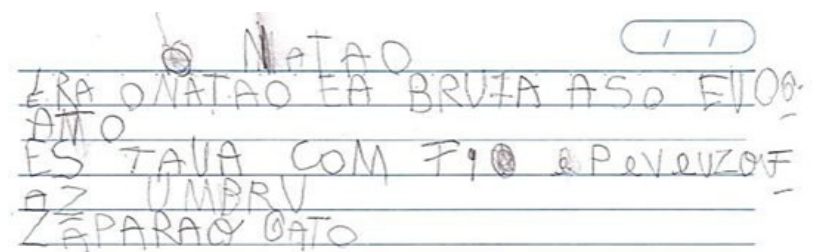
das possibilidades para que lhe permitam ficar mais à vontade para enfim fazer uma escrita que retrate o jeito dela.

Podemos dizer que, ao tomar para si a segurança de escrever, a criança se permite testar e criar as possibilidades que para ela são significativas. É a partir desses testes que a criança vai fazendo que ela permite demonstrar o seu compreender do processo da aquisição da linguagem escrita que assumimos em nosso trabalho.

Nesse sentido, notamos que a criança já começa a compor o seu próprio jeito de escrever e se mostrando um verdadeiro ser sujeito de linguagem. O modo de escrever e de usar da escrita, que no início parecia ser da professora, aos poucos vai ganhando forma e características da própria criança. A passos lentos a criança vai se mostrando e se constituindo da língua escrita. Desse modo, alguém que antes era um mero copista talvez, passa a se mostrar como ser de linguagem e que através da linguagem se interage com outro.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DAS CRIANÇAS: ALUNOS DA 1ª SÉRIE DE ESCOLA PRIVADA

Figura 06 - 1ª série A - Escola Privada 0530_0_M_01_06_01_2003_TN_SM_1S_A



Fonte: Miranda, 2001.

O NATAO
ÉRA O NATAO EA BRUXA ASO EU OG- ATO
ES TAVA COM FIO E PEVEUZOUF- AZ UMBRU
ZÃPARAO GATO

Ao analisarmos essa produção, a primeira questão que nos chama a atenção é o título que a criança ressignifica na história. Talvez por influência das gravuras utilizadas para a escrita da narrativa, notamos que, das produções que apresentavam título, a maior parte manteve a ideia original e registrou “O tricô”. Entretanto, essa criança, de algum modo, se remete ao natal e prefere, diferentemente das outras crianças, contextualizar a narrativa no período natalino e essa criança cria um novo contexto para narrar a história dela e prefere titular a narrativa que ela produz com o título de “O NATAO/O NATAL”. Desse modo, a criança elabora um novo enredo e, em um contexto de natal, cria a possibilidade de a bruxa Onilda ter um motivo para presentear o gato com um blusão supondo que ele estava com frio. Interessante pensar que na data da produção não estávamos em período natalino, visto que a atividade foi desenvolvida em agosto de 2003.

Nesse contexto é interessante refletir que, embora nas imagens não tínhamos nenhuma menção ao natal, essa criança deduz que a bruxa deveria ter um motivo para presentear o gato. Enquanto algumas crianças optam em dizer que o gato estava com frio, essa criança olha pelo motivo das datas comemorativas e que geralmente há troca de presentes. A criança pode ter inferido o blusão de tricô ao natal pelo fato da construção do imaginário natalino no Brasil ter sido associado ao natal do Hemisfério Norte. Embora no Brasil seja verão, dependendo do que essa criança consome, ela pode associar o natal ao inverno pela construção desse imaginário. Talvez seja por isso que ela inicia a produção dela dizendo “Era o natal”.

No que diz respeito à construção escrita, no processo de alfabetização dessa criança, podemos observar que ela construiu o

texto dela com um título coerente à narrativa que ela pensou. Isso demonstra que ela também compreende a função do título na história, ou seja, que não basta apenas dar um nome à história é preciso que esse nome atribua relação com os fatos narrados.

Ao tomarmos o texto dessa criança para fazermos uma possível interpretação, podemos ler uma tradução que caminhe na direção do sentido de: "ÉRA O NATAO EA BRUXA ASO EU OG- ATO ES TAVA COM FIO E PEVEUZOUF-AZ UMBRU ZÃPARAO GATO/ERA NATAL E A BRUXA ACHOU QUE O GATO ESTAVA COM FRIO E PREFERIU FAZER UM BLUSÃO PARA O GATO". Assim como nos demais textos já apresentados, conseguimos deduzir uma leitura possível sugestiva da própria produção. Embora não esteja nas normas convencionais da escrita, somos capazes de assumir o papel de intérpretes dessa criança e atribuir nessa produção um sentido plausível.

Olhando para as questões do processo de aquisição da linguagem escrita, notamos que essa criança também apresenta conflitos na hora de elaborar suas hipóteses de escrita no âmbito da segmentação e juntura das palavras. Tais ocorrências podem ser notadas em:

"EU OG- ATO/ QUE O GATO"; "ES TAVA/ ESTAVA"; "PEVEUZOUF-AZ/ PREFERIU FAZER"; "UMBRU -ZÃPARAO/ UM BLUSÃO PARA O".

Ora a criança tenta registrar como sendo uma grande corrente de estruturas, ora ela segrega essa corrente. Também podemos notar que essa criança já demonstra conhecer o uso de outros sinais gráficos comuns da língua escrita. Assim como ocorreram em outras produções, essa criança também faz o uso do acento agudo (´) e sinal de nasalização do til (~), o que sugere que ela demonstra conhecer esses sinais gráficos na escrita, criando hipóteses para os usos e funções atribuídas a eles.

Além disso, a criança também demonstrou conhecer algo que não é trabalhado na primeira série, a separação de sílabas

em situações em que se precisa mudar de uma linha para outra. Podemos observar esse indício quando ela escreve "OG- ATO/O GATO" e "PEVEUZOUF-AZ/ PREFERIU FAZER". Diferentemente da ocorrência registrada pela criança que inicia a produção dela separando as sílabas com os traços, essa criança separa as sílabas ao final da linha e da margem justamente para transferir a escrita para a linha de baixo. Analisando a escrita da palavra "NATAO/NATAL", podemos dizer que ela sugere à hipercorreção "comum quando a criança já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Passa a generalizar esta forma de escrever" (Cagliari, 1992, p. 141). Talvez pelo fato de muitas palavras pronunciadas com U no final serem escritas com O, no próprio caso de "GATU/GATO", a criança tenha generalizado essa regra e o "NATAL/NATAU" se tornar "NATAO", visto que a letra L ao final das sílabas representa do som de U.

Por fim, pensando o processo de aquisição da língua escrita no âmbito da alfabetização, percebemos algumas ocorrências de rasuras presente nessa escrita da criança. É importante pensarmos que, ao notarmos uma rasura no texto escrito, isso sugere, principalmente, que a criança pensou ao escrever e que ela leu o que ela escreveu. Nesse processo de "releitura", mesmo que seja de uma letra, a criança duvidou e nesse conflito de qual será o modo correto, ela arrisca a "corrigir". Isso sugere que a criança busca adequar a escrita dela à escrita do outro, ou seja, do sistema convencional de escrita. Importante pensar que esse conflito é uma maneira de interação que a criança vivência consigo mesma e com o outro. Esse conflito demonstra que ele só lhe foi possível porque a criança já teve contato com outros textos ou outros modos de escrita, por exemplo.

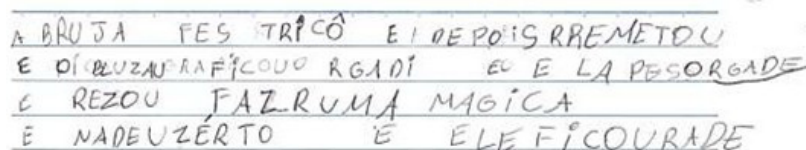
A partir do processo diálogo-enunciativo que a criança construiu nesse cenário, nos perguntamos a que essa criança responde? Ela, assim como as outras, faz o uso do sistema de escrita no que diz respeito a apropriação das letras para construir a narrativa que é dela. Ela compreende esse uso quando mostra como se escreve

registrando essas letras no papel e fazendo o uso convencional da direção das margens e usuais dos sentidos das linhas na folha; na estrutura textual que ela cria para narrar a história dela e, principalmente, na condição de atribuir sentido as palavras garrafadas.

Essa criança, assim como as outras, não pensa a alfabetização como mera atividade de completar letras ou palavras, mas ela se arrisca, e cria possibilidades para dizer algo que, de algum modo, reflete o que ela é e o que ela já compreende da aquisição da escrita.

É possível percebermos que a criança faz o uso significativo da escrita e isso está presente logo no título da história. Para essa criança, o mais importante foi dar o sentido do NATAL na história, algo que à primeira vista seria impossível de fazer uma relação entre o natal e as imagens dos quadrinhos. Entretanto, essa criança se lembra que no natal presentamos e talvez através dos filmes de natal em que temos até neve fez com que ela se lembrasse do frio e do motivo para se presentear alguém com um blusão.

Figura 07 - 1ª série A - Escola Privada 0547_0_F_01_06_01_2003_TN_SM_1S_A



A BRUJA FES TRICÔ E DEPOIS RREMETOU
E O BLUZAU FICOU RGADI E E LA PESORGADE
E REZOU FAZRUMA MAGICA
E NADEUZERTO E ELE FICOURADE

Fonte: Miranda, 2001.

A BRUJA FES TRICÔ E DEPOIS RREMETOU
E O BLUZAU FICOU RGADI E E LA PESORGADE E
REZOU FAZRUMA MAGICA
E NADEUZERTO E ELE FICOURADE

Ao analisarmos a produção escrita criada por essa criança, podemos notar que, visualmente falando, o texto apresenta uma estrutura coerente de uma narrativa. É possível percebermos, logo de início, as palavras bem segmentas, em um bloco estruturado,

sugerindo que a criança já compreende que na escrita temos esses espaços em branco entre as palavras. Esse fato sugere que a criança já possui o hábito de escrever pequenos textos demarcando essas segmentações estruturais da escrita.

Também podemos notar, em algumas ocorrências, o uso da rasura, sugerindo que a criança se vale do recurso para reescrever a produção dela. Assim como já mencionamos em outras produções, essa ocorrência pode demonstrar, também, que a criança passou por um processo de releitura e reescrita do texto. Talvez isso nos permita dizer que provavelmente a criança tenha pensado antes e depois de escrever.

Ao buscar compreender e interpretar o que a criança registra, é possível lermos a produção escrita da criança como algo que caminhe na direção do sentido de: "A BRUJA FES TRICÔ E DEPOIS RREMETOU/A BRUXA FEZ O TRICÔ E DEPOIS REMENDOU"; "E O BLUZAU FICOU RGADI E E LA PESORGADE/E O BLUSÃO FICOU GRANDE E ELA PENSOU "FICOU GRANDE"; E REZOU FAZRUMA MAGICA/E (ela, a bruxa) RESOLVEU FAZER UMA MÁGICA"; "E NADEUZÉERTO E ELE FICOURADE/E NADA DEU CERTO E ELE (O GATO) FICOU GRANDE".

Uma ocorrência singular, presente nessa produção, foi o momento em que, ao terminar a margem na segunda linha da narrativa, a criança estende a linha para completar a margem e assim poder dar conta de escrever toda a sentença que ele precisa registrar naquele momento. Isso demonstra que a criança buscou uma solução para o problema que ela estava enfrentando, ou seja, era preciso escrever até o final da margem, entretanto a margem não dava conta de receber toda a escrita e a criança estende essa linha justamente para receber o texto que ela estava produzindo.

Também presente em outras produções, podemos notar, no texto escrito por essa criança, recorrentes ocorrências de juntura

das palavras. No processo de aquisição da língua escrita é comum notarmos esse tipo de conflito no momento em que a criança procura, por meio de suas hipóteses, registrar o texto através das palavras. Podemos notar, nessa produção, nas seguintes ocorrências a presença desse conflito entre escrever tudo junto e de escrever separado, por exemplo, em "PESORGADE/PENSOU GRANDE"; "FAZRUMA/FAZER UMA"; "NADEUZÉRTO/NADA DEU CERTO" e "FICOURADE/FICOU GRANDE".

Essa última ocorrência merece um destaque especial, visto que, nela temos duas considerações a fazer. A primeira delas nos permite dizer sobre os casos comuns de juntura percebidos na oralidade, presente nas mais diversas regiões do país, o que dificulta para a criança compreender essa expressão "nadeuzérto" na língua escrita. O próprio professor Cagliari (1992) diz que casos como esse são muito comuns na oralidade e ainda demonstra outros exemplos como *"todamizade/toda a amizade"*; *"cazamarrela/casa amarela"* e *"cazorivel/casa horrível"*, entre outros. A segunda consideração que precisamos fazer acerca do "nadeuzérto" é que ao juntar os termos, a criança representa uma tonicidade presente na sílaba "ZÉR" através do uso do acento agudo (´). Ou seja, além das questões de ortografia, no sentido de representar a língua falada em língua escrita, a criança também representa uma entonação, o que nos sugere pensar até mesmo no modo como ela representa esse pensar da bruxa.

Além das questões de alfabetização presentes nessa produção, achamos importante destacar que a criança se colocou no lugar da bruxa para escrever a história. Isso fica evidente quando ela escreveu "E LA PESORGADE/E REZOU FAZRUMA MAGICA - ELA PENSOU "FICOU GRANDE". E RESOLVEU FAZER UMA MÁGICA". A professora Smolka (1999), ao apresentar a pesquisa realizada por ela sobre a produção escrita de crianças no processo de alfabetização, faz um relato parecido com essa ocorrência e sobre isso ela escreve que a criança "assumindo o papel de escritora, ela se coloca do ponto de vista (assume o lugar e o dizer) do personagem" (Smolka,

1999, p. 84). Desse modo, percebemos que, ao fazer isso, a criança representa essa troca de posição no discurso no sentido de ora ser o falante e ora ser o ouvinte para poder atribuir a palavra e o momento do dizer ao outro, que nesse exemplo temos a bruxa. Outro indício que nos chama a atenção, pensando as questões da aquisição da linguagem escrita, é a maneira como a criança pensa para representar a palavra "RGADE/GRANDE" em sua narrativa.

Primeiro ela busca solução ao criar a hipótese "RGADE", demonstrando que naquela inicial há algo que difere das demais sílabas simples. Essa ocorrência sugere que a criança demonstra pensar que apenas as letras G + A não são suficientes para representar a sílaba GRAN e a alternativa que ela encontra para representar essa sílaba complexa foi iniciá-la com a letra R. Em outras ocorrências ela reformula e escreve "RGADI" e depois "RADE". A criança busca resolver o conflito de modificação da estrutura segmental das palavras, que segundo Cagliari (1992) são trocas, supressões, acréscimos e inversões de letras na escrita de uma palavra, talvez, devido à complexidade da sílaba GRAN ou por estar mais familiarizada as sílabas simples. Ao demonstrar essa questão, a criança nos sugere compreender que para fazermos o uso da língua escrita, às vezes, não basta apenas termos uma consoante e uma vogal, às vezes será necessário reformular essa estrutura para escrever uma palavra.

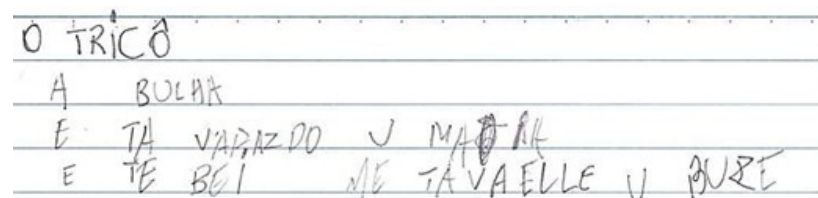
No plano dialógico-enunciativo, notamos nessa produção um exemplo sobre o pensamento de Volóchinov (2019) ao escrever que no enunciado, ora a palavra irá pertencer mim, como empréstimo, ora irá pertencer ao outro. Desse modo, há momentos em que eu, enquanto falante tomarei a palavra como empréstimo para fazer uso dela e ao terminar, devolverei para o outro para uso dele. Pensando nesse movimento de empréstimos, notamos a interação entre o eu e o outro que a linguagem propicia e percebemos um exemplo de que é necessário nos constituirmos das palavras do outro para fazer a nossa palavra. A bruxa diz, ao pensar, mas para pensar foi necessário ela apropriar-se dos dizeres de sua autora. Nesse sentido, a interação

do uso das palavras permite que ambos falem ao mesmo tempo que ambos tomem para si a palavra ora do outro, ora minha, logo, nossa.

Percebemos que essa criança, além de demonstrar a função da escrita nesse texto, ela também demonstra ser um autor que compreende que ao escrever, ela está escrevendo para o outro. Podemos supor isso a partir do momento em que a criança se coloca no lugar da personagem para atribuir sentidos ao pensamento que a personagem tem.

Supostamente a criança, ao imaginar sua escrita, pensou naquilo que provavelmente a bruxa teria pensado e ela registra isso para que o leitor também tivesse acesso à essa informação no texto. Talvez, por compreender que o outro que lerá o texto criado por ela também precisava saber dessas informações para compreender a história narrada.

Figura 08 - 1ª série A - Escola Privada 0541_0_F_01_06_01_2003_TN_SM_1S_A



Fonte: Miranda, 2001.

O TRICÔ A BULHA
E TA VAFAZDO U MAORH
E TE BEI ME TAVAELE U BUZE

Ao analisarmos essa produção, notamos, como ocorrência que sugere, que a criança inicia a produção dela pela cópia do título. Ao analisarmos o título das demais manifestações de escrita percebemos que ele apresenta uma consistência de língua padrão, porém as outras escritas são tentativas de representar a narrativa dela através da língua escrita. Contudo, assim como em outras produções, a cópia

sugere que a criança já apresenta a compreensão de se apropriar de uma escrita que não é dela, porém, ao apropriar-se, torna-se sua.

A partir da escrita desse título, a criança começa a narrar sua história inspirada nos elementos presentes nas imagens oferecidas. Ela consegue narrar que a bruxa está fazendo um tricô que servirá de blusa para o gato em um momento futuro da história.

Ao tentar escrever "BULHA/BRUXA", temos um indício sugestivo do dígrafo CH, talvez, pelos conflitos e falta de atenção, a criança escreve com LH. Interessante pensar que se caso a criança estivesse tentando escrever "BRUCHA", pensando nas questões fonéticas, ela não estaria errada ao escrever dessa maneira visto que as letras X e o dígrafo CH representando o mesmo fonema.

Notamos, também, que há ocorrências em que a criança, assim como em outros exemplos, rasura a escrita na tentativa de reescrever algo. A criança não apaga o que ela considerou errado para reescrever, porém notamos que ela escreve por cima de determinadas letras. Esse ato de escrever por cima é sugestivo da compreensão da criança para o ato da leitura e reescrita do próprio texto.

Na busca de interpretar a narrativa dessa criança, podemos traduzir as palavras dela como algo que nos permite dar o sentido de "O TRICÔ/O TRICÔ"; "E TA VAFAZDO U MAORH/ESTAVA FAZENDO UMA ROUPA" e em seguida continua "E TE BEI ME TAVA ELLE U BUZE/E TAMBÉM ESTAVA ELE UMA BLUZA". Esse final talvez poderia ser interpretado como "ESTÁ FAZENDO PARA ELE UMA BLUSA", o que chamaria a atenção para a maneira como a criança está fazendo o uso do pronome pessoal ele para substituir o termo gato dentro do contexto da narrativa dela.

Ao olharmos para a estrutura textual da escrita dessa criança, notamos que, assim como outras já apresentadas, inicia o texto dela pelo título e depois segue a escrita obedecendo as direções das páginas, segundo o nosso sistema de escrita, sendo de cima para baixo

e da margem direita para a margem da esquerda. Ela não termina as sentenças até o final da margem, entretanto ela mantém esse nosso modo de escrever, visto que ela poderia escrever de outras maneiras.

No âmbito das questões sobre a alfabetização, é possível notarmos, nessa produção escrita, que a criança também faz o uso das palavras na tentativa de registrar a sua narrativa. Para representar essas palavras, ela demonstra estar em conflitos com a maneira de representar as palavras. Percebemos no texto a presença frequente de questões relacionadas às questões de segmentação.

Uma ocorrência singular, percebida nessa produção, é o modo de como a criança encontrou para reproduzir e registrar a marca da oralidade presente na palavra "também". Ao produzir o texto, a criança cria como solução para a representação da palavra grafando "TE BEI/TAMBÉM". Percebemos que ela nota a presença de algo diferente na sílaba final e, embora ela não represente a nasalização como outras crianças fizeram marcando a sílaba usando das letras M ou N ao final ou do til, ela registra acréscimo de um I estendido, representado pela letra I, e escreve "BEI". Ao pronunciarmos a palavra "também", percebemos que é comum falarmos esse "I" estendido como se fosse "TAMBÉIM".

Na ocorrência presente no trecho em que a criança escreve "E TA", sugere que a criança demonstra compreender a relação entre o pronome pessoal com o substantivo. Se levarmos em consideração a leitura como sendo "A bruxa, ela está fazendo", podemos perceber que a criança primeiro apresenta a personagem "bruxa" e depois faz o uso do termo "ela" para se referenciar à bruxa. Essa interpretação sugere que a criança demonstra ter uma compreensão linguística da língua falada acerca do uso e função dos pronomes, visto que ela poderia repetir a palavra "bruxa" duas vezes em seguida.

A partir do plano dialógico-enunciativo podemos dizer que a criança que produziu esse texto demonstra ser um sujeito ativo quando busca, na tentativa de fazer a sua produção, marcar seus

próprios usos da linguagem escrita. Isso nos permite dizer que os enunciados produzidos por ela são resultados de uma relação de interação na e pela linguagem entre os sujeitos.

Percebemos que a criança busca escrever para o outro. Na escrita percebemos que apresenta detalhes das cenas e isso demonstra a preocupação de fazer com que o outro entenda a história. Conforme já mencionamos, na oficina, antes de as crianças iniciarem as produções escritas, foi solicitado a elas que pensassem em um possível leitor, alguém que não tivesse contato com as imagens. Notamos que ao buscar responder a esse enunciado, a partir da produção textual apresentada, a criança oferece esses detalhes na história como meio de responder a essa solicitação.

Mediante a isso, percebemos, ao lermos essa produção textual, os traços de um aluno escritor que através de sua escrita legítima, ele busca, da maneira dele, levar para o seu possível leitor uma história com detalhes e sentidos. Notamos que a maneira como ele encontra representar essa narrativa, embora não escrita em um padrão convencional, diálogos de alguém que faz uso de pronomes e que busca caracterizar para o outro aquilo que ele está vendo.

Desse modo, acreditamos cada vez mais que, as crianças, quando oferecida a oportunidade de demonstrar seus conhecimentos acerca da linguagem escrita, vão se mostrando seres de linguagem, mas não de uma linguagem meramente estrutural. São demonstrações de uma língua viva, em uso, presente no modo de falar e no modo de escrever.

Isso talvez pode demonstrar a preocupação que a criança tem com a visão do outro. Suponha-se que a criança talvez reflita sobre a questão de como o outro irá receber esse texto produzido por ela. Essa preocupação faz com que a criança também mude o jeito de escrever, pois compreende que há diferença entre escrever para o professor corrigir e escrever para que o outro leia para interagir.

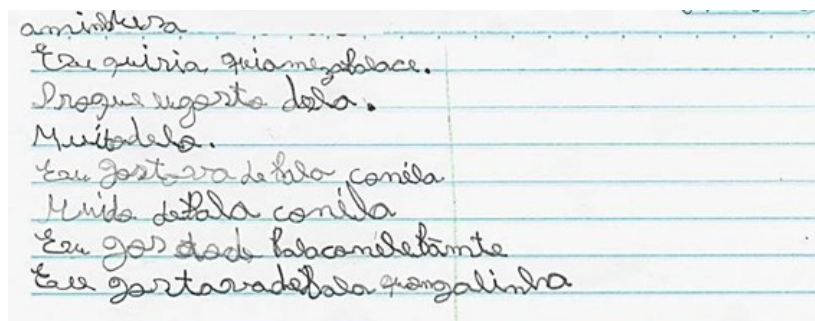
Acreditamos que ao escrever a criança aprende a escrita, com a escrita, com as interações que a escrita proporciona e com as mediações necessárias, a criança vai se constituindo, cada vez mais ativamente, do processo da construção de diálogos-enunciativos por intermédio da aquisição da linguagem escrita.

Dando continuidade às nossas análises, trazemos a seguir as produções escritas dos alunos que frequentavam a 2ª série (atual 3º ano). Nela temos textos mais complexos, devido ao nível de escolaridade das crianças, porém não menos discursivos que os apresentados até o momento.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS DA 2ª SÉRIE

Os textos produzidos pelos alunos da 2ª série (atual 3º ano) foram inspirados na oficina: *Dando vida aos objetos*, conforme já apresentada na seção 2, no subitem 2.1 – *Apresentando o corpus da pesquisa*. O relatório da oficina encontra-se no ANEXO.

Figura 09 - 2ª série A - Escola Pública 0208_070924_M_01_06_01_2003_TN_BA_2S_A



Fonte: Miranda, 2001.

aminhamesa

Eu quiria quiamezafalace. Proque eugosto dela.

Muitodela.

Eu gostava de conéla Muido defala conéla

Eu gos tode falaconelefãnte Eu gostavadefala quongalinha

Ao analisarmos essa produção, notamos que a criança demonstra ter compreensão do uso do sistema de escrita. Nota-se que ela já demonstra fazer o uso da letra cursiva como sistema de escrita e mantém as regularidades como, por exemplo, o uso das direções na folha, escrevendo de cima para baixo e da margem da direita para a margem esquerda. Isso sugere que, embora a criança tenha feito essa transição do uso da letra de imprensa para a letra cursiva, essas noções de uso do papel se mantiveram.

A partir dos indícios sugestivos no texto, nota-se que a criança faz o uso recorrente das letras maiúsculas no início de cada linha, que pode ser pensada como o início de cada sentença. Devido ao uso da letra cursiva é mais fácil notarmos essa diferença de uso das letras maiúsculas e minúsculas, visto que quando se usa a letra de imprensa é mais comum usarmos apenas as letras maiúsculas, conforme foi possível constatar nas produções textuais anteriores.

A criança também inicia a produção dela fazendo o uso recorrente do uso do ponto final, conforme podemos notar nas três primeiras linhas do texto, porém ao dar continuidade à narrativa ela não mantém, sugerindo talvez uma falta de atenção.

Ao lermos essa produção, podemos perfeitamente atribuir sentido à escrita da criança, isso nos permite produzir uma compreensão que caminhe na direção do sentido de “aminhamesa/ A minha mesa”; “Eu quiria quiamezafalace./ Eu queria que a mesa falasse”; “Proque eugosto dela./Porque eu gosto dela”; “Muitodela./ Muito dela.”; “Eu gostava de conéla/ Eu gostava de com ela”; “Muido defala conéla/ Muito de falar com ela”; “Eu gos tode falaconelefãnte/ Eu

gosto de falar com elefante”; “Eu gostavade fala quongalinha/ Eu gostava de falar com galinha”.

Percebemos que a criança inicia o texto dela fazendo o uso do título “a minha mesa” e depois ela constrói a narrativa dela contando os fatos sobre uma mesa que fala. Isso também sugere que a criança compreendeu a proposta da oficina e conseguiu entregar uma atividade que contemplasse o objetivo do trabalho.

No âmbito da alfabetização, a criança cria hipóteses para sustentar a escrita dela. Além de notarmos como ela elabora a estrutura das palavras, também podemos perceber que ela se vale do recurso gráfico para marcar a tonicidade de determinadas passagens da fala. Tais ocorrências são percebidas quando notamos a presença do acento agudo (´) ao escrever “conéla/Com ela”, demonstrando que ela compreende essa entonação da palavra “ela”. Outra ocorrência que a criança registra e isso sugere a percepção de notar algo diferente na palavra é quando a criança marca a presença da nasalização ao escrever a palavra “falaconelefãnte\Falar com elefante”, tentando registrar ali com til (~) e M ao final da sílaba.

Com relação a coesão do texto, notamos que a criança inicia a produção dela escrevendo sentenças que apresentam ter relações entre si, porém ao final da produção ela se vale do uso de frases que parecem ter sido colocadas sem nenhuma relação com o restante do texto. Notamos isso ao lermos “Eu gos tode falaconelefãnte/ Eu gosto de falar com elefante”; “Eu gostavade fala quongalinha/ Eu gostava de falar com galinha”. Até antes dessas duas últimas sentenças a criança sustenta a história dela narrando sobre uma mesa que fala e qual a relação dela com essa mesa falante. Contudo, se olharmos para o gênero em que a história acontece, ou seja, uma fantasia, tais questões poderiam ser muito bem encaixadas nesse texto, necessitando apenas desenvolver essas ideias para que elas se relacionassem.

Mas o que é mais interessante para pensarmos é que, nas duas últimas sentenças, a criança não registra apenas palavras isoladas como, por exemplo, “elefante e galinha”, como se estive copiando essas palavras de algum lugar. Ela cria todo um contexto para inserir essas duas palavras e que podemos notar que foram escritas por hipóteses.

Ao olharmos para a estrutura de como o texto foi produzido, notamos que há recorrente repetições de palavras. Isso nos faz lembrar do uso das cartilhas que eram usadas no processo de alfabetização, onde havia uma prática de cópia mecânicas por repetições de sentenças.

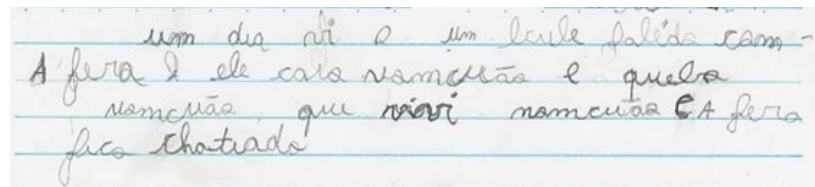
Ao analisarmos as questões de alfabetização percebermos que a criança demonstra ter conflitos ao elaborar as suas hipóteses de escritas, mantendo-se forte as questões sobre segmentação e junção. É possível notarmos essas ocorrências, na produção escrita, o que nos sugere que a criança apresenta esse conflito de compreender em que momento uma palavra se inicia e em que momento termina. Conforme já mencionamos em outras análises, é comum, esse tipo de ocorrência, visto que na fala (oralidade) não apresentamos essas marcas de início e fim das palavras bem definidas.

Sobre isso, podemos citar os exemplos de ocorrências de junção em “aminhamesa/ a minha mesa”; “quiamezafalace/que a mesa falasse”; “eugosto/eu gosto”; “Muitodela/muito dela”; “conéla/ com ela”; “defala conéla/de falar com ela” (aqui abrimos um parêntese para comentar que em ambas as escritas de “com ela” a criança apresenta a mesma representação “conéla”); “gos tode falaconelefante/gosto de falar com elefante” e “gostavade fala quongalinha/ gostava de falar com galinha”.

Desse modo, pensando as questões dialógicas-enunciativas sugeridas nessa produção, percebemos que essa criança demonstra compreender as questões que envolvem o sistema de escrita

se fazendo valer dos seus usos e funções. Ao escrever, a criança responde a enunciados passados e permitindo-se os conhecimentos dela acerca da aquisição da linguagem escrita. Ela busca, talvez em sua vivência e contatos com outros textos, construir um texto que lhe fosse autêntico. Traz para a produção relatos, não apenas de objetos presentes no quarto dela, mas de animais, que possam ser, talvez, de pelúcia, para compor a sua narrativa. O elefante e a galinha podem, perfeitamente, fazer parte desse universo que é o quarto da criança. Desse modo, concordamos com Smolka (1999) ao dizer que "o texto é uma forma de organização das ideias. (...) É constituição da memória, documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura... (uma não! Várias!)" (Smolka, 1999, p. 95).

Figura 10 - 2ª série B - Escola Pública 0112_080914_M_01_06_01_2003_TN_BA_2S_B



Fonte: Miranda, 2001.

um dia vi o um bule faledo com-

A fera e ele caio nomcuão e quebo nomcuão que vivi nomcuão e A fera fico chateado

Ao analisarmos essa produção escrita, nota-se que a criança, logo de início, faz o uso do parágrafo. Isso demonstra que essa criança já começa a pensar sobre esses blocos de textos que são os parágrafos. Ao analisarmos as outras produções, nós não encontramos uma ocorrência similar a essa, o que sugere que não é uma questão comum das crianças se preocuparem com o parágrafo na história, porém, ao iniciar a produção dela, essa criança demonstra contato com essa questão estrutural das narrativas. Isso sugere que

essa criança já apresenta uma noção importante que pode ser resultado de uma memória visual dela, indicando que ela já teve esse contato com o universo da escrita.

Outra ocorrência interessante para analisarmos e que traz como indício o uso do hífen ao final da primeira linha (assim como apresentado no Texto 06). Notamos que a criança se vale do recurso para dar continuidade a palavra que segue a escrita na linha inferior. Ela faz a introdução de um hífen ao final da palavra com (com-), visto que a escrita dela atinge o final da primeira linha e como solução para dar sequência à palavra, ela inicia a linha inferior escrevendo "A fera" com a letra A maiúscula, assim como na penúltima linha.

Embora na escrita convencional não houvesse a necessidade de separação por hífen entre as palavras escritas pela criança, torna-se importante pensar a maneira como a criança pensa para resolver a questão da escrita ao final da margem. Talvez, ela pense que "com a fera" se escreva tudo junto, o que seria comum dada as circunstâncias do processo de aquisição de escrita. E entre outras possibilidades que ela poderia ter para registrar esses termos com juntura, como escrever tudo na linha de baixo, ela escolhe justamente fazer o uso do recurso de separação de sílabas.

Outra marca singular, presente nessa produção, é a maneira como a criança oscila ao registrar a letra "A". Notamos que a criança apresenta o domínio tanto da letra cursiva maiúscula quanto da letra cursiva minúscula, porém ela demonstra ter um conflito de quando usá-las na escrita. Quando ela vai usar o termo "A fera", notamos que no início a criança mantém a escrita com a letra "A" maiúscula. Isso sugere ser o reflexo, talvez, do título original da história, em que temos "Bela e a Fera".

Essa produção textual nos permite dizer que a maneira como a criança narra a história dela, através da língua escrita, demonstra que ela já apresenta compreensões acerca do nosso sistema de

escrita. Ela inicia a escrita com o uso do parágrafo, como já mencionamos, a partir da margem da direita e direciona a escrita para esquerda. Faz o movimento vertical, de cima para baixo, transcrevendo a sequência na linha inferior e quando necessário faz o uso do recurso do hífen para separar a palavra.

É possível lermos essa narrativa, a partir de uma interpretação, que sugere algo que caminhe na direção do sentido de “um dia vi o um bule faleado com-/Um dia vi um bule falando com”; “A fera e ele caio nomcuão e quebo/A fera e ela caiu no chão”; “nomcuão que vivi nomcuão e A fera/No chão que vivia no chão e a fera”; “fico chateado/ficou chateado”. Temos aqui, a história de um bule que vivia no chão, que conversava com a fera e que um dia se quebra, deixando a fera chateada.

Nota-se que a criança também faz o uso do recurso dos pronomes ao registrar a história dela. É comum, na língua falada, usarmos os pronomes para dizermos algo e não repetirmos sempre o mesmo termo. O modo como essa criança faz essa representação demonstra que ela compreende quando devemos usar. Se lermos a história, percebemos que primeiro ela apresenta o personagem “Bule” e depois ela faz a troca para “ele” ao mencioná-lo novamente na narrativa. Ela não repete essa ocorrência quando se trata do personagem da Fera, talvez porque ela acredite que esse personagem mereça mais destaque. Desse modo, notamos também que, a princípio, a criança busca narrar uma história que falasse do protagonismo do “Bule”, entretanto ela se confunde na história real e na história dela e mescla o protagonismo entre o “bule” e a “fera”.

Essa questão nos parece possível, uma vez que ao compreendermos o texto como uma reescrita, é comum um conflito entre qual palavra é de um autor e qual palavra é do outro, mostrando que, na verdade, a palavra é nossa. Tudo que dizemos já foi dito e as palavras apenas renovam-se.

Ao analisarmos as questões acerca do processo de alfabetização, percebemos que essa criança demonstra apresentar menos conflitos entre a segmentação e junção das palavras quando vai criar suas hipóteses de representação da língua escrita. Podemos notar que durante toda a narrativa, ela apresenta a ocorrência apenas quando vai escrever “numcuão/ no chão”, registrando aqui o único momento de junção presente nesse texto. E o que torna essa ocorrência interessante é que ao registrá-la por mais duas vezes no texto, totalizando três, a criança mantém a grafia, sugerindo que ela compreende que as grafias das palavras mantêm o padrão convencional, embora haja outras possibilidades de grafarmos determinadas palavras.

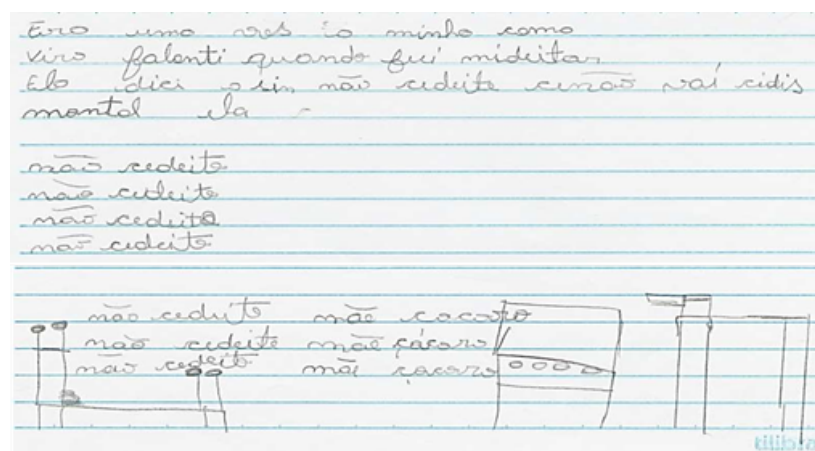
No âmbito dialógico-enunciativo, podemos notar que a criança busca transitar pelo conto de fadas e a escrita dela. Ela toma para si a necessidade de iniciar a história como sendo “um dia”, fazendo uma releitura do termo clássico dos contos de fadas que é “era uma vez”, não deixando o tempo corrido da história definido. Ela também se vê como um narrador personagem o que reforça que, ao narrar a história, estamos sendo convidados a vivenciar o ponto de vista dela.

Conforme coloca Smolka (2020) “numa análise de aspectos linguísticos, podemos apontar, logo de início, que a criança usa marcas da escrita – grafemas – que efetivamente correspondem ao uso convencional” (Smolka, 2020, p. 57). Nessa produção, percebemos como a criança já faz uso desses aspectos linguísticos, demonstrando essa compreensão da escrita como representação da oralidade, na qual há uma relação entre oralidade e escrita, ainda que não unívoca. As marcas da oralidade deixadas pela criança na escrita que ela desenvolve sugerem essa compreensão.

Deste modo, ao trazemos para o campo das análises essas questões, notamos que a criança compreende esse fazer constitutivo através da linguagem. Percebemos que a criança cria suas hipóteses para suprir as necessidades dela de escrever. Para pensar nessas

hipóteses ela faz uso de recursos que pensa ser necessário e que darão conta de atende-la. Pensando nisso, concordamos quando Andrade (2013) escreve que "o texto é uma reescrita. O 'outro' é constitutivo de nossa palavra" (Andrade, 2013, p. 59). Notamos a presença de uma criança que se faz pela e na palavra do outro ao mesmo tempo que se deixa presente nessas palavras.

Figura 11 - 2ª série B - Escola Pública 0117_070703_M_01_06_01_2003_TN_BA_2S_B



Fonte: Miranda, 2001.

Era uma ves o minha cama viro falanti quando fui mideitar
ela dia a sin não cedeite cenão vaí cidis montal ela
não cedeite não cedeite não cedeite não cedeite
não cedeite mãe çocoro não cedeite mãe çocoro não
cedeite mãe çocoro....

Por fim, para encerrarmos as nossas análises sobre as produções textuais, trazemos esse texto que nos permite considerar que essa criança já apresenta conhecimentos linguísticos necessários que sugerem excelente compreensão da aquisição da língua escrita. Nota-se que a criança, ao escrever, faz diferentes usos dos discursos, intercalados entre o discurso direto e o discurso indireto.

A ocorrência dos discursos direto e indireto são notados quando a criança narra a história e mesmo sendo o narrador personagem, temos um momento em que a criança transcreve as falas da cama, que é outra personagem da história. Nesse momento a “cama” passa a dialogar com a criança através do discurso direto é quando a criança, além do ponto de vista dela, ela escreve para demonstrar e repassar o ponto de vista da outra personagem que é a cama. Devido a isso ela escreve: “Era uma ves o minha cama/ viro falanti quando fui mideitar/ ela dia a sin não cedeite cenão vaí cidis/ montal ela/ não cedeite (4 vezes)/ não cedeite mãe çocoro – Era uma vez a minha cama virou (ficou) falante quando eu fui me deitar. Ela disse assim: - não se deite, senão vou me desmontar. Ela (disse) não se deite... Não se deite ... Mãe socorro.” Essas marcas singulares presentes no texto sugerem que a criança que constituiu essa produção é uma criança que apresenta o hábito de leituras, contação de histórias e/ou recontos de histórias. Notamos que ela apresenta coerência, apresentando uma história desenvolvida com começo, meio e fim.

Desse modo, notamos que na história, a criança opta por dar vida à cama dela e nesse momento percebemos uma relação de interação muito íntima entre ela e o objeto presente no quarto dela, que nesse caso é a cama dela.

Também podemos considerar que essa produção escrita, embora a criança já se apresente alfabética, do ponto de vista de compreender o sistema de escrita e sua relação de representação da fala, notamos que ela, assim como grande parte dos textos analisados, apresenta uma relação recorrente com a junção das palavras. Notamos que esse fato é uma ocorrência comum entre os alunos que ainda estão em processo de compreensão do sistema de escrita e o que ele representa. Talvez isso torne-se uma dificuldade, mas que não impede as crianças de participarem do processo de alfabetização, de se arriscarem, de criarem hipóteses e registrarem seus textos e, sobretudo, mostrarem qual é a compreensão delas sobre o sistema de escrita.

Além da questão da juntura, notamos também que a criança se vale dos recursos das irregularidades da língua escrita para elaborar suas hipóteses de escrita. Embora ela não escreva através da convenção, algumas das hipóteses que ela pensa são perfeitamente aceitáveis do ponto de vista fonético, visto que alguns fonemas poderiam ser representados por outras grafias, como podemos notar nas ocorrências "falante"; "mideitar"; "a sin"; "cedeite"; "cenão" e "çocorro". Interessante pensar que a criança escreve "çocorro" com a letra "Ç" logo no início da sentença, algo que não é comum de vermos devido a regra de não se iniciar palavras com "Ç", mas pela associação fonética a criança faz esse registro.

Sob a ótica enunciativa-dialógica, notamos que a criança, ao criar essa narrativa, inicia sua produção como um autor narrador e escreve que "era uma vez a minha cama", logo, em um início subentendido, pensamos que ela irá narrar algo sobre a cama dela. Porém, ao dar continuidade a narrativa, ela se coloca no texto e escreve "quando fui me deitar", fazendo de si um narrador personagem.

Isso é muito importante de observarmos porque demonstra a capacidade de a criança criar diálogos interativos e principalmente de se colocar no lugar do outro para lhe atribuir fala e depois de voltar para o seu próprio lugar e atribuir a fala que lhe cabe no texto.

Desse modo ela vai atribuindo o valor da fala para cada personagem criado. Ela escreve que a cama disse "não se deite, senão eu vou me desmontar" e reforça o dizer da cama na repetição insistente do "não se deite". Ao final da trama, ele retoma para si o papel de personagem e responde ao chamar, por três vezes pela mãe, escrevendo "mãe, socorro".

Nesse movimento de ir e vir nos lugares de fala, criando esses diálogos no texto, a criança demonstrou compreender o processo discursivo da língua e registra tudo isso em uma perspectiva de alfabetização discursiva. Do jeito dela, essa escrita foi produzida e,

embora sem a convenção gramatical e ortográfica, apresenta grande sentido e relações dialógicas-enunciativas.

É possível notarmos nas ocorrências presentes em "mideitar/ me deitar"; "a sin/assim"; "cedeite/se deite"; "cidis montal/ se desmontar" e "cedeito/se deitou" claros casos de junturas que podem ser analisadas no contexto que propomos o nosso trabalho. Conforme já discutimos neste trabalho, o fato de a língua oral não apresentar essas segmentações bem estabelecidas no momento da fala, ela permite com que a criança, que está no início do processo de alfabetização, apresente esses conflitos de compreender em que momento, das estruturas sonoras, uma palavra se inicia e em qual momento ela se encerra. Essas dificuldades são comuns e notamos que quando a criança escreve, testando suas hipóteses de escrita, ela se permite expor essas dificuldades que certamente não serão notadas se a criança apenas escreve palavras soltas e isoladas.

Em linhas gerais, notamos que as crianças criam a própria escrita a partir das condições que elas acreditam ser e isso demonstra que elas estão refletindo sobre a escrita ao escreverem. Permitir que a criança escreva é permitir que ela reflita sobre a própria escrita. É deixar que ela participe do processo de interação de linguagem. Às vezes, o fato de uma criança manter a repetição de uma mesma grafia, em vários momentos diferentes, pode demonstrar justamente que ela já possui segurança para fazer o uso do sistema de escrita. Sendo assim, cabe a nós, enquanto alfabetizadores, compreender e dar uma resposta a essa questão sem tirar da criança a segurança que ela já construiu sobre si.

Por fim, percebemos que as crianças sabem, de algum modo, como registrarem suas escritas e quando lhe permitem escrever, elas escrevem. Sem medo, sem sinais de insegurança ou dúvidas, ainda que haja, elas não deixam que isso seja uma barreira que as impeça de escrever. Elas podem não compreender como o sistema padronizado da escrita funciona, mas já compreendem para que a escrita

serve. Elas não precisam de um professor que as diga que elas não sabem ou que elas não “dão conta”, mas de alguém quee lhe diga: “me mostre o que você sabe.”

E nesse processo de trocas, de interações ininterruptas, terminamos essas análises com a compreensão de uma criança que sabe para que a escrita serve: para que o outro leia e se constitua dessas minhas palavras que agora se fazem palavras nossas.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS ANÁLISES: UMA SÍNTESE

Ao terminar as análises das produções apresentadas, considerando as ocorrências destacadas e explanadas, podemos notar, independentemente da rede de ensino, que as crianças têm histórias para contar e buscando registrar essas histórias elas testam a língua escrita. Ao fazerem isso, elas demonstram compreender as funções e usos da escrita. Importante dizer que quando lhe são permitidas escreverem, elas escrevem.

Notamos que os modos de pensar a escrita e principalmente de fazer o uso na produção escrita são bem semelhantes. Percebemos que é possível, a partir de um olhar mais atencioso, compreender o que a criança já demonstra saber acerca do sistema de escrita e nesse processo de aquisição de linguagem a criança se demonstra como alguém que já sabe fazer uso do sistema de escrita, ainda que não seja nos padrões convencionais.

As professoras Goulart e Gonçalves (2013) escrevem que o processo de compreensão da língua escrita é algo complexo e complementam dizendo que ele “não é um processo linear, no qual a

criança se atenta àquilo que lhe é apresentado pela escola, passo a passo. Há um entrecruzamento permanente de elementos significativos que são recolhidos na realidade social e em diferentes esferas de conhecimento” (Goulart; Gonçalves, 2013, p. 36).

Destaca-se que tanto os textos da escola pública quanto os da escola privada apresentaram questões muito semelhantes sobre a aquisição da língua escrita. Supondo-se que pelo fato de alunos da escola particular terem acesso mais cedo ao sistema de escrita, no sentido de fazer uso e ter contato com livros e histórias, os textos produzidos por eles podem apresentar questões mais próximas da convenção normativa da escrita, entretanto, o modo de pensar o sistema de escrita se aproxima muito em ambas as redes, como, por exemplo, as questões de juntura e segmentação, uso de outros sinais gráficos, compreensão de estrutura narrativa.

Consideramos que, ao pensar as hipóteses para escrever, a criança busca fazer o uso da escrita para registrar uma narrativa que é dela, fazendo o uso das letras que, para ela, são as mais adequadas para aquele momento. A partir desse gesto, a criança apresenta marcas singulares que nos permite refletir sobre aquilo que a criança já compreende do sistema de escrita.

Uma ocorrência recorrente que notamos nas análises foram as escritas por juntura, em que as crianças buscam escrever juntando as palavras sem segmentações. Consideramos que, conforme escreve Cagliari (1992), “quando as crianças começam a escrever suas primeiras histórias, revelam uma percepção fonética muito aguçada” (Cagliari, 1992, p. 70), e, em outro momento, ele diz que “esta juntura reflete os critérios que ela [a criança] usa para analisar a fala. Na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante” (Cagliari, 1992, p. 142). Para a criança que está aprendendo esse processo de aquisição de escrita, é complicado ter essas marcações de separação das palavras bem definidas. Por isso, tal evento é muito comum quando a criança está

aprendendo a escrever. Outro fator importante que pode interferir na escrita da criança e que merece observação é o fato de ela ter que escrever de maneira silenciosa na sala de aula. Embora o relatório da oficina não traga esse detalhe, esse é um fato que ocorre constantemente em salas de aula.

Em contrapartida a juntura, também notamos recorrentes ocorrências de segmentação nas produções textuais das crianças. A segmentação se caracteriza devido ao fato de a criança não ainda compreender algumas questões estruturais da língua. Para Cagliari (1992) isso ocorre “devido à acentuação tônica das palavras, pode ocorrer a segmentação indevida” (Cagliari, 1992, p. 143).

Percebemos também, a presença de ocorrências buscando representar a nasalização na língua escrita. Nesse caso, analisamos uma situação de transcrição fonética, que segundo Cagliari (1992) “é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala” (Cagliari, 1992, p. 138). Visto que na língua escrita também conseguimos representar a nasalização tanto pelo ã quanto pelo AN.

Sobre essa questão, Abaurre (2011) traz que “o uso de m, n ou til para indicar, na escrita, a nasalidade distintiva, constitui-se em um dos aspectos mais difíceis, para as crianças, do processo de aprendizagem da ortografia convencional” (Abaurre, 2011, p. 183-184). Podemos dizer que o fato de a língua possibilitar essas três condições para representar a nasalidade, de modo geral, pode confundir a criança que está no início do seu processo de aquisição da língua escrita, mas o interessante é notar que ela já faz essa distinção de que há essas possibilidades e de que existe uma marca na sílaba que a diferencia das outras, nesse caso a nasalização.

Consideramos que a alfabetização vai muito além dessas questões estruturais. E ao pensarmos a língua apenas como estruturas, o professor comete o equívoco de considerar que a criança não sabe e, por isso, não permite com que a criança teste suas hipóteses.

Concordamos com Smolka (1999) quando ela diz que, muitas vezes, o professor faz com que a criança ocupe o lugar de “alunos que (ainda) não sabem”, mas nos esquecemos de que eles são seres de linguagem e sobretudo discursivos, logo, são alunos que sabem. Falta-nos conduzi-los a melhor compreensão desse sistema de escrita. Desse modo, passamos a compreender a escrita da criança como legítima. Smolka (1999) complementa essa discussão, afirmando que:

As crianças arriscam escrever porque querem, porque podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos “alunos que (ainda) não sabem”, mas daqueles que *podem ser leitores, escritores e autores*. As tentativas, as experimentações, os recursos e as hipóteses se evidenciam numa variedade de esquemas exploratórios e interpretativos que marcam (em termos da ortografia e da gramática) a passagem intra/interdiscurso no trabalho de escritura. (Smolka, 1999, p. 102, grifos da autora).

Essa legitimidade só é possível quando aceitamos que a criança é um ser de linguagem que se constitui no e por meio de um ambiente coletivo socialmente organizado, permitindo com que ela produza textos legítimos em um plano discursivo. Concordamos com Smolka (1999) quando ela escreve que a criança, ao produzir o texto escrito, está ocupando o lugar de um aluno que é leitor, escritor e autor. Ao assumir isso, enquanto escreve, a criança não se preocupa com questões gramaticais ou ortográficas, ela não se preocupa se ela sabe ou não escrever, mas busca interagir com o outro através daquilo que ela compreende sobre a escrita.

Isso implica dizer que ao escrever no início do seu processo de alfabetização, as crianças escrevem porque gostam, porque querem, porque sentem prazer em escrever. Não importam para elas qual é a ortografia ou a gramática convencional, mas sim, o uso que elas fazem daquele sistema e a importância (função) que aquilo representa para elas. Elas vão percebendo na escrita um modo de interação, seja entre personagens, seja entre escritor e leitor.

Notamos que as crianças ao fazerem o uso das palavras, para constituir as narrativas delas, se valem de palavras muito próximas ou presentes no cotidiano delas. Isso nos faz refletir quando Cardoso (2008) escreve “em que medida as crianças percebem seus discursos como apropriações genéricas e, mais especificamente, como processos de empréstimo das palavras dos outros?” (Cardoso, 2008, p. 56). Notamos que a criança opta por escrever bruxa, gato, palavras comuns em contos infantis e não só escolhe tais palavras, mas faz uma representação, atribui as imagens um sentido significativo e legítimo. De fato, podemos considerar que a imagem traz bruxa e gato. A criança não escreve cachorro, leão, pato, elefante.... Ela escreve gato e nisto ela responde ao sistema de escrita que ela compreende que representamos as coisas através das convenções já existentes. Complementando o nosso pensamento, concordamos com as palavras de Smolka (1999) ao escrever que:

Pedagogicamente, o mais importante, nesse momento, do ponto de vista da análise que estamos fazendo, não são tanto os textos como eles se apresentam, mas o que os textos nos revelam, o processo de elaboração destes textos, o espaço de troca de ideias e conhecimentos, as alternativas de participação que surgem numa proposta de trabalho, a variedade de formações possíveis (Smolka, 1999, p. 89).

No âmbito do diálogo-enunciativo, podemos considerar que as crianças constroem o próprio processo de escrita a partir da concepção do FAZER – DIZER – COMPREENDER, presentes no Círculo de Bakhtin. Ao assumirmos essa concepção, nós compreendemos o enunciado como uma cadeia de elos ininterruptos, de dizeres retrospectivos (ditos por outros e que assumimos ao respondê-los) e prospectivo (que após dizermos serão respondidos por outro), ou seja, um processo que responde a algo passado e que ao responder aguardará uma resposta futura do outro.

Esse fazer só foi possível graças as interações vividas pela criança e que contribuíram para sua constituição de ser de linguagem.

Complementando esse pensamento e nessa perspectiva, encontramos em Cardoso (2008) que “Bakhtin deixa claro que a voz individual só se faz entender quando se integra à cadeia complexa de outras vozes já presentes. Todo discurso retém uma memória coletiva (lugares comuns) em relação à qual o sujeito falante é obrigado a situar” (Cardoso, 2008, p. 26). De maneira dialógica, para a criança produzir o texto escrito dela, foi necessário que ela se constituísse das palavras (linguagem) de outros. Só assim ela responde aos enunciados anteriores e deixa, de certo modo, em aberto enunciados posteriores para serem respondidos.

Esse dizer pode ser compreendido como resposta aquilo que a criança já tenha interagido por meio da linguagem, seja oral ou escrita. Algo que seja rotineiro, presente do cotidiano da criança. Imaginamos que devido ao fato de a criança viver em uma sociedade na qual a escrita é algo constante, ela já possa apresentar tal compreensão sobre o uso do que a escrita representa.

Nas palavras de Smolka (1999) encontramos que a escrita é apresentada à criança muito antes de ela começar a frequentar a escola, porém só esse aspecto não dá conta de alfabetizá-la. Em outras palavras, a escrita da criança torna-se um dizer daquilo que ela vivencia em seus diversos contextos e ao mesmo tempo daquilo que ela ainda precisa compreender sobre a escrita. A pedido, a criança precisa narrar as imagens apresentadas a ela e a maneira como ela decide fazer isso é usando letras, não em uma posição convencional, mas que traz consigo seu contato e sua compreensão de escrita.

A criança ao compreender o sistema de escrita faz uso desse sistema de escrita, ou seja, ela aprende a escrever, escrevendo. Ao pensar a alfabetização no plano discursivo e permitindo com que as crianças escrevam seus textos, do jeito delas, mas com autoria, percebemos a dimensão do processo de alfabetização em uma proposta dialógica-enunciativa. A criança tem a oportunidade de dizer e dizendo, ela interage com o outro. Pensando nessa questão,

daremos continuidade a nossa análise a partir das observações que contemplam o segundo momento dessa análise, conforme anunciado anteriormente.

Desse modo, em uma perspectiva dialógica-enunciativa, concordamos com Smolka (1999) e Cardoso (2008) ao escreverem que a escrita não é apenas um objeto de conhecimento. É bom pensarmos que “todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação” (Volóchinov, 2021, p. 109). Aqui, ao interagir com a escrita, a materializando em um papel, a criança demonstrou compreender essa organização e tentou escrever o texto dela para que um outro alguém pudesse ler.

Pensando a aquisição da linguagem escrita como constituição de sentidos, concordamos com Smolka (1999) quando ela trabalha a questão da produção escrita no processo de alfabetização como processo discursivo, ou seja, como momento em que a criança constrói seu próprio discurso fazendo uso real da escrita presentes em narrativas reais e não apenas para registrar palavras soltas ou copiadas do quadro. Sobre isso ela diz que essa constituição de sentidos é:

Uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo listas, para não esquecer, tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor (Smolka, 1999, p. 69, grifos da autora).

Consideramos que existe uma reflexão sobre a linguagem, seja de conflitos ou de acordos, que só é possível a partir da compreensão que a criança faz sobre a palavra escrita. A partir das leituras feitas do Círculo de Bakhtin e em Geraldini, Cardoso (2008) escreve que “no processo de compreensão ativa e responsiva, de que fala

Bakhtin, há um esforço, por parte dos interlocutores, na direção da produção conjunta dos sentidos: quem compreende, orienta-se para a enunciação do outro” (Cardoso, 2008, p. 33).

Por fim, podemos dizer que as escritas das crianças sugerem que as crianças participam desse processo de aquisição da língua escrita, interagindo-se e se permitindo ser seres de linguagens. Ao analisarmos os textos, notamos que temos escritas significativas e não apenas erros ortográficos ou falta de compreensão do funcionamento do sistema. Percebemos que precisamos mudar o nosso olhar para poder ajudar a criança a refletir sobre o uso que ela faz da escrita. Em linhas gerais concordamos com Smolka (1999) quando ela escreve em seu texto que:

São ocorrências como essa que, do ponto de vista “adulto”, não tem explicação “lógica” (são interpretadas, muitas vezes, como “incapacidade”, “desleixo”, “falta de atenção das crianças”), que começam a indicar outros processos e interferências na escritura inicial. É interessante notar os recortes que a criança faz na escritura, e como ela *usa* o conhecimento que já possui do convencional para marcar o fluxo do pensamento. A criança não meramente “grava” fonemas e grafemas, não meramente copia ou repete, mas ela processa, elabora esse conhecimento dinamicamente, discursivamente. E isto se dá a cada passo, a cada momento da escritura: a criança “escreve” de modos diferentes em diferentes momentos de um mesmo texto (Smolka, 1999, p. 84, grifos da autora).

Desse modo, consideramos que, ao ler os textos, não somos meros professores que corrigem, mas sujeitos que se aceitam e se permitem interagir. Devemos olhar não para aquilo que a criança não sabe do nosso ponto de vista adulto alfabético e letrado, mas para aquilo que a criança já sabe, criança em processo de aquisição. A seguir, são apresentadas as últimas considerações desta pesquisa, a fim de discutirmos sob um aspecto geral sobre as questões discutidas ao longo deste trabalho.

A photograph of a rustic stone building with a tiled roof. The building features two dark wooden doors and a small window on the right. The text is overlaid on the right side of the image.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES:
PORQUE A LÍNGUA MATERNA...

*A palavra é um som significativa,
emitido ou pensado por uma pessoa
real em um determinado momento
da história real, e que é, portanto,
um enunciado inteiro ou uma
parte dele, seu elemento.*

(Volóchinov, 2019, p. 314)

Como parte do processo de escrita do trabalho, propomos fazer, nesta seção, algumas considerações que tecem as reflexões sobre as discussões realizadas neste livro. Faremos uma análise, lembrando e discutindo a questão inicial que motivou a entrada no programa de pós-graduação, refletir sobre o objetivo geral dessa pesquisa e seus objetivos específicos e quais relações eles apresentam com os resultados obtidos. É importante ressaltar que a pretensão aqui não é de esgotar ou de findar tais considerações, mas deixá-las abertas, a fim de oferecer um direcionamento para novos diálogos.

Tomando para mim a reflexão sobre a epígrafe que abre essa seção, relembro que durante dois anos me dediquei a compreender a língua enquanto manifestação viva que pertence a nós e assumi essa concepção como parte integrante de mim. Enquanto professor, amadureci, ao olhar para o meu aluno e ver nele um ser que divide comigo um espaço socialmente organizado que nos proporciona interações pela e na linguagem. Já enquanto pessoa, ser de linguagem, eu vou me constituindo a cada dia, diante de cada nova interação vivida e vivenciada. Minha palavra passa a ser ideológica e no contexto que ocupo, falando do lugar do professor-pesquisador, posso dizer que esse é o meu momento real da história. Hoje compreendo melhor minhas inquietações e para elas eu enxergo possíveis respostas. Tais respostas que servirão de diálogos para outros, em uma cadeia ininterrupta de enunciados.

Quando esta pesquisa nasce, no chão da sala de aula, vivendo com crianças com dificuldades de aprender e de entender o

processo de escrita, eu não imaginava que seria possível ensiná-las. Entretanto, aquele professor imaturo e inseguro que pensava que ensinar alfabetização era apenas ensinar o alfabeto, resolve buscar respostas às inquietações. Foi a partir da minha preocupação com esses alunos que eu comecei a questionar o ensino da língua no processo de alfabetização e me fiz refletir sobre “o que é ensinar língua materna no processo de alfabetização?”. Diante de muitas propostas, percebi que se olharmos para aquilo que o aluno demonstra saber sobre a nossa língua, fica mais “fácil” construir uma possível resposta para essa pergunta. Evidentemente, essas respostas deram lugar a várias outras perguntas que foram se somando e articulando a todo esse processo de curso. Esses novos questionamentos foram sendo formulados, respondidos e complementavam a ideia inicial.

O primeiro passo para construir uma compreensão acerca da concepção foi caminhar na direção do objetivo norteador dessa pesquisa de *analisar os indícios de compreensão da língua escrita nas produções textuais produzidas por crianças, em processo de alfabetização, no âmbito dialógico-enunciativo do dizer-fazer-compreender bakhtiniano*. Para que a análise obtivesse êxito, foi necessário me debruçar sobre os objetivos específicos, para que eu construísse um aporte teórico e metodológico para aprofundar-me nos conceitos primeiramente e posteriormente estabelecer um diálogo com e entre eles.

Em seu primeiro objetivo específico, essa pesquisa buscou *Discutir as concepções de linguagem dialógica-enunciativa, presente no Círculo de Bakhtin e sua relação com o processo de alfabetização enquanto prática social de linguagem*. Nele consegui discursar sobre a concepção dialógica-enunciativa sob a ótica bakhtiniana, tecendo considerações acerca do ensino da língua materna no processo de alfabetização. Desse modo, considero que a alfabetização, em uma perspectiva discursiva, permite a criança a possibilidade de vivenciar e compreender a língua como algo que está nela e não fora dela ou apenas em livros. A criança vivencia algo que é real quando

trabalhada em uma dimensão dialógica o processo de alfabetização. Assim, percebo que a concepção de linguem enunciativa, sobretudo na ótica bakhtiniana, nos permite olhar para a criança e enxergar nela o ser de linguagem que ela é. Essa linguagem que também será demonstrada em seus textos escritos, deixando-se permitir dialogar com as necessidades e conflitos que ela traz para o texto, desse modo, ela nos deixa perceber o que ela demonstra compreender sobre os entendimentos que ela possui acerca do processo da linguagem escrita.

É notável, quando se olha para a análise das produções escritas feitas pelas crianças, a segurança que elas demonstram ter sobre o processo de escrita. Embora não convencional ou padronizada, elas se permitem escrever do jeito delas. Criam e formulam seu processo de escrever e a partir dessa prática de escrita elas se permitem se colocar no texto. Ali não temos apenas palavras escritas, mas seres que anseiam dialogar com o outro, o seu possível leitor.

Isso implica dizer que a criança demonstra saber para que serve a língua escrita. Falta-lhe compreender como esse processo ocorre para que essa interação seja o mais eficiente possível. Compreender que há uma regularidade no processo que é importante pensar e refletir sobre. Mas, se partirmos desse ponto inicial e continuarmos acreditando que aquilo que a criança já sabe não é importante para o processo, essa compreensão torna-se mais densa e penosa para ambos, aluno e professor.

É isso que o paradigma indiciário traz de contribuição para a construção desse processo. Olhar como algo que é importante para o processo, ler esse indício como sinal para o caminho que irá seguir. Precisamos, enquanto professores, fazer com que a palavra expressa no texto da criança signifique e expresse algo, bem como escreve Volóchinov (2019) "a palavra torna-se palavra somente na comunicação social viva, no enunciado real, que pode ser compreendida e avaliada não só pelo falante, mas também por seu auditório possível

ou presente” (Volóchinov, 2019, p. 315). Ele ainda traz em outra ocasião o trecho que diz “toda palavra, falada ou pensada, torna-se *um certo ponto de vista* para algum fenômeno da realidade, para alguma situação” (Volóchinov, 2019, p. 315, grifos do autor).

Isso implica dizer que precisamos permitir que a criança se demonstre como o ser de linguagem que é. Possibilitando que ela transite pelos vários caminhos da linguagem e os reconheça com legítimos. Permitir que a criança aprenda a língua pela e na linguagem que ela já possui e não apenas pelas palavras soltas, sem sentido, de um livro. Deixar que a criança teste, experimente, crie hipóteses e soluções para a escrita dela.

Desse modo, ao possibilitar a criança esse contato com a escrita, ela trará para o texto dela o que ela já compreende ou não acerca do sistema escrita. E será nessa produção que poderemos dialogar com aquilo que a criança já demonstrar saber. Observar, com olhar atento, os indícios deixados por ela, a escolha da letra, a escolha da ordem das linhas, a associação com outras formas de escritas, a escolha de como escrever uma palavra... São vários os sinais deixados por nós quando escrevemos...

Construindo o processo de escrita, me orientei para *Traçar o percurso metodológico do corpus, obtendo o levantamento das produções textuais produzidas por alunos da 1ª e 2ª série*, sendo esse o terceiro objetivo específico na pesquisa. Aqui pude pesquisar e construir caminhos que me ajudassem a solidificar a concepção de linguagem que eu fui construindo durante todo o percurso.

Por fim, ao *Analisar as produções textuais que constituíram o corpus dessa pesquisa, investigando quais indícios as crianças deixam sobre a compreensão delas acerca do sistema de escrita, por meio da perspectiva dialógica-enunciativa assumida neste trabalho*, nos permitiu refletir como é interessante perceber o que a criança traz para o texto quando a ela lhe é permitido escrever. Os vários

indícios deixados por ela revelam a compreensão que tem do sistema de escrita. A criança demonstra que é um ser de linguagem a todo instante, a cada letra traça, a cada busca de tentativa de escrever no papel aquilo que ela deseja falar e, sobretudo, as respostas que ela faz aos enunciados vividos por ela. Isso nos faz olhar para a criança e compreender que ela é um ser de linguagem, que interage, que ensina e aprende, que faz manter a língua viva, torna mais sensível para olhar para o texto escrito que ela produz e perceber que ali existe enunciados que respondem e se deixam dialogar.

Compreendendo todos esses processos fica inviável conceber um ensino de língua, sobretudo para os anos iniciais, que contemple a maneira mecânica de como a alfabetização acontece, principalmente pela memorização do nome das letras do alfabeto. Hoje percebo que isto não contribui e nem atende às necessidades do aluno de refletir sobre o uso da língua e sua função social. Para que de fato tenhamos um ensino diferenciado e que valorize o sujeito enquanto ser de linguagens é preciso nos perguntarmos sempre o que é ensinar língua materna? Decorar letras não é fazer uso das letras. A alfabetização representa um processo discursivo que a escola precisa aprender a lidar, no sentido de mostrar ao aluno que muitas vezes não escrevemos como falamos e que isso é algo natural de qualquer língua. Valorizar o que o aluno tem para oferecer e saber olhar para esses detalhes com olhos de alguém que está se constituindo também do outro.

Pensar o que é o ensino da língua para crianças que estão iniciando a vida escolar é levar para a sala de aula discursos que estão em circulações nos usos concretos da língua e com sentidos reais. Isso oferece possibilidades ao aluno de transitar entre os diferentes contextos de modo ativo, se reconhecendo como ser que usa a própria língua, sem medo e insegurança por não saber o próprio idioma.

Perceber que é importante considerar o conhecimento prévio do aluno acerca da língua não significa que a escola tem que

apenas trabalhar no contexto em que o aluno vive, pelo contrário, o objetivo é realmente fazer com que a criança amplie seu leque de possibilidades de uso da língua, mas de modo reflexivo, sem ser imposto ou meramente estrutural ou metalinguístico.

Por fim, podemos considerar que ao assumir uma concepção de linguagem que nos permite olhar para o outro e compreendê-lo como um ser de linguagem que ele é, nos permite também nos constituirmos enquanto ser de linguagem. Assumir essa interação é o ponto chave para assumirmos o olhar mais atento as necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABAUURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade; GERALDI, João Wanderley. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 25, 2012 [1995]. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639237>.

ABAUURRE, Maria Bernadete Marques. A relação entre escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. *In*: **Verba Volant**, v. 2, nº 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011. p. 167-200.

ABAUURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. **Cenas da aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado das letras: Associação de leitura do Brasil – ABL, 1997.

ANDRADE, Cláudia Cristina dos Santos. A apropriação enunciativa no processo de aquisição da linguagem escrita. *In*: GOULART, Cecília Maria Albuquerque; WILSON, Victoria. (Org.). **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013. p. 43-68.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística**: pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Org. Trad. Paulo Bezerra. 1ª ed. 3ª reeimp. São Paulo: Editora 34, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

BATALE: MIRANDA, A. R. M. **BATALE**: Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita. Pelotas: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2001.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; ANJOS, Daniela Dias dos. O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização das crianças. *In*: **Caderno Cedex**. Campinas, v. 42, n. 117, p. 154-170, maio-ago. 2022. DOI <https://doi.org/10.1590/CC251505>.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e linguística**. 4ª ed. São Paulo: Editora Scipione Ltda., 1992.

CALIL, Eduardo; FELIPETO, Cristina. Rasuras orais semânticas na escritura a dois: a metaenunciação em histórias inventadas. *In: Intersecções*. ed. 13, ano 7, n. 2, maio 2014, p. 188-202.

CARDOSO, Cancionila Jankovski. **O que as crianças sabem sobre a escrita?** Cuiabá: Central de texto, EdUFMT, 2008.

COLELLO, Sílvia Gasparian. **Alfabetização**: o quê, por quê e como? São Paulo: Summus, 2021.

DEL RÉ, Alessandra; HILÁRIO, Rosângela Nogarini; VIEIRA, Alessandra Jacqueline. A linguagem da criança na concepção dialógico-discursiva: retrospectiva e desafios teórico-metodológicos para o campo de Aquisição da Linguagem. *In: Bakhtiniana*, São Paulo, v. 16 (1), p. 12-38, jan./mar. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457348071>.

DEL-RE, Alessandra. PAULA, Luciane de. MENDONÇA, Marina Célia. Aquisição da linguagem e estudos bakhtinianos do discurso. *In: DEL-RE, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia. (Org.). A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 17-30.

DIAS, Daniele Pampanini. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. *In: Revista Brasileira de Alfabetização* – ABAIf. ISSN: 2446-8584. Número 14 – 2021. p. 228-244.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**: repensando a língua portuguesa. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antônio. O Tom De Como Eu Aprendo e de Como Eu Ensino: Uma Reflexão Bakhtiniana Sobre Ações Entre Sujeitos. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 21, n. 50, p. 24-43. <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20200012>, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24404>. Acesso em: 25 out. 2022.

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antônio; COE, Geanne dos Santos Cabral. Quem conta um conto aumenta um ponto: práticas de retextualização como incentivo à produção de textos multissemióticos. *In: Letras*, Santa Maria, v. 29, n. 58, jan./jun. 2019, p. 129-155.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Trad. Cláudia Berliner. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales *et al.* 26ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. Introdução. *In: Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Márcio Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 17-42.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Terra e Paz, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. GERALDI, João Wanderley (Org.). *In: O texto na sala de aula*. 2ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 41-48.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. *In: A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 81-101.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In: Palavras e contrapalavras*: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. Org. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe - UFSCar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39.

GERALDI, João Wanderley. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. *In: Portos de passagem*. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. p. 115-218.

GERALDI, João Wanderley. A produção dos diferentes letramentos. *In: Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9 (2), ago./dez., 2014. p. 25-34.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In: Autor Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

GOMES, Rosivaldo. As concepções de linguagem e o ensino de língua materna: um percurso. *In: Letras Escreve*. Macapá, v. 3, n. 1, jan./jun., 2013.

GOULART, Cecília Maria Albuquerque; GONÇALVES, Angela Vidal. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. *In: GOULART, Cecília Maria Albuquerque; WILSON, Victoria. (Org.). Aprender a escrita, aprender com a escrita*. São Paulo: Summus, 2013. p. 21-42.

GOULART, Cecília Maria. Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais. *In*: **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 50-62, 2º sem. 2010.

GOULART, Cecília Maria. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *In*: **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.

GOULART, Cecília Maria. CORAIS, Maria Cristina. Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita. *In*: **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 15 (4), p. 76-97, out./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457347351>

GOULART, Cecília Maria. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, jul. 2000. p. 157-175.

MACEDO, Maria do Socorro. Contribuições Teórico-Metodológicas para a Pesquisa sobre Letramento na Escola. *In*: **Educação e Realidade**. v. 45. nº 2, Porto Alegre, 2020, jun. 2020, *Print version* ISSN 0100-3143 *On-line version* ISSN 2175-6236. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000200207&lang=en. Acesso em: 27 dez. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento. *In*: **Da fala para a escrita**: São Paulo: Cortez, 2001.

MEDVÍDEV, Pavel N. **O Método formal nos estudos literários**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Cortez, 2013.

MENDONÇA, Marina Célia. GRECCO, Natalia. Aquisição da escrita e estilo. *In*: DEL-RE, Alessandra; PAULA, Luciane de. MENDONÇA, Marina Célia. (Org.). **A linguagem da criança**: um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014. p. 49-60.

MICARELLO, Hilda. MAGALHÃES, Tânia Guedes. Letramento, linguagem e escola. *In*: **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9 (2), p. 150-163, ago./dez. 2014.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. **BATALE**: Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita. Pelotas: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2001.

MORAIS, Augusto Gomes de. A norma ortográfica do português: O que o aluno aprende? O que ele precisa memorizar? *In*: **Ortografia**: ensinar e aprender. 5. ed. São Paulo, SP: Ática, 2009. p. 35-44.

PAULA, Luciane de. LUCIANO, José Antônio Rodrigues. A tridimensionalidade verbivocovisual da linguagem bakhtiniana. *In: Linha D'Água (Online)*, São Paulo, v. 33, nº 3, set/dez, 2020. p. 105-134.

ROJO, Roxane. Alfabetização – o domínio das relações entre os sons da fala e as letras da escrita. *In: Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: ParábolaEditorial, 2009, p. 59-72.

ROJO, Roxane. Letramento(s) – prática de letramentos em diferentes contextos. *In: Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 95- 121.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. *In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.) Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. P. 11-31.

SILVA, Adriana Pucci Pentead de Faria e. Bakhtin. *In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. (Org.). Estudos do Discurso*. Perspectivas Teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 45-69.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 8. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. *In: A linguagem e o outro no espaço escolar*: Vygotsky e a construção do conhecimento. Org. SMOLKA, Ana Luiza B; GÓES, Maria Cécilia Rafael de. Campinas: Papirus, 2020. p. 35-66.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. *In: Revista Brasileira de Alfabetização* – ABAIf. ISSN: 2446-8584. Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 12-28, jan./jun. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. 7ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 3ª reimp. São Paulo: Contexto. 2021b.

SOARES, Magda. Diferença não é deficiência. *In: Linguagem na escola*: uma perspectiva social. 18ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Contexto. 2020. p. 59-82.

SOARES, Magda. Alfabetização: o método em questão. /n: **Alfabetização**: a questão do método. 3ª reimp. São Paulo: Contexto. 2019. p. 13-26

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. /n: **Alfabetização e letramento**. 5ª ed. São Paulo, SP: Contexto. 2007. p. 15-54.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. /n: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

SOUZA, Solange Jobim; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. /n: **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, v. 7, p. 109-122, 2012.

TREVIZAN, Michele Viana. Perspectivas metodológicas em Marxismo e Filosofia da Linguagem. /n: **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. Org. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe – UFSCar. a. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 118-130.

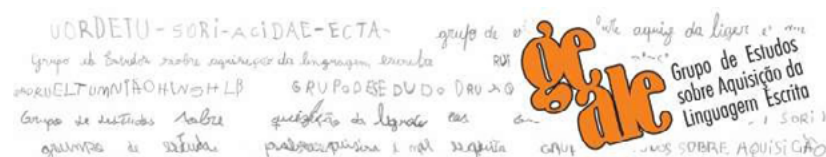
VILLARTA-NEDER, Marco Antonio. Verbivocovisualidade no documentário Histórias de quando a água chegou: ato responsável e diálogo na constituição intersemiótica. /n: **Revista Estudos Linguísticos**, v. 48, n. 3, p. 1657-1672, dez. 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin N. Língua, linguagem e enunciado. /n: **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2021. p. 173-200.

VOLÓCHINOV, Valentin. A interação discursiva. /n: **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021. p. 201-226.

VOLÓCHINOV, Valentin N. O que é linguagem/língua? Estilística do discurso literário II. /n: **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Org. e Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 234-265.

ANEXOS



OFICINA: A BRUXINHA ATRAPALHADA

Motivação: Os alunos foram estimulados a falar sobre histórias conhecidas de bruxas (por exemplo, Bruxa Onilda).

Depois da atividade oral, foi apresentada uma reprodução grande e colorida da Sequência 1 (imagem abaixo; 40cm X 60cm, aproximadamente) do livro *A Bruxinha Atrapalhada* de Eva Furnari, e foi realizada uma atividade de leitura de imagem.

Em seguida, cada aluno recebeu um envelope contendo uma cópia da história da Sequência 2 em tamanho original, mas fora de ordem. A tarefa solicitada foi o ordenamento e a colagem dos quadrinhos em uma folha, definindo uma sequência narrativa. Depois, pedimos às crianças que produzissem seus textos escritos para um leitor que não teria as imagens consigo (sempre sem interferência do adulto; deveriam escrever conforme suas próprias hipóteses).

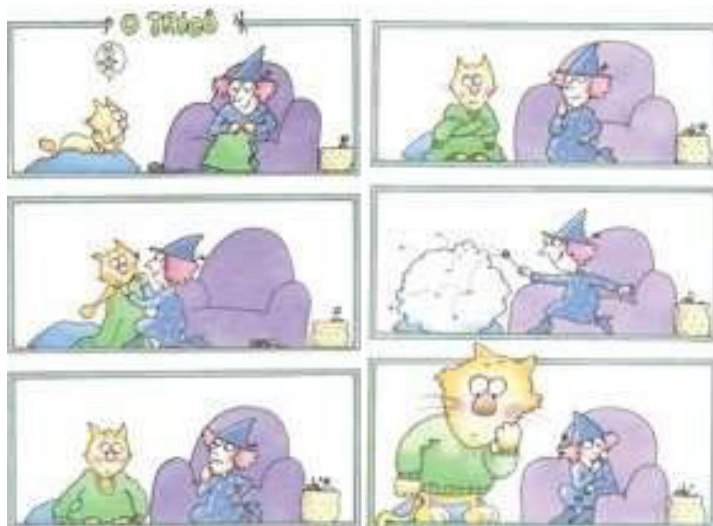
Fechamento: socialização por meio da leitura em voz alta dos textos produzidos.

Figura 12 - Sequência 1



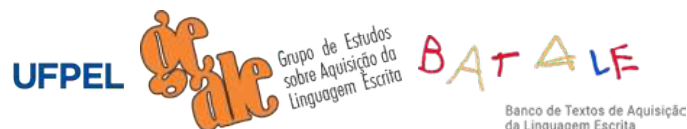
Fonte: Imagem do Livro *O amigo da Bruxinha*, Editora Moderna, 1994.

Figura 13 - Sequência 2



Fonte: Imagem do Livro *O amigo da Bruxinha*, Editora Moderna, 1994.

Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita
(GEALE) | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e
Tecnológico (CNPq) | Universidade Federal de Pelotas (UFPe) |
Faculdade de Educação (FaE)



OFICINAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

O objetivo das coletas foi a obtenção de textos narrativos. As oficinas foram todas estruturadas em três partes: **motivação** (com o intuito de estimular e oferecer subsídios pra a produção textual), **produção textual** (a escrita propriamente dita) e **fechamento** (momento de compartilhamento das escritas produzidas com o objetivo de estimular e desenvolver o gosto pela escrita de textos que podem ser apreciados por um leitor/ouvinte real).

ESTRATO 1

Figura 14 - 6ª oficina: Dando vida aos objetos



Fonte: Imagens de Walt Disney do Filme a Bela e a Fera, 1991.

Motivação: Mostramos imagens de personagens da Bela e a Fera (armário, vassoura, espanador, bule e xícara, personagens que agem como pessoas). Pedimos que digam se os conhecem se já viram o filme da Bela e a Fera. Ouvimos e sugerimos que imaginem que um feitiço semelhante caiu sobre seu quarto e que alguns objetos ganharam vida, mas isso somente ocorre quando ele está sozinho no seu quarto.

Produção textual: A partir dessa situação, devem escrever sobre uma história interessante que ocorreu na primeira vez em que

perceberam que alguns de seus brinquedos ou objetos de seu quarto ganhavam vida quando estavam sozinhos com ele.

Fechamento: socialização por meio da leitura dos textos produzidos.

Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE) | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) | Universidade Federal de Pelotas (UFPel) | Faculdade de Educação (FaE)

SOBRE OS AUTORES

Claudimir José da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Letras. Atualmente participa do grupo de pesquisa GEDISC/UFLA/CNPq (Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin).

Marco Antonio Villarta-Neder

Professor Associado do Departamento de Estudos da Linguagem, da Faculdade de Ciências Humanas, Educação e Letras na Universidade Federal de Lavras, em Lavras/MG. Doutor em Letras (Linguística e Língua Portuguesa - UNESP-Araraquara, 2002, mestre em Linguística Aplicada (Ensino-aprendizagem de língua materna - UNICAMP, 1995) e licenciado em Letras (Português/Inglês, UNITAU, 1987). Membro do GT Gêneros Textuais e Discursivos da ANPOLL. Foi Coordenador e é membro permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação/Mestrado Profissional. Membro permanente dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras e em Educação Científica/Ambiental, da Universidade Federal de Lavras. Atua na Graduação, principalmente no Curso de Letras, tanto na modalidade presencial, quanto na Educação a Distância. Ministrou a disciplina de Análise do Discurso no Programa de Pós-Graduação em Administração (Ufla) e foi membro colaborador do Mestrado em Planejamento Urbano e Regional (Univap). Tem publicações e experiência em projetos na área de Letras, com ênfase em Filosofia da Linguagem, Linguística e Linguística Aplicada, atuando, sempre sob um viés de discussão dos sentidos, principalmente nos seguintes temas: discurso, sentido, silêncio, Círculo de Bakhtin, linguagens não-verbais, linguística, cinema, audiovisual, contextos multissemióticos, realidade aumentada, realidade virtual, leitura, produção escrita, metodologias ativas e formação de professores. Líder do Grupo de Pesquisa GEDISC (Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin) - Universidade Federal de Lavras. Membro dos Grupos de Pesquisa: TEXTUALIZA (vice-líder, UFLA); GAMPLE (Grupo Acadêmico Multidisciplinar: Pesquisa Linguística e ensino - UNESP - São José do Rio Preto); GED - Grupo de Estudos Discursivos - UNESP-Assis. Orienta Iniciação Científica em vários projetos, tais como BIC-JR/FAPEMIG, PIBIC-CNPq, PIBIC-FAPEMIG, PIBID-CAPES e outros internos à Universidade Federal de Lavras. Participação em Projetos de Cooperação Internacional e de Extensão. Membro da Red de Instituciones de Educación Superior de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES) Exerceu as funções de Pró-Reitor Adjunto de Graduação/Superintendente de Ensino, de Chefe do Departamento de Estudos da Linguagem e de Coordenador do Curso de Graduação em Letras na modalidade a distância na Universidade Federal de Lavras e na modalidade presencial na Ufla e em outras instituições públicas e particulares. Foi avaliador do Inep para os Cursos de Graduação na área de Letras.

E-mail: villarta.marco@ufla.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abaurre 17, 36, 38, 39, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 90, 95, 100, 101, 103, 106, 107, 109, 155

alfabetização 9, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 51, 54, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 64, 66, 67, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 101, 103, 104, 108, 116, 121, 130, 132, 133, 135, 139, 143, 144, 148, 150, 151, 152, 155, 156, 158, 159, 163, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173

B

Bagno 22, 24, 31, 34, 46, 49, 53, 64, 66

Bakhtin 10, 12, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 45, 48, 50, 51, 56, 65, 66, 69, 71, 75, 79, 83, 86, 90, 92, 95, 101, 110, 157, 158, 159, 160, 163, 172, 179

BATALE 12, 93, 96, 97, 98, 103, 110, 168, 171

bruxa 99, 115, 118, 123, 124, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 157

C

Cagliari 22, 24, 31, 35, 51, 58, 59, 60, 61, 62, 88, 115, 132, 135, 136, 154, 155

comunicação 30, 49, 52, 56, 64, 65, 106, 164

corpus 15, 16, 23, 38, 77, 93, 94, 95, 102, 103, 108, 141, 165

criança 17, 21, 22, 26, 28, 35, 36, 37, 38, 51, 53, 59, 63, 64, 69, 74, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 101, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 171, 172

cultura 27, 46, 49, 51, 59, 64, 92, 125

E

educação 11, 12, 23, 31, 97

Educação Básica 22

ensino 9, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 41, 45, 51, 56, 61, 63, 66, 67, 75, 76, 86, 87, 88, 97, 101, 107, 120, 126, 153, 163, 166, 168, 170, 171, 172, 179

ensino da língua 15, 17, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 30, 31, 33, 34, 36, 39, 41, 45, 51, 56, 61, 63, 66, 67, 75, 86, 87, 88, 101, 107, 163, 166, 168

enunciação 45, 69, 70, 72, 160

experiência 21, 22, 179

F

Fiad 12, 13, 17, 36, 38, 39, 77, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 90, 95, 101, 103, 106, 109

fonética 51, 151, 154, 155

G

GEALE 12, 17, 96, 97, 98, 110, 176, 178

gêneros discursivos 21, 35, 65

Geraldi 22, 23, 24, 26, 27, 30, 31, 34, 44, 45, 65, 87, 88, 91, 100, 159

Goulart 17, 25, 31, 62, 63, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 86, 91, 153, 154

L

língua 9, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 44, 45, 49, 51, 53, 54, 56, 57, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 73, 74, 75, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 90, 101, 104, 105, 106, 107, 109, 117, 119, 120, 121, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 135, 136, 137, 139, 140, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 173, 179

linguagem 9, 15, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 69,

70, 71, 74, 75, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 90,
91, 92, 101, 104, 105, 106, 107, 109, 116, 129, 131, 136,
140, 141, 145, 148, 152, 153, 156, 157, 158, 159, 162,
163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173

língua materna 15, 16, 17, 21, 22, 23, 29, 30, 31, 34, 36, 39, 41, 56,
67, 75, 101, 106, 161, 163, 166, 170, 179

linguística 41, 45, 51, 64, 81, 139, 168, 169, 179

livros 60, 154, 163

M

Mayrink-Sabinson 17, 36, 38, 39, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 95, 101,
103, 106, 109

Medviédév 17, 44, 45, 48, 52, 91

N

nasalização 28, 97, 113, 123, 131, 139, 143, 155

O

oralidade 84, 99, 104, 116, 117, 118, 120, 121, 135, 139, 144, 148, 172

P

produção escrita 16, 17, 23, 36, 81, 84, 90, 91, 92, 93, 96, 98,
100, 101, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 112, 114, 122,
124, 126, 128, 133, 134, 135, 139, 141, 144, 145, 150,
153, 159, 179

produção textual 16, 99, 100, 109, 124, 128, 140, 146, 176

S

Smolka 17, 54, 56, 85, 86, 90, 92, 108, 120, 135, 145, 148, 156, 157,
158, 159, 160

V

Volóchinov 17, 24, 25, 30, 31, 33, 34, 36, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49,
50, 51, 52, 56, 57, 69, 70, 71, 72, 73, 87, 103, 125, 126,
136, 159, 162, 164, 165

www.PIMENTACULTURAL.com

O DIZER - FAZER - COMPREENDER NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE CRIANÇAS EM PROCESSO DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA



Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras

FAELCH-UFLA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

