

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

Licenciatura em Pedagogia

KELLY CRISTINA BOGNAR SACOMAN

**PRÁTICAS DIALÓGICAS EM SALA DE AULA: condição fundante do
sujeito letrado**

**BAURU
2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS - CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

Licenciatura em Pedagogia

KELLY CRISTINA BOGNAR SACOMAN

**PRÁTICAS DIALÓGICAS EM SALA DE AULA: condição fundante do
sujeito letrado**

*Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Educação, da Faculdade
de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos
requisitos para a obtenção do título de
graduação em Pedagogia, sob a orientação da
Profª. Drª. Rosa Maria Manzoni.*

**BAURU
2010**

Sacoman, Kelly Cristina Bogнар.
Práticas dialógicas em sala de aula:
condição fundante do sujeito letrado / Kelly
Cristina Bogнар Sacoman, 2010.

163 f. : il.

Orientadora: Rosa Maria Manzoni

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2010

1. Linguagem. 2. Práticas discursivas. 3.
Interdiscurso. 4. Gêneros discursivos. 5.
Letramento. I. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências. II. Título.

KELLY CRISTINA BOGNAR SACOMAN

**PRÁTICAS DIALÓGICAS EM SALA DE AULA: condição fundante do
sujeito letrado**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências – UNESP – campus – Bauru, como parte dos requisitos para a obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a. Dra. Rosa Maria Manzoni.

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Rosa Maria Manzoni – orientadora
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Prof^a. Dra. Maria José da Silva Fernandes
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Prof. Dr. Jean Cristtus Portela
Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – UNESP – Bauru

BAURU
2010

*Dedico este trabalho a todas as crianças que
alfabetizarei letrando...*

Ouvira falar em juro e em prazos. Isto lhe dera uma impressão bastante penosa: sempre que os homens sabidos lhe diziam palavras difíceis, ele saía logrado. Sobressaltava-se escutando-as. Evidentemente só serviam para encobrir ladroeiras. Mas eram bonitas. Às vezes decorava algumas e empregava-as fora de propósito. Depois esquecia-as. Para que um pobre da laia dele usar conversa de gente rica? Sinhá Terta é que tinha uma ponta de língua terrível. Era: falava quase tão bem como as pessoas da cidade. Se ele soubesse falar como sinhá Terta, procuraria serviço noutra fazenda, haveria de arranjar-se. Não sabia. Nas horas de aperto dava para gaguejar, embaraçava-se como um menino, coçava os cotovelos, aperreado. Por isso esfolavam-no.

Graciliano Ramos (2007, p. 97-98).

Agradecimentos

Ao término deste trabalho, torna-se imperioso registrar os nossos sinceros agradecimentos aos sujeitos que, de alguma maneira, direta ou indiretamente, por meio das interações verbais, contribuíram para a realização desta obra.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela vida e pelo amparo em todos os momentos desta. Na sequência quero agradecer a algumas condições dispostas em nossa sociedade, as quais proporcionaram a execução desta pesquisa, como à Universidade Pública que me propiciou um estudo qualitativo e à FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), por ter financiado esta pesquisa, permitindo-me, assim, uma dedicação integral a ela.

Agradeço, de maneira entusiasta, à professora Rosa Maria Manzoni, pelo seu empenho e dedicação na orientação deste trabalho, por suas precisas e fecundas observações. Por descortinar o meu olhar para uma atuação compromissada com a alfabetização no intuito de se formar sujeitos de linguagem e, ainda, pelo seu exemplo de mestre.

Agradeço também aos professores da graduação que contribuíram nesta etapa de minha formação: Vera Capellini, Áurea Correa, Eliana Zanata, José Derisso e Guiomar Biondo (Fofa).

Agradeço, além disso, ao professor Jean Cristtus Portela e, mais uma vez, à professora Maria José da Silva Fernandes por suas participações e contribuições na banca examinadora de defesa deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Também agradeço ao Carlos, pelo apoio incondicional nesta etapa, por me incentivar na carreira acadêmica, pelas sugestões de leituras, pelas orientações acerca dos postulados marxistas, por seu carinho e atenção de sempre.

Não menos importante, agradeço a minha família que sempre me apoiou e contribuiu em minha formação. Primeiramente, a minha saudosa avó Maria, pelo exemplo de mulher, mãe, e avó carinhosa. A minha mãe Marielza, ao meu pai, José Carlos, e aos meus irmãos Karla, Karina e Carlos Alberto. A Karla, agradeço, em especial, pelas fecundas conversas sobre a prática docente, antes mesmo de eu iniciar essa graduação e pelo exemplo de professora alfabetizadora compromissada. Também estendo os meus sinceros agradecimentos a minha querida tia Rosa e a minha prima Mariana (Maninha), que sempre me acolheram nos momentos de angústias e alegrias.

Agradeço, ainda, as minhas grandes amigas, pelo companheirismo e colaboração em diversos momentos de nossa graduação: Letícia de Oliveira, Thalita Fernandes, Gabriela

Medeiros, Andréa Amate, Bruna Belizário, Carol Biondo, Mirian das Neves, Telma Rassinetti e Lilian Gaioto. E aos demais colegas de sala de aula.

RESUMO

A presente pesquisa situa o processo de alfabetização como uma prática interlocutiva de aquisição da linguagem escrita, por meio da qual os alunos interagem entre si e com o professor e, mediante essas interações vão se constituindo como sujeito dialógico e histórico. Sendo assim, teve por objetivo precípuo investigar por meio dos conceitos-chave do dialogismo bakhtiniano e da Análise de Discurso, as possibilidades de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, utilizando a língua em uso, evidenciando as práticas dialógicas, a fim de se demonstrar que as interações verbais advindas das situações discursivas reais, originadas efetivamente em sala de aula, a partir do trabalho com os gêneros textuais podem orientar o ensino de leitura e escrita e o seu uso social. Portanto, esta pesquisa embasou-se no referencial metodológico da pesquisa bibliográfica e de campo. Esta deu-se na perspectiva de observar a prática pedagógica referente aos anos iniciais da alfabetização e, assim, investigar como são realizadas as atividades que leitura e escrita durante o ensino da língua materna, como são aproveitadas as práticas de oralidade e letramento em sala de aula e, ainda, se o professor faz uso dessa modalidade da língua para a aquisição da língua escrita. Os resultados da análise dos dados coletados pelos instrumentos utilizados, quais sejam, o questionário, a observação sistemática e a produção textual dos alunos, apontam para a constatação de que as práticas pedagógicas alfabetizadoras, da sala de aula pesquisada estão longe de se formar um aluno letrado, pois o fato de as professoras pesquisadas desconhecerem os conteúdos-chave para o ensino da linguagem, faz com que estas conduzam a alfabetização, do ponto de vista da linguagem, como um processo monológico.

Palavras-chave: Linguagem, Práticas discursivas, Interdiscurso, Gêneros do discurso, Letramento.

ABSTRACT

This research intend to situate the process of literacy as a practice interlocutive acquisition of written language, through which students interact with each other and the teacher, and through these interactions are constituted as a subject of dialogue and history. So he had as an aim to investigate through the key concepts of dialogism Bakhtin and discourse analysis, the possibilities of teaching and learning of reading and writing, using language in use, showing the dialogical practices in order to demonstrate that the verbal interactions that result from the actual discursive situations, actually originated in the classroom, from working with the genre can guide the teaching of reading and writing and its social use. Therefore, I base this research on the methodological framework of literature and field. This takes place in view of observed teaching practice related to the early years of literacy and, therefore, to investigate such activities are carried out that reading and writing during the teaching of mother tongue, as are utilized practices of orality and literacy in room classroom and, even if the teacher makes use of this type of language for the acquisition of written language. The results of analysis of data collected by the instruments used, namely, questionnaires, systematic observation and textual production of the students, point to the fact that the literacy teaching practices, classroom researched are far from forming a student literate because the fact of the teachers surveyed knew not the key content for teaching the language, means that they will lead to literacy, from the point of view of language as a monologic process.

Keywords: Language, Discourse practices, Interdiscourse, Discursive genres, Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	95
Faixa etária dos professores	
Quadro 2	95
Formação dos professores	
Quadro 3	95
Tempo de atuação como docente	
Quadro 4	101
Concepções dos professores alfabetizadores sobre linguagem	
Quadro 5	103
Concepções dos professores alfabetizadores sobre leitura	
Quadro 6	104
Concepções dos professores alfabetizadores sobre texto	
Quadro 7	105
Concepções dos professores alfabetizadores sobre gêneros textuais	
Quadro 8	108
Autores e referenciais teóricos utilizados no planejamento das aulas de alfabetização e letramento	
Quadro 9	110
Prática pedagógica de acordo com o PCN de Língua Portuguesa	
Quadro 10	111
O que as professoras lêem	
Quadro 11	112
Teóricos estudados que auxiliam no ensino da leitura e produção de textos das professoras	
Quadro 12	115
Gêneros textuais empregados nas aulas de Língua Portuguesa	
Quadro 13	116
Portadores de textos utilizados em sala de aula	
Quadro 14	117
Modo como os professores procedem com os portadores de textos utilizados	
Quadro 15	118
Procedimento das professoras no que diz respeito à utilização da modalidade oral na aquisição da língua escrita	
Quadro 16	120
Como é realizado o aproveitamento das situações discursivas espontâneas nas atividades de leitura e produção de texto	

SUMÁRIO

Introdução.....	01
CAPÍTULO I – O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA A PARTIR DAS ABORDAGENS BEHAVIORISTA, COGNITIVA E SOCIOCULTURAL.....	05
1.1 Métodos tradicionais e analíticos de alfabetização.....	05
1.2 O construtivismo e a teoria da aprendizagem.....	09
1.3 A alfabetização na perspectiva sociocultural e como prática discursiva.....	12
1.3.1 A natureza social da linguagem e sua função mediadora.....	13
1.3.2 Teoria da enunciação.....	19
1.3.2.1 A teoria da enunciação bakhtiniana: a visão enunciativa de linguagem.....	24
1.3.2.2 Interação e enunciação em Bakhtin.....	33
1.3.3 A linguagem na perspectiva sociointeracionista e a questão do texto como unidade de ensino da leitura e produção de textos.....	41
1.3.3.1 Interação em sala de aula: uma abordagem enunciativa.....	50
CAPÍTULO – II ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO PRÁTICAS DISCURSIVAS.....	57
2.1 Uma abordagem discursiva do processo de alfabetização.....	57
2.2 Oralidade e os eventos de letramento.....	65
2.3 A leitura e a produção de textos escritos na escola e o primado do interdiscurso: a formação de uma atitude responsiva.....	75
CAPÍTULO III – DIMENSÃO DISCURSIVA E SEMIÓTICA DA LINGUAGEM.....	83
3.1 As dimensões semiótica e discursiva da aprendizagem.....	83
3.2 Sistema de alfabetização.....	84
CAPÍTULO IV – REFERENCIAL METODOLÓGICO: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	90
4.1 A abordagem exploratória-descritiva.....	90
4.2 Solicitação de realização da pesquisa.....	92
4.3 A escola.....	92

4.4 Os sujeitos envolvidos.....	94
4.4.1 As crianças.....	95
4.4.2 A professora colaboradora.....	96
4.5 Os instrumentos da pesquisa.....	96
4.6 A construção da pesquisa.....	99
4.6.1 Procedimentos de apresentação e análise dos dados.....	100

CAPÍTULO V – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: (DES) CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LETRADO... 102

5.1 Análise do questionário sobre a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras.....	101
5.2 Análise da prática pedagógica observada em sala de aula.....	122
5.3 Descrição de uma prática pedagógica dialógica: uma realidade possível.....	131
5.3.1 Análise das atividades produzidas pelos alunos.....	132
5.4 Síntese da análise dos dados.....	142

Considerações Finais.....	146
----------------------------------	------------

Referências.....	150
-------------------------	------------

Apêndices.....	157
-----------------------	------------

Introdução

A emergência em apreender o fenômeno da aquisição da língua escrita e da leitura, a partir práticas dialógicas efetuadas em sala de aula, trouxe à tona a reflexão em torno da natureza discursiva da linguagem e como esta importante característica da língua é trabalhada nos anos iniciais da alfabetização no ensino público. O interesse em estudar a alfabetização com vistas ao letramento a partir das situações discursivas em sala de aula originou-se durante o segundo ano da graduação do curso de Pedagogia, da Faculdade de Ciências – UNESP – *campus* de Bauru, em 2008. Naquele ano, houve a oportunidade de ouvir falar, pela primeira vez, sobre a natureza social e discursiva da linguagem e o importante papel desempenhado pela oralidade na constituição dos sujeitos. Nas aulas de *Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil*, na ocasião, a professora Rosa Maria Manzoni apresentou a concepção de linguagem do ponto de vista bakhtiniano e propiciou importantes reflexões sobre as práticas orais e escritas à luz das obras de Smolka (2003), Rojo (1995) e Terzi (1995). O estudo desses textos motivou a tomada de decisão em pesquisar as práticas pedagógicas de alfabetização tendo como aporte teórico estudos que enfocam a natureza discursiva da linguagem.

Essa decisão fora acentuada quando a autora deste trabalho de pesquisa teve, então, a oportunidade de trabalhar com a alfabetização, em uma sala de aula, de 2º ano do Ensino Fundamental. Naquele momento, esta pesquisadora atuou em sala de aula na condição de aluno-pesquisador, mediante o projeto *Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização*. O contato com a prática pedagógica, com as crianças e com o processo de ensino e aprendizagem corroborou a deliberação tomada mediante a teoria. A prática pedagógica observada, naquela altura, provocou grandes inquietudes, motivadas pelas situações controversas entre teoria e prática, principalmente, no que diz respeito à aquisição da língua escrita e ao desenvolvimento da oralidade imprimindo, do ponto de vista da linguagem, um caráter monológico ao processo de ensino e aprendizagem. Esse cenário promoveu um envolvimento ainda maior da pesquisadora com a temática escolhida para o estudo e esses desencontros presenciados na ocasião despertaram o interesse por desenvolver este trabalho.

Tendo por base esse conjunto de fatos apresentados esta pesquisa orientou-se pelas seguintes questões: Por que, em sala de aula, se insistem em práticas pedagógicas para a aquisição da língua escrita que privilegiam a pura e simples decodificação e memorização do código? Em que reside o fato de a essência dialógica da linguagem ser desprezada durante o ensino da leitura e escrita, já que é esse princípio que articula a língua e a vida, dentro e fora

da sala de aula? Considerando que a criança aprende a falar ouvindo a fala do outro e repetindo essa fala, ela também deve aprender a escrever copiando o que os outros escrevem?

Diante desses questionamentos, este trabalho tem por objetivo, primeiro, investigar, por meio dos conceitos-chave do dialogismo bakhtiniano e da Análise de Discurso, as possibilidades de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, utilizando a língua em uso, evidenciando as práticas dialógicas, a fim de se demonstrar que as interações verbais advindas das situações discursivas reais, originadas efetivamente em sala de aula, a partir do trabalho com os gêneros textuais podem orientar o ensino de leitura e escrita e o seu uso social. Além disso, investigar por que a oralidade não é considerada um suporte para a aquisição do sistema da escrita; estudar como os gêneros discursivos orais, praticados em sala de aula espontâneos e monitorados, podem ser explorados no processo de alfabetização e letramento e, ainda, identificar as causas pelas quais as atividades de escrita, geralmente, privilegiam apenas o código, as unidades da língua, desconsiderando na linguagem suas funções sociais e seus usos em contextos reais de interação verbal, apontando algumas de suas consequências.

Para discorrer sobre o ensino da leitura e da escrita em contextos de letramento, objeto desta pesquisa, foi necessária a delimitação de algumas obras essenciais para fundamentá-la. Desse modo, a presente pesquisa dividiu-se em cinco capítulos, dentre esses, os dois primeiros são de natureza teórica, o terceiro aborda a dimensão discursiva e semiótica da linguagem, o quarto trata da estruturação da pesquisa de campo, isto é, a metodologia da pesquisa e o quinto, e último, é composto pelas análises dos dados coletados.

Assim, de início, tornou-se imperioso, neste estudo, percorrer o caminho trilhado pela alfabetização desde sua gênese, a fim de se compreender a origem do retrocesso que as práticas alfabetizadoras apresentavam. Desse modo, o primeiro capítulo buscou contextualizar a história da alfabetização, desde o seu cerne, discorrendo sobre os métodos de ensino (sintéticos e analíticos), que prevaleceram, por décadas, dentro da escola pública, considerados tradicionais por evidenciarem apenas a alfabetização em si, sem promover a aprendizagem da língua como objeto de uso social. Os métodos de ensino foram, largamente, difundidos, pois encontraram respaldo na teoria behaviorista, a qual concebe o comportamento humano condicionados a estímulos e respostas. Na sequência, foi discutida a abordagem cognitiva do aprendizado enfatizando-se as contribuições e os entraves que o construtivismo proporcionou para a alfabetização. Em seguida, foram apresentadas as teorias de abordagem sociocultural, como a elaborada por Vigotski (1991, 1998), ressaltando o caráter mediador da linguagem; a teoria da enunciação, de Benveniste (2006), evidenciando as condições implicadas na linguagem em uso; a teoria sociointeracionista, de Bakhtin, e seus

postulados sobre os *gêneros discursivos* (BAKHTIN, 1995, 2003) e suas implicações nas práticas pedagógicas, Rojo (2004). Neste sentido, coube salientar as práticas interacionistas em sala de aula, a partir da visão enunciativa do texto, conforme Koch (2002, 2003) e Geraldi (2006), compreendendo este como objeto de ensino e aprendizagem.

No segundo capítulo, foram estudadas as relações entre a alfabetização e o letramento e entre a oralidade e a escrita que configuram o processo discursivo de ensino e aprendizagem, tendo por base os estudos de Smolka (1993 e 2003); a definição de gêneros textuais e do discurso, dada por Marcuschi (2005) e Rojo (2005), entre outros estudiosos, a fim de demonstrar, efetivamente, o papel que cumpre a dialogia na linguagem e como se torna imprescindível, recorrer a essa característica para se formar, de fato, um sujeito letrado. E, ainda, foi apresentada a questão da leitura e da produção de textos escritos discutida à luz de alguns conceitos-chave da Análise do Discurso, corrente divulgada por Eni Orlandi (2009), no Brasil.

De acordo com as abordagens adotadas para o estudo, esta pesquisa identifica a escritura e a oralidade como uma complexa atividade cognitiva, social e discursiva, cujo processo é aqui defendido como constituído na enunciação a partir do interdiscurso – conceito abordado pela Análise de Discurso, corrente francesa – que dita o que se pode ou deve ser dito, inclusive no discurso da criança. Desta forma, propiciar práticas dialógicas na fase inicial da aquisição da língua escrita torna-se condição *sine qua non* para se alcançar resultados profícuos no processo de alfabetização e letramento.

O terceiro capítulo deste trabalho é composto por um panorama acerca dos sistemas que unificam as linguagens, os quais são tomados como objeto de ensino e aprendizagem na alfabetização. Portanto, neste capítulo, abordou-se o sistema semiótico da língua escrita. Assim sendo, nesse tomo, foi especificado como esse objeto, a escrita, se apresenta para as crianças de modo complexo, e mesmo diante de tamanhas complexidades, a criança é capaz de aprender. Sabe-se que, a escrita é um constructo com o qual os adultos lidam cotidianamente, e por estar tão arraigada nas práticas sociais da sociedade contemporânea, os sujeitos alfabetizados nem se dão conta de como é viver sem ler e escrever, de como as crianças encaram essas atividades e como elas compreendem esse objeto um tanto quanto complexo, mas tão difundido no meio social (CAGLIARI, 1997).

Na esteira desta apresentação, o quarto capítulo corresponde à estrutura metodológica adotada para realizar os objetivos propostos nesta pesquisa. Neste tópico, são apresentados os procedimentos para a realização deste trabalho de pesquisa tanto os correspondentes à parte teórica, pesquisa bibliográfica, quanto aos que concernem à parte prática da pesquisa. O

estudo prático apoiou-se no referencial metodológico da pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. De acordo com Marconi e Lakatos (1996) esta pesquisa é a fase posterior ao estudo bibliográfico e tem por objetivo aprofundar o conhecimento do assunto estudado. Utilizou-se esta modalidade de pesquisa para facilitar a elaboração de um questionário e ajudar a formular hipóteses sobre o problema pesquisado. Neste capítulo, são apresentados: o *locus* da pesquisa, ou seja, a escola que cedeu espaço para a realização dos estudos propostos por meio dos objetivos; os sujeitos participantes; os instrumentos selecionados para se auferirem os dados; os procedimentos utilizados nesta coleta de dados e a construção da pesquisa. De um modo geral, o capítulo descreve como esta pesquisa foi visionada.

Fechando este trabalho, o quinto e último capítulo traz as análises dos dados angariados mediante os seguintes instrumentos, o questionário sobre a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, em que foram questionados os saberes imprescindíveis para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna; a observação feita em uma sala de aula de 2º ano do ensino fundamental e a análise das produções de textos feitas por alunos também do 2º ano desse nível de ensino, porém, essas atividades foram realizadas, em um outro momento desta pesquisa. Assim sendo, os textos das crianças analisados não coincidem com as crianças da sala de aula em que foi observada a prática pedagógica da professora colaboradora. O material analisado no estudo é fruto de um projeto de intervenção realizado por esta pesquisadora, no ano de 2009, quando esta participava da prática pedagógica na condição de aluno-pesquisador. As análises dos dados deram-se à luz do referencial teórico que embasa esta pesquisa, portanto, por meio dos aportes teóricos da Teoria Sociocultural – Vigotski, da Teoria sociointeracionista, da Teoria da Enunciação – Bakhtin e de acordo com alguns princípios da Análise do Discurso, corrente francesa, postulada, no Brasil, por Eni Orlandi.

CAPÍTULO I – O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA A PARTIR DAS ABORDAGENS BEHAVIORISTA, COGNITIVA E SOCIOCULTURAL

O objetivo deste capítulo é abordar o processo de alfabetização não apenas como o processo de aquisição da escrita enquanto objeto de aprendizagem em si, mas como prática discursiva, por meio da qual os alunos interagem entre si e vão se constituindo como sujeito. Como objeto a escrita é estudada a partir dos métodos e teorias que explicam a aprendizagem dessa modalidade da língua. Para tanto, apresentou-se brevemente o estado da arte dos métodos de alfabetização, passando pelo construtivismo.

Já a escrita enquanto prática discursiva e como elo mediador entre sujeito e mundo, este estudo está ancorado na Teoria da Enunciação da linguagem, apoiada na concepção de língua como forma de interação social, que elege os gêneros discursivos como objeto de ensino por se materializarem pelo uso social da língua.

1.1 Métodos tradicionais e analíticos de alfabetização

Durante muito tempo, a educação brasileira ressaltou a importância dos métodos de ensino, que ocuparam as lousas escolares, objetivando uma alfabetização eficaz. Assim, várias metodologias foram inseridas em salas de aulas, na tentativa de reduzir a dificuldade do aprendizado da escrita: do método sintético (a soletração, a silabação, o fônico) ao analítico, (a palavração, a sentencição e o global). Sobre os métodos sintéticos Araújo (1996, p. 14), observa que estes

[...] encontraram fundamentação teórica na concepção cartesiana clássica da educação, particularmente no segundo e terceiro preceito do Discurso do Método, de Descartes, que recomendava dividir as dificuldades e partir do conhecimento dos elementos mais simples, para os mais complexos.

A grande inquietação da filosofia, durante o período do Iluminismo, centrava-se na questão do método. Descartes, assim como os pensadores que o precedem, ocupou-se em encontrar um método que fosse, necessariamente, adequado e eficaz a fim de se construir um conhecimento verdadeiro (SOUZA, 1996). Esse pensamento influenciou toda a relação ensino-aprendizagem do processo de alfabetização.

A história da alfabetização teve origem com os métodos sintéticos; entre esses a soletração ganhou destaque inicial. Na Antiguidade e Idade Média, esse método de ensino surgiu com o desiderato de tornar mais eficiente e atraente a aprendizagem da leitura, que se consistia no aprendizado das letras do alfabeto. De acordo com Araújo (1996), inicialmente, decoravam-se os nomes das letras, sem visualizá-las e, a partir, daí passavam-nas a escrever, primeiro, as maiúsculas e, sucessivamente, as minúsculas. Segundo a autora, a dificuldade no aprendizado do abecedário tornava a aprendizagem da leitura enfadonha e custosa. Após o século XVI, principiaram reações contrárias ao método da soletração, advindo, assim, os métodos fônico e silábico. O primeiro baseava-se no som das letras e não mais nos nomes e o segundo deriva-se deste, fundamentando-se nas sílabas que se combinam nas palavras.

Em contrapartida, Araújo (op.cit., p. 16), atesta que o método analítico foi fundamentado em teorias psicanalíticas, “apoiou-se teoricamente em Claperède, na teoria da Gestalt”, e se propunha a explicar os fenômenos como um conjunto, o todo. O conhecimento deste todo não poderia ser deduzido do conhecimento separado das partes que o compunham. Esse método inicia-se com – a *palavração*, o qual cogitava a possibilidade da não fragmentação das palavras.

No século XVIII, idealizava-se ensinar a criança a ler do mesmo modo como aprende a falar. Do método da palavração deriva o da *sentenciação*, sendo que o foco era a frase, a sentença como um todo. Ainda dentro da categoria dos métodos analíticos, houve o *método de contos* que versava em ensinar a partir da leitura de pequenas histórias e cujo pressuposto estava centrado no prazer da criança em ouvir narrativas. Assim delineados, os métodos ganham um caráter global e passaram-se a se designar por esta nomenclatura – Global (CARVALHO, 2008). A origem do método global propõe uma ruptura com os moldes anteriores de alfabetização.

Conforme Carvalho (op.cit.), na maioria das vezes, teorias educativas, que seguem uma linearidade imposta pela concepção adulta de ver o ensino e a aprendizagem da escrita e leitura, tentavam responder às questões relacionadas à didática, quais sejam: Como alfabetizar? Qual o melhor método? Assim, a formação de leitores e produtores de textos estava designada pelo método. Nesse sentido, a formação de leitores esteve sempre vinculada ao contexto sócio-histórico de cada sociedade. Dessa forma, a autora observa que diversos modelos de leitores foram constituídos, porém, esta característica do ensino-aprendizagem, ou seja, o fato de os sujeitos serem interpelados pela história, pelo seu contexto, fora preterido durante os anos em que se optaram, exclusivamente, pelos métodos monológicos de alfabetização.

De acordo com Carvalho (2008), no Brasil, o período pós Segunda Guerra Mundial preconizava a diminuição da alta taxa de analfabetismo, haja vista o crescente percentual de urbanização e industrialização que o país atravessava. Era preciso que a escolarização acompanhasse esse progresso repentino. Entretanto, a instituição de ensino comportou-se igualmente como outrora, isto é, novamente focou-se nos métodos. Para elucidar melhor esse período, em que a escola brasileira se declinou sobre a temática do método, Soares (2004, p. 86) apresenta uma formulação pertinente para essa discussão. A autora ressalta que

[...] durante décadas, andamos afirmativamente, ansiosamente, em busca, sim, de um método: silábico? Global? Fônico? Ou, quem sabe eclético? Mas buscávamos um método. Durante décadas, esse parecia ser o problema crucial da alfabetização: um método. Pesquisa sobre a produção acadêmica e científica a respeito da alfabetização, nas últimas quatro décadas (Soares, 1989), mostra a predominância do tema método sobre qualquer outra faceta do processo de aquisição da língua escrita, nos anos 50 e 60...

Em consonância a isso, encontram-se, na literatura, diferentes terminologias para elencar os métodos de alfabetização adotados nas escolas nacionais, durante esse período, como o Método da Abelhinha, da Casinha feliz, os fônicos, as cartilhas *Caminho suave*, *Sonho de Talita*, *Pipoca*. Esses são alguns dos exemplos de recursos metodológicos utilizados em salas de aula, os quais se apoiavam em pressupostos teóricos diferentes, em grande medida, de cunho positivista e com uma visão mecanicista de alfabetização (GARCIA, 1987).

O período das décadas de 1950 a 1970, em que prevaleceram os métodos sintéticos no Brasil, caracterizou-se mais por uma disputa entre os métodos de ensino do que por uma real pretensão à aprendizagem da funcionalidade da língua oral e escrita, isto é, as práticas pedagógicas não valorizaram as práticas sociais de uso corrente, que caracterizam toda a atividade humana. Essa preleção redundou, em grande medida, na formação de analfabetos funcionais¹ na atual sociedade, além de cercear a volição intrínseca à criança de aprender a ler e escrever, fazendo-o com histórias distorcidas, descontextualizadas e sem nenhuma preocupação com a coerência e a coesão textual, nem com os aspectos discursivos da linguagem. Sobre isso, Mayrink-Sabinson (1983, p. 43-44) adverte para qual foi o papel da escola durante os anos em que fazia da leitura, sob a luz dos métodos, uma tortura com práticas de chamada oral:

¹ A UNESCO define analfabeto funcional como toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, assim como lê e escreve frases simples, efetua cálculos básicos, porém é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ou seja, o analfabeto funcional não consegue extrair o sentido das palavras, expressar idéias por meio da escrita, nem fazer operações matemáticas mais elaboradas (www.planetaeducação.com.br).

A escola deveria levar o aluno a se interessar pela leitura. Em vez disso, por enfatizar apenas a parte mecânica da leitura levando o aluno a acreditar que ler não passa de simples decodificação de sinais gráficos em sinais sonoros, a escola tira o interesse que a criança tem em aprender a ler. Se aprender a ler é reduzido a uma tarefa chata como decorar os “nomes” das letras, separar sílabas, juntar para formar palavras, juntar palavras para formar frases etc... Se ler é isso separar e juntar letras, sílabas, palavras, com muito cuidado para não errar. Se ler é pronunciar bem as letrinhas escritas, sem qualquer possibilidade de interpretar o significado, ou “adivinhar” o que está escrito, então não vale a pena aprender a ler.

Conforme a pesquisa realizada acerca das práticas pedagógicas de outrora, percebe-se que, as práticas de leitura mecanizada rompem com o percurso do desenvolvimento da oralidade na criança no início da vida escolar. Nota-se, além disso, que isso ocorreu devido ao fato de que o que era para ser proveitoso e instigante – a descoberta de uma outra forma de se comunicar com o mundo, a leitura e a escrita – tornou-se um dos grandes problemas da evasão escolar, da repetência e dos sujeitos semi alfabetizados.

A proposta pedagógica fundamentada só nos métodos sintéticos e analíticos conquistou nosso país por muitos anos e, agora, arca-se com um prejuízo incomensurável. Em vista disso, e para corroborar essa afirmação, tomamos por base as avaliações externas oficiais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que apontam para um baixo índice de desempenho na leitura e na produção da escrita escolar. Vale ressaltar que grande parte dos alunos, que participa desses exames não consegue compreender adequadamente as questões. Embora, nos dias atuais, uma parte considerável desses métodos já tenha sido suplantada, observa-se que alguns resquícios desse modo de conceber a linguagem permanecem nos modelos de educação que deflagram a má qualidade do ensino. Porém, este indício é apenas a ponta do *iceberg*.

No que se refere a tais avaliações, ressalta-se que estas fazem parte de uma proposta que abrange todo o sistema de ensino, a qual envolve questões concernentes ao currículo, aos materiais curriculares, como os livros didáticos e que implica, diretamente, a autonomia docente e a manipulação do ensino.

O ensino da leitura e escrita, fundamentado apenas nos métodos tradicionais de alfabetização, não valorizava a criança como ser pensante e, por conseguinte, sujeito-autor capaz de produzir linguagem autonomamente. Esses métodos focalizaram apenas a dificuldade que a criança detinha em compreender o código pelo código, sempre um sucedendo ao outro, na intenção de sanar a lacuna deixada pelo anterior. Esse ensino, além de

ser descontextualizado, não avançava no sentido de efetivar práticas de letramento, ou seja, de alfabetizar capacitando os alfabetizandos a fazerem uso diário da leitura e escrita, com função social, nem primava para a formação do sujeito de linguagem.

1.2 O construtivismo e a teoria da aprendizagem

No que se refere ao período em que os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização se destacaram, Ferreiro (1993) deixa claro que, nessa ocasião, os métodos de ensino partiam do pressuposto de que, para se aprender, era preciso seguir a lógica da sequenciação, do fácil para o complexo. Segundo essa pesquisadora, a alfabetização era vista como simples decodificação de sinais gráficos (letras) em sinais sonoros; os métodos eram aplicados rigidamente e as indagações dos alunos sobre a língua e seu funcionamento eram postergadas, pois o professor pensava ser cedo para o aluno obter tal conhecimento.

Como a preocupação, nesta altura, repousava sobre o método de ensino, isto é, sobre a forma de se transmitir um determinado conteúdo, tudo com muito rigor e sem nenhuma flexibilidade, haja vista que o sucesso em se aprender algo advinha de uma boa execução dos procedimentos adotados e não da interação em sala de aula, nem das hipóteses que a criança formulava, o conhecimento era visto como uma via de mão única, ou seja, o professor o obtinha e lhe cabia apenas transferi-lo aos alunos.

Além de discutir sobre as questões da construção do conhecimento, Ferreiro (op. cit.) ainda critica os pré-requisitos necessários para a alfabetização; outro problema que demorou a ser desvelado. É apenas, na década de 80, que se inicia, no Brasil, um engajamento a favor do letramento. Isto se deu a partir dos estudos e contribuições das obras realizadas por Ferreiro (2001). Entretanto, Soares (2004) observa que a proposta de Ferreiro, baseada no construtivismo piagetiano, se, por um lado, inaugura o tão necessário letramento no processo da aquisição da escrita, por outro, não apresentou nenhuma proposta de ensino para a aprendizagem do código da escrita, enquanto sistema de língua.

A emergência da função social na língua escrita inaugurada por Ferreiro, no início da década de 80, desperta para o fato de que a linguagem escrita e suas práticas são significantes na escola porque tais práticas são valorizadas, primeiramente, fora da escola, na sociedade, e não o contrário. Neste momento, segundo Ferreiro (op. cit.), as perspectivas nacionais e internacionais, voltadas para a educação, passam a objetivar a necessidade de parâmetros de qualidade na alfabetização inicial, e a análise dos mecanismos internos à instituição escolar que contribuem para o fracasso dos setores sociais que mais dependem da escola para se

alfabetizar. Ainda, nesse sentido, a autora considera que as crianças são facilmente alfabetizadas, porém, foram os adultos que obstaram o seu processo de alfabetização. Desse modo, cabe suplantar a visão do ingresso à leitura e à escrita como uma aprendizagem técnica.

A partir dessa perspectiva, nota-se um delineamento favorável ao letramento, a preocupação com a função social da escola em propiciar aos alunos o maior contato possível com a língua escrita e de diversas maneiras, atentando-se para as atividades pedagógicas que se aproximem, o máximo, dos atos sociais e que façam sentido para todas as crianças, mas, principalmente, àquelas com níveis baixos ou quase nulos de alfabetização, a fim de se alcançar a promoção social por meio deste objeto social, que é a escrita.

Com a divulgação do construtivismo de Jean Piaget, Ferreiro e de seus colaboradores, no Brasil, houve uma mudança significativa nos parâmetros teóricos acerca de como a criança aprende a língua escrita (Psicogênese da língua escrita). De fato, tais pesquisadores forneceram um excelente arcabouço teórico aos professores, contudo, no que diz respeito à metodologia do ensino da linguagem, não houve nenhum avanço (CARVALHO, 2008).

O construtivismo trouxe elementos vitais para a compreensão da aprendizagem da escrita e leitura que a educação, até então, não dispunha, como, por exemplo, conhecer as hipóteses que as crianças elaboram acerca da língua escrita. Essa descoberta foi um valioso recurso ao professor alfabetizador, pois, compreendendo que antes de a criança se alfabetizar ela passa por diferentes estágios de desenvolvimento, nos quais formula ideias próprias a respeito dos sinais escritos, ele pode realizar as intervenções de ensino na medida da necessidade de aprendizagem da escrita da criança. De acordo com esta concepção de aprendizagem da escrita, o erro é um equívoco bem-vindo, já que possibilita ao professor identificar o conflito de aprendizagem que a criança se encontra permitindo-lhe levá-la a avançar para uma hipótese mais próxima da escrita convencional.

Dessa forma, a intervenção do professor tornou-se mais eficaz e se deu nos momentos propícios do processo de desenvolvimento. Sem descartar a hipótese feita pela criança, o professor intervém quando esta percebe que o seu modo de escrever já não é mais aceito, por ela mesma, pois ela se depara com um entrave, um erro. Nesse momento, é o professor quem a auxilia a formular uma hipótese mais avançada em direção à escrita ortográfica.

De acordo com Ferreiro (2001), a criança está em constante movimento; ela arquiteta seu próprio sistema interpretativo, adequando suas formulações em busca de compreender esse objeto, que é a escrita. Esse conhecimento proposto por Ferreiro coloca em xeque a questão do método, desloca a aprendizagem para o ponto de vista da criança, *de como se*

aprende e não mais *como se ensina*. Com esse deslocamento, o enfoque do ensino da escrita nessa perspectiva teórica não é mais uma demanda por método.

Outra contribuição basilar da *Psicogênese da língua escrita* foi demonstrar que a aprendizagem da escrita possui um caráter evolutivo – pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético, alfabético. A caracterização dos modelos evolutivos formatados pelas hipóteses de aquisição corrobora a existência de um desenvolvimento natural da escrita (AZENHA, 2001). Por muito tempo, esse conhecimento manteve-se em “repouso”; dessa forma, os métodos de alfabetização partiam do pressuposto de que era necessário instituir e fixar associações entre letras e sons. Sobre a abordagem concebida pela escola, a autora (op. cit., p. 91) ressalta que este

não é um conteúdo óbvio para todas as crianças ingressantes na primeira série. As primeiras concepções sobre a escrita, elaboradas pelas crianças (hipótese pré-silábica), não supõem a exigência de uma relação entre o registro gráfico feito pelas letras e os sons da língua oral. Essa descoberta é relativamente tardia no desenvolvimento e conceber que a escrita representa partes da fala é uma conquista evolutiva e não o ponto de partida desta evolução. Pressupõe a capacidade de atuar simbolicamente com a realidade através de instrumentos que a substituem.

Tal asserção está em consonância com o que Vigotski (1991, p. 119), já tinha observado em seus estudos anteriores, em que, até determinado momento, não existia, por parte dos alfabetizadores que se apoiavam nos métodos, a devida preocupação com a linguagem escrita.

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Neste sentido, as observações feitas pelo construtivismo e por Vigotski confluem no que se refere à existência de uma pré-história da língua escrita. Para o construtivismo de Ferreiro, continuar com os métodos de alfabetização é não aceitar a criança como ser pensante e, por conseguinte, não capaz de participar do jogo de representações simbólicas. Em outros termos, o ensino a partir desses métodos significa que não se concebe que a criança interage com signos e que formula, numa atividade complexa e cognitiva, concepções sobre suas experiências vivenciadas. A autora mencionada (2001, p. 29-30) aponta para o fato de que

Se aceitarmos que a criança não é uma tábua rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o fácil e o difícil não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto, mas de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento.

Tendo em vista essas considerações teóricas, percebem-se as enormes contribuições erigidas por Ferreiro e, ainda, a importância de o professor ter acesso a esse conhecimento para saber explorá-lo em sala de aula. Desse modo, a compreensão de que os educandos formulam conhecimentos, hipóteses sobre a escrita e a leitura, orientará o educador no sentido de intervir, de forma adequada, na especificidade do processo de alfabetização. De acordo com Ferreiro (2001), de início, a criança apreende que há algo para ser lido (letras) e há aquilo que não o é (desenho), no entanto, pode e deve ser interpretado. As marcas gráficas e as figuras são dissociadas entre “figurativo” e “não-figurativo” esta é uma construção original da criança. Outra formulação da criança sobre a língua escrita é o critério intrafigurativo, no qual o aluno desenvolve um mecanismo para ler as letras, ou seja, esse critério se desenrola sobre dois eixos. A autora supracitada (op.cit., p. 20), explica que o “*eixo quantitativo* se expressa como a quantidade mínima de letras, em geral, três, para que uma palavra possa ser lida, interpretada e, o *eixo qualitativo* se expressa como a variação interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretadas”.

Contudo, a proposta pedagógica do construtivismo deteve-se, exclusivamente, na investigação do processo individual de aprendizagem, descartando não só o ensino explícito e sistemático da escrita, mas também a dimensão discursiva da linguagem, que é constitutiva dos sujeitos e dos sentidos envolvidos no processo de aprendizagem da escrita. Ferreiro e seus colaboradores demonstraram que a criança conhece a escrita antes mesmo de se alfabetizar, no entanto, o caráter simbólico e mediador da linguagem escrita não foram identificados pelo construtivismo, assim, essa concepção incorreu sobre um erro, pressupor que a linguagem escrita seria transparente para a criança.

1.3 A alfabetização na perspectiva sociocultural e como prática discursiva

A linguagem em uso em contextos alfabetizadores, como prática social, é o objeto de estudo deste trabalho de pesquisa. Para tanto, nesta seção, discorrer-se-á acerca da especificidade da linguagem a partir de uma concepção histórico-social, a fim de se

compreender a essência que a consubstancia com a realidade concreta e qual a implicação que a linguagem traz para as relações sociais.

Produzir linguagem é atrelar a fala interna – que, segundo Vigotsky (1987), é a que organiza o pensamento para que este seja verbalizado de modo inteligível ao outro – ao conhecimento escolar formal e sistematizado. A preocupação com o outro já denuncia o caráter dialógico da linguagem que deve permear as práticas pedagógicas em sala de aula, com vistas a instituir a função social da escrita e leitura.

1.3.1 A natureza social da linguagem e sua função mediadora

De acordo com Vigotski (1991), a linguagem constitui-se como uma atividade de ordem simbólica, em grande medida, porque demanda interpretação do sujeito o tempo todo, intervindo, constantemente, em seu comportamento. Esse processo decorre do desenvolvimento das relações entre elementos sociais e elementos individuais, isto é, fatores externos ao homem, de cunho sócio-histórico, interferem nas estruturas psicológicas humanas, alterando-as. A natureza psicológica do homem evolui, transforma-se quando se articula com o meio físico e social. Com isso, “os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento” (VIGOSTKI, 1991, p. 44).

À luz da concepção vigotskiniana, Schneuwly e Dolz (2004, p. 44) aventam:

Na gênese social e instrumental de uma função superior como a linguagem, é fundamental que se considere a relação existente entre a aprendizagem – a saber, os mecanismos pelos quais os fatores externos modificam os comportamentos - e o desenvolvimento.

Dessa forma, percebem-se que as operações psicológicas superiores constituem o ser humano, desde toda sua existência, pois estão presentes na relação que o homem estabelece com o mundo, mediada por instrumentos e/ou signos. Para que o ser humano se mantivesse vivo, logo nos primórdios da história de sua cultura, fora preciso que suas necessidades básicas, como por exemplo, comer, beber, ter habitação etc; fossem garantidas. Portanto, já o *homem das cavernas* possuía uma linguagem, ou seja, uma relação mediadora com a natureza,

que se constituía por meio de seus *instrumentos de caça*², da *arte rupestre*³, recursos que intervinham na conduta desses homens.

Apesar de serem mediadores na ação humana, “os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos” (KOHL, 1997, p. 30). Embora o homem se utilize desse objeto para interferir, mediar sua relação com a natureza ou mesmo com outros homens, esse não pode ser considerado um signo (VIGOTSKI, 1991). Conforme Vigotski (1991, p. 44), apenas as atividades humanas que

[...] modificam a estrutura psicológica do processo de memória. [...] para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de *signos*.

Desta forma, os signos compreendem todas as funções psicológicas superiores da mente humana e são incitações aos comportamentos, mediante esse recurso simbólico, já que, toda atividade humana que atinja uma finalidade, por mais simples que seja, acarreta um significado (VIGOTSKI, 1991). Portanto, os signos, outro elemento mediador entre homem / mundo são dirigidos pelo próprio sujeito.

O conceito de mediação, segundo Kohl (1997, p. 26), “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Sobre isso, compreende-se a capacidade que os indivíduos possuem em pensar, imaginar, planejar, lembrar. Por isso, os signos têm a capacidade de se remeter a objetos mesmo quando ausentes. Essa faculdade do ser humano é estimulada, então, por esse agente auxiliar, o signo, que, por sua vez, age sobre o indivíduo, modificando-lhe suas estruturas internas, e não mais sobre a natureza, possibilitando que “os seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controle o seu próprio comportamento” (VIGOTSKI, 1991, p. 45). Recorrendo a um exemplo, na trajetória da humanidade, a descoberta do fogo foi, para o homem, um instrumento revolucionário, guardadas as proporções do que esta invenção seria, posteriormente. Naquele momento, o fogo simbolizava não mais comer carne crua. Portanto, o fogo tornou-se um signo, com este se cozinhava e isto era relevante ao homem, essa descoberta mudou seu modo de vida.

² Instrumento mediador na atividade humana.

³ Signo utilizado para representar ou expressar outros objetos, eventos, situações.

Sendo capaz de planejar, de objetivar, de antever uma situação, o ser humano se distingue de todas as espécies superiores de animais, pois operar com signos é uma atividade tipicamente humana. A respeito disso, Marx (1988, p. 142) observa que

A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo do trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção.

Neste sentido, de acordo com o autor supracitado, observa-se que, ao contrário dos animais que se adaptam à natureza e, no máximo, exploram-na mediante seus instintos, o homem, age sobre ela e possui a capacidade de transformá-la mediante seu trabalho teleológico⁴.

Segundo Kramer (2002, p. 90), na natureza humana “a linguagem desempenha um papel essencial, por ser constituidora da consciência e organizadora da ação humana”. Neste sentido, os signos produzidos pelo homem são provenientes de situações reais e condicionam o comportamento humano e, por conseguinte, sua consciência. “A linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim, e a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade, da necessidade orgânica, do intercâmbio com os outros homens” (MARX, 2009, p. 44).

Em consonância a isso, Chauí (1995, p. 140) apresenta uma eloquente observação sobre possíveis esclarecimentos para o surgimento da linguagem:

A linguagem nasce da necessidade: a fome, a sede, a necessidade de abrigar-se e proteger-se, a necessidade de reunir-se em grupo para defender-se das intempéries, dos animais e de outros homens mais fortes levaram à criação de palavras, formando um vocabulário elementar e rudimentar, que, gradativamente, tornou-se mais complexo e transformou-se numa língua.

Destarte, a complexificação da linguagem possibilita o incremento do signo, originado nas ações humanas, geralmente, mediadas por elemento intermediário⁵ e que propicia a resolução de problemas. Vigotski compreende que a linguagem é um ato do pensamento, este,

⁴ Para mais informações sobre trabalho teleológico, consulte Ricardo ANTUNES. *Classe operária, sindicatos e partidos no Brasil: um estudo sobre a consciência de classe, da Revolução de 30 até a Aliança Nacional Libertadora*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982. Coleção teoria e práticas sociais.

⁵ O termo “elo intermediário” é utilizado por Vigotski (1991, p. 45), para designar um estímulo de segunda ordem, um signo.

por sua vez, é a compreensão da realidade objetiva, entendida como sendo as situações reais que envolvem sujeitos sócio-históricos, nas quais estes atuam e se constituem. Dessa forma, denota-se que a linguagem é produto do desenvolvimento histórico da consciência humana. Para Marx (2009, p. 31), “a consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida”. De acordo com essa assertiva, compreende-se que a consciência é fruto da atividade concreta humana e é esta que configura os pensamentos e não o contrário⁶.

O pensamento é um reflexo da realidade, por conseguinte, também é o cerne do significado da palavra. Os significados são socialmente construídos e consentem a reconstrução daquilo apresentado como fidedigno em uma esfera abstrata, simbólica (VIGOTSKI, 1998). Essa estreita relação entre o pensamento e a linguagem possibilita a atividade humana de interpretar, conceituar, representar a realidade, condições para a produção da cultura. No entanto, esse autor (op. cit., p. 149-151), pondera: “o pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário” e ainda especifica que “o significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala”. Isto porque o significado está unido diretamente ao pensamento.

Existe entre o pensamento e a linguagem uma coesão ativa de elementos. Embora sejam fenômenos indissociáveis, não há um imbricamento intrínseco entre eles. A formação de ambos é social e não inatista. Tomando a palavra com um efeito da linguagem intimamente ligado ao pensamento, Vigotski (1998, p. 190) observa que

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica.

Buscando delinear a arte da linguagem, entende-se que todas as funções da mente humana decorrem dos processos superiores do comportamento humano, em que os signos se constituem culturalmente. Desse modo, o uso dos signos como mediadores entre o pensamento e as ações humanas procedem das condições específicas do desenvolvimento social.

O que Vigotski (1991, p. 52), por sua vez, analisou, foi que

⁶ Neste sentido, refere-se ao fato de que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina a consciência.” Marx, K. *Para a Crítica da Economia Política*, Prefácio, Os Pensadores, São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1974, p. 136.

A potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Entretanto as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos sistemas psicológicos de transição. Na história do comportamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido.

Embora Vigotski (1991) tenha se respaldado em uma teoria de base materialista, na qual fundamentou um de seus pressupostos básicos, que reside no fato de a natureza do intelecto humano ser determinada pelos fatos histórico-culturais, ele não desconsiderou a importância do aspecto cognitivo para a evolução do pensamento e constatou isso por intermédio de diversas pesquisas que realizou.

Tendo por base as construções sócio-históricas, a linguagem medeia a relação entre o real e o simbólico. Entretanto, sua função não se encerra nessa proposição; o signo, por estabelecer essa mediação entre o pensamento e a linguagem, permite que haja interação entre os sujeitos, de modo que estes possam transmitir suas experiências, tanto individual como coletiva.

A linguagem é, assim, um elo entre os sujeitos, mas para que, de fato, haja interação social, é preciso que a linguagem seja externalizada, ou seja, torne-se fala ou escrita. Vigotski (1998, p. 6) destaca que “a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social”. Neste sentido, para haver comunicação, é necessário que o homem compreenda a realidade objetiva e que esta seja pensada e conceitualizada. Isto é, as palavras, enquanto fala exterior – aspecto fonético – precisam ter significados, sentidos no plano do pensamento verbal – aspecto semântico. Os significados e sentidos são produtos dos processos psicológicos superiores, e se organizam em uma estrutura interna, a qual Vigotski (1998) denominou de “pensamento verbal”, pois, a fala, mesmo estando presente no pensamento, liga-se a este por meio de palavras. A compreensão do mundo e, por conseguinte, a apreensão de significados são apreendidas socialmente, mediante a interação social, a inserção do homem no mundo físico e cultural, o que permite a compreensão das relações que a linguagem estabelece com a realidade. Neste sentido, Vigotski (op.cit., p. 63) observa que

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Espera-se apenas que neste nível, o desenvolvimento do comportamento seja regido essencialmente pelas leis gerais da evolução histórica da sociedade humana.

Desta forma, compreende-se que o pensamento verbal procede das ações humanas, constituídas no decorrer da história, a linguagem oral externaliza o pensamento, mas, também, faz o processo ao contrário, ou seja, a fala também internaliza as relações que os homens constroem com a realidade. É nesse sentido que se desenvolve a fala interior, compreendida, de acordo com Vigotski (1998, p. 184-185), “não como o aspecto interior da fala exterior”, mas como “[...] um pensamento que expressa significados puros. É algo dinâmico, instável e inconstante, que flutua entre a palavra e o pensamento”.

O processo de internalização, segundo Vigotski (1991, p. 63-4), emana da “reconstrução interna de uma operação externa”. Esse processo dá origem às *funções psicológicas superiores*, estas propriedades humanas se diferenciam das funções elementares do comportamento, de caráter biológico, (ações reflexas, automatizadas), pois são mediadas e possuem um caráter intencional: “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos”. Tal observação reitera o fato de que não se tem uma estrutura mental de alto nível imanentemente. Neste sentido, Kohl (1997, p. 26) ressalta que “as atividades psicológicas mais sofisticadas são frutos de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo individual como meio físico e social em que vive”. Por isso, tais funções são mediadas; entretanto, para que uma relação mediada por signos seja internalizada, é preciso que esta sofra um prolongado processo de desenvolvimento.

Sobre isso, Vigotsky (1991, p. 64) considera que

A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente.

As transformações ocorridas permitem condições para que novas transformações sucedam, e que, assim, o processo de desenvolvimento se engendre dentro de um processo histórico e dialético, pois as operações com signos são introduzidas de fora para dentro, mas transcorrem do encontro do movimento psicológico interior e das estruturas externas – meio físico e social.

Da internalização decorre o pensamento verbal, o qual pode ser externalizado por meio da linguagem verbal e não-verbal. Nesta última, mediante os gestos, signos visuais, todavia, neste trabalho, deter-se-á apenas na linguagem verbal, oral e escrita. A escrita constitui um sistema simbólico complexo e flexível. No início da instrução escolar, a escrita aparece

soberana e sobrepõe-se à língua oral. Contudo, como afirma Vigotski, a linguagem escrita configura um simbolismo de segunda ordem e a criança, de início, não a compreende como tal. Sobre isso, o autor russo (1991, p. 120) faz a seguinte observação em relação à função mediadora da linguagem escrita como sendo

[...] constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema complexo de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

Desta forma, percebe-se que a escrita, de início, para a criança, não é um objeto simbólico assim como a língua oral o é. O caráter de mediação entre linguagem escrita e realidade objetiva é algo gradativo e requer a mediação da linguagem oral. Por isso, que este trabalho de pesquisa se desdobra sobre a importância da linguagem oral e, por conseguinte, de se considerar o outro para a apreensão da linguagem escrita. Porém, não se trata de como, em outrora, salientar os sons em si, o aspecto fonético das palavras, mas o aspecto discursivo, enunciativo, pois a linguagem oral é aprendida, desenvolvida por meio das trocas verbais substanciais entre os sujeitos envolvidos no diálogo, os quais evocam significados, sentidos. Da mesma forma, a linguagem escrita necessita de trocas verbais, isto é, a mediação com outro é condição *sine qua non* para o desenvolvimento dessa modalidade da língua.

A importância da definição de linguagem é de suma relevância para se discorrer sobre as práticas de alfabetização que tem por objeto de ensino e estudo a linguagem, enquanto processo de constituição de sujeitos inseridos num contexto histórico-social.

1.3.2 Teoria da enunciação

A enunciação é o processo por meio do qual tem-se o uso concreto da linguagem. Essa teoria tem por objetivo apreender a utilização da linguagem e suas condições de uso, assim, como os condicionantes que incidem, diretamente, sobre esta prática, a qual possibilita a inserção dos sujeitos ativos em contextos reais e discursivos. Para tanto, partiu-se da premissa levantada por Bakhtin (1995), a qual postula que as enunciações individuais são unidades reais na cadeia verbal constituídas essencialmente no meio social.

Bakhtin foi o primeiro a enfatizar a problemática que envolve a questão da enunciação. Para ele, a enunciação é composta por um tema⁷ e uma significação⁸ e estes elementos se articulam possibilitando a enunciação. Dessa forma, o autor em questão (1995, p. 128-129) aventa que a

enunciação é determinada não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes.

Orientado pelos estudos realizados por Bakhtin, Benveniste (2006), expoente maior da teoria da enunciação, tratou da questão com o devido vagar. De acordo com este autor, enunciação é um ato da linguagem, é mais do que um simples procedimento de transformar formas lingüísticas em enunciados, é a própria realização do ato lingüístico. A teoria da enunciação discute o processo que dá vida aos enunciados, em que põe a língua em uso.

O emprego das formas lingüísticas – unidades sintáticas, morfológicas, lexicais – não é de maneira nenhuma parecido com o emprego da língua. Ter em mente esta distinção implica, diretamente, a forma de se descrever, interpretar e, conseqüentemente, compreender um determinado enunciado. A aplicação das formas é, indiscutivelmente, necessária para toda descrição e a variedade das estruturas lingüísticas que se tem, da mesma forma, é inegável. Contudo, a aplicação da língua é um processo distinto da aplicação das formas, mas afeta a própria língua em uso (BENVENISTE, 2006).

“A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (id. *ibid.*, p. 82). É, portanto, o evento que produz o enunciado, em que o discurso aparece como manifestação de uma determinada situação realizada. Neste evento, pressupõe-se, sempre, a existência de um locutor e de um alocutário. O locutor é aquele que se apropria da língua utilizando-a como um instrumento; o alocutário é o ouvinte que participa do evento enunciativo, possibilitando uma devolutiva à enunciação primeira, a qual caracterizará um diálogo⁹. Sobre isso, o linguista (2006, p. 84) considera:

⁷ Segundo o mesmo autor (1995, p. 128), o tema deve ser único, como a própria enunciação é individual e não reiterável.

⁸ Por significação entendem-se os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que surgem. (op.cit., p. 129)

⁹ O termo diálogo é utilizado por Bakhtin, para referir-se tanto ao sentido estrito, como as réplicas dos atos de fala (comunicação em voz alta), como ao sentido amplo, isto é, toda comunicação verbal (discurso escrito). Benveniste o faz com a mesma intenção.

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância do discurso, que emana do locutor, forma sonora que atinge o ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno.

Dessa forma, a enunciação compreende o ato individual o qual estabelece relações precisas com a língua, logo que se utiliza desta para entrar em cena. Ao enunciar, o autor se projeta em sua fala/escrita, pois é a intencionalidade daquele que produz a enunciação que norteia o enunciado. Deste modo, “a presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno” (BENVENISTE, 2006, p. 84). Esse fato é de extrema relevância, pois, a partir dessa característica, o enunciador orientar-se-á de acordo com esse centro norteador, que, em grande medida, é desenvolvido por sua intenção, a fim de se referir ao outro mediante um discurso e produzir neste a vontade de se expor de volta.

O contexto em que se produz uma enunciação determina a sua efetividade. Portanto, é condição de existência para uma enunciação fatores como o tempo, o lugar e as pessoas que participam do discurso. Neste sentido, têm-se, em primeiro lugar, as pessoas que marcam presença na enunciação. Se alguém fala, fala a um outro alguém; se escreve, escreve a outro alguém. Sendo assim, introduzem-se as pessoas *eu-tu*, figuras que se alternam na modalidade oral da língua, isto é, aquele que ouve passa a ser o falante, na interação verbal. Já, na escrita, esta alternância se torna um pouco mais difícil, mas não impossível de ocorrer.

No fenômeno da enunciação, outra categoria que a afeta é o lugar de onde se enuncia. Para Benveniste, o lugar no enunciado, também, pode ser marcado por formas linguísticas, por exemplo, *este*, *aquela*, *aqui*, *alhures*; estas formas denominam o lugar em que o falante/escritor está do referente.

Já, para Bakhtin (2000), lugar é entendido como a posição que o sujeito enunciador ocupa em um determinado contexto. Por exemplo, uma professora pode ser autoritária ou agir com autoridade, diante de um descumprimento de uma regra, por parte dos alunos, o que vai determinar sua atitude serão suas vivências, seu modo de conceber a relação professor-aluno etc. Portanto, sua posição poderá ser de autoritarismo ou de autoridade segundo as suas experiências de vida social. A posição também muda conforme os papéis que se assumem em diferentes situações sociais: uma mesma pessoa pode falar do lugar ora de mãe, ora de filha, ora de profissional etc. Esses lugares que os sujeitos ocupam incidem, diretamente, naquilo que eles vão falar/escrever, pois garantem-lhes a possibilidade de antever o modo como seu

interlocutor interpretará sua enunciação, já que, o parceiro também ocupa uma posição no jogo das relações enunciativas. Assim sendo, lugar para Bakhtin e lugar para Benveniste se difere substancialmente, embora ambas as acepções incidem sobre a enunciação.

Outra categoria que, em conjunto com as duas anteriores, possibilita a origem da enunciação é a temporalidade. Sobre essa categoria Benveniste (2006, p. 85) assevera que

[...] a temporalidade é um quadro inato do pensamento: ela é produzida, na verdade, na e pela enunciação. Da enunciação procede a instauração da categoria presente, e da categoria presente nasce a categoria tempo. O presente é propriamente a origem do tempo. Ele é esta presença no mundo que somente o ato da enunciação torna possível, [...] o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o “agora” e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo.

Como se vê, o tempo caracteriza-se mediante uma enunciação. Os momentos, as situações, as circunstâncias da vida são contínuas, marcam o presente e confere a possibilidade de um futuro incessante para a enunciação. Afirmar-se na existência, ou seja, viver é pôr em funcionamento o discurso e, por conseguinte, instaurar a categoria tempo como coexistente. Assim, pode-se definir o que é presente, o que há de ser e o que é pretérito (BENVENISTE, 2006).

A respeito da enunciação, Fiorin (2006, p. 167) classifica-a como “o ato de produzir enunciados, que são as realizações lingüísticas concretas”. Esse autor definiu e exemplificou alguns elementos lingüísticos que fazem parte da enunciação, ressaltando que alguns desses somente podem ser compreendidos na execução enunciativa. Tais elementos confluem com as categorias indicadas por Benveniste, haja vista que fora embasado na teoria desse linguista que aquele os apresentou formulando, assim, uma explanação sobre o processo da enunciação. São eles:

Dêiticos: são elementos lingüísticos que atuam na situação de produção dos enunciados, isto é, influenciam a enunciação; designam as pessoas, o lugar e o tempo em que ocorrem os atos lingüísticos. Entre eles, destacam-se os pronomes pessoais, os demonstrativos, advérbios de lugar e de tempo. Os dêiticos fazem sentido somente em uma situação discursiva, em que há eventos funcionais. Tais elementos lingüísticos, fora de uma situação real, enunciativa, só como meras unidades do sistema lingüístico, não têm validade alguma conhecê-los.

Performativos: são enunciados que efetuam a ação que indicam. Estes são realizados pelo simples fato de serem pronunciados, portanto, para se concretizarem, necessitam de que

sejam enunciados em contextos reais e concretos. São exemplos a promessa, o juramento, o desejo etc.

Conectores: alguns conectivos como a conjunção adversativa *mas* ou a explicativa *porque*, entre outros, em determinados enunciados, não aparecem referenciando o conteúdo, mas traz uma nova informação ao enunciado. Por exemplo, “João terá uma festa de aniversário, mas é surpresa.” O “mas”, nessa situação, aparece não como uma adversativa, mas com a função de um pedido de segredo.

Negações: quando se diz *Não fui mau na prova, fui péssima*; ou ainda *Não choveu, caiu um dilúvio*. A negação, nesses casos, não incide sobre a conjectura negada, mas corrobora sua assertabilidade. O “não” tem valor de “sim” nessas proposições.

De acordo com Fiorin (2006), no que diz respeito a essas formas linguísticas, quando utilizadas em situações enunciativas, deixam de ser simples unidades da língua e passam a significar todo o enunciado. É nesse sentido que Benveniste fala em “indivíduos linguísticos”, pois tais marcas ganham vida dentro de um enunciado. Esses elementos prevêm, sempre, um *eu* que enuncia e um *tu* que ouve e logo enunciará em retorno. Embora a teoria da enunciação tenha sua base apregoada pela Linguística, essas marcas estabelecem um paralelo com a Pragmática¹⁰, como observa Koch (2002).

Tais marcas referentes às categorias de pessoa, espaço e tempo estão presentes no contexto enunciativo da sala de aula. Desta forma, torna-se necessário e até imperioso que se compreendam as proposições dos referenciais teóricos da Pragmática, para que as enunciações ocorridas em sala de aula (conversas espontâneas ou situações de ensino), objeto de estudo deste trabalho, sejam tratadas, nesse espaço, de acordo com as suas implicações que tais marcas projetam.

Desse modo, compreende-se que a enunciação é o processo por meio do qual ocorre o movimento individual que cada sujeito realiza para exprimir-se diante da realidade, a inter-relação entre os elementos pré-estabelecidos e as circunstâncias reais, as quais suscitam condições de produção. Por meio da enunciação compreende-se a linguagem e como esta se estabelece com o meio social e histórico.

¹⁰ Os limites deste trabalho impedem um aprofundamento nesta teoria. Para mais esclarecimentos, ver: KOCH, I. G. V. (2002).

1.3.2.1 A teoria da enunciação bakhtiniana: a visão enunciativa de linguagem

No interior dos estudos linguísticos destacam-se duas correntes teóricas, denominadas por Mikhail Bakhtin (1995) por *idealismo individualista* e *objetivismo abstrato*, sendo que cada uma apresenta, distintamente, sua concepção acerca da língua. Entretanto, tais correntes abdicaram de algumas características essenciais da linguagem que afetou compreensão do fato linguístico. Nesse sentido, o referido autor reuniu as principais contribuições dadas por essas tendências e superou seus entraves construindo, assim, uma teoria mais abrangente e inovadora na área do pensamento linguístico. É sobre isso, que se discorrerá nesta seção.

A primeira concepção acerca da língua, o “subjativismo individualista”, originou-se de acordo com os estudos dos gregos antigos. Estes se ocuparam em responder às questões concernentes à linguagem, tendo em vista as mitológicas elaborações de Homero, os discursos retóricos realizados em praças públicas. Para tanto, interpretaram a linguagem como uma forma de representação do mundo e do pensamento. Essa vertente abordava os estudos linguísticos do ponto de vista da pessoa que fala, que se expressa, portanto, de acordo com essa teoria, a intenção do locutor é levada em consideração, pois a fala é a manifestação dos constructos mentais. Segundo Bakhtin (1995), essa acepção linguística propôs uma reflexão sobre a base da atividade mental em língua materna sob uma visão totalmente romântica.

Além disso, tal estudo desenvolveu o aspecto monológico da língua, visto que, nessa visão, o foco estava centrado na enunciação como “um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores” (BAKHTIN, 1995, p. 110). O objeto linguístico, para os teóricos dessa concepção, era a expressão do conteúdo interior, isto é, o texto; a forma linguística não tinha grande valia, muito menos a dimensão discursiva. O que, de fato, importava era tudo aquilo que compunha o subjativismo do indivíduo.

Conforme Bakhtin (op. cit.), essa teoria teve como pressuposto a expressividade como ato genuinamente subjetivo. Entretanto, quando um pensamento – subjetividade enquanto instância máxima no psiquismo do indivíduo - é externalizado torna-se objetivo, mas não perde seu caráter individual, característica imprescindível para essa visão. A expressão compreende duas dimensões o *conteúdo* (interior) e a sua *objetivação* (exterior), sendo que o primeiro é constitucional e predomina sobre o segundo. Essa concepção vê a enunciação como um reflexo do pensamento e propõe a dissociação entre o que é interior e exterior.

Nesse sentido, a expressão é tomada como sendo produto da própria atividade mental, assim, a expressividade exterior torna-se apenas a representação desse conteúdo interior, portanto, é algo passivo, subserviente a este, que a rege. Basicamente, a expressão é projetada mentalmente e seu curso segue do interior para o exterior. Para a compreensão de uma objetivação exterior, deve-se fazer o percurso inverso, ou seja, ir do exterior para o interior, penetrando nas estruturas dessa última.

Na verdade, essa corrente teórica está fundamentada em um idealismo profundo, fazendo do *mundo das ideias*¹¹ a base para todas as demais estruturas se erigirem. A linguagem, nessa perspectiva, advém do pensamento individualista que expressa somente o querer, o espírito daquele que produz uma enunciação; não considera, assim, a natureza social da linguagem e, por conseguinte, seus aspectos materiais. Essa forma de conceber a linguagem, fazendo alusão a Marx, só pode estar de cabeça para baixo.

Bakhtin (1995, p. 112) apóia-se no materialismo histórico dialético de Marx, para construir a seguinte elucubração:

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata.

Em vista dessa afirmação, deve-se, pois, refutar tal concepção que reduz a enunciação a um simples reflexo do pensamento. Essa visão, que concebe a enunciação como uma imagem ideal, avalia-a fora do contexto real em que relações sociais são construídas de acordo com as condições materiais que são ofertadas às classes sociais. Como bem observa o autor acima citado, a expressão não é proveniente de formações mentais, mas, sim da própria expressão semiótica, isto é, do universo real e concreto, o contexto (a natureza, os signos, os símbolos, os instrumentos, o trabalho) que age sobre os indivíduos, e estes, por sua vez, agem sobre esse universo, produzindo uma relação dialética de transformação e superação, enfim, fazendo história.

Portanto, não é possível pensar a expressão fora dessa relação. Mesmo uma situação social imediata é, inteiramente, mediada, de alguma forma, pois a enunciação é um evento de interação, a qual postula a presença de sujeitos envolvidos em trocas verbais. Esse movimento

¹¹ Platão, 427 a. C. filósofo grego, desenvolveu o pensamento idealista a partir do mundo das ideias, Parábola da Caverna, em *A República*. Contudo, foi na era moderna, com os filósofos alemães Kant, Hegel, Fichte, que esta corrente filosófica ganhou maior destaque.

nunca é alheio ao contexto, mas, ao contrário, tanto o meio social estrito quanto o mais amplo determinam toda a estruturação enunciativa (BAKHTIN, 1995).

Desse modo, pode-se afirmar que a enunciação ressoa a realidade, pois “sem uma orientação social de caráter apreciativo não há atividade mental” (BAKHTIN, 1995, p. 114) e, por conseguinte, não há comunicação. A corrente teórica da expressividade enquanto biológica rejeitou completamente esse fator e centrou a organização de toda enunciação na atividade mental, cujas raízes provêm de fatores individuais e fisiológicos, resultando, assim, em inflexões acerca dos conteúdos da enunciação, não atribuindo a estes as características próprias da realidade social. No entanto, o “subjetivismo individualista” alcançou uma dimensão existente na linguagem que contribuiu para os estudos posteriores de Bakhtin, a ideologia presente na língua. Porém, a ideologia alcançada por essa proposição, advinda do psiquismo humano, foi rechaçada por Bakhtin (op.cit., p. 122), como se observa neste excerto:

O subjetivismo individualista tem toda razão quando diz que não se pode isolar uma forma lingüística do seu conteúdo ideológico. Toda palavra é ideológica e toda utilização da língua esta ligada à evolução ideológica. Está errado quando diz que esse conteúdo ideológico pode igualmente ser reduzido das condições do psiquismo individual.

A ideologia é um artifício que naturaliza as relações humanas, é uma característica proveniente da atividade social. A enunciação, enquanto atividade social humana, traz incutidas diversas formas de ideologias, originadas fora do indivíduo, no meio social, no exterior que o coopta.

Nesse sentido, o autor russo (1995, p. 16) afirma que

“O signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados”. Ora, todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é um signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprimi na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas (grifo do autor).

A análise feita por Bakhtin postula outra forma de conceber a língua, fundamenta-se na composição de homem feita segundo o marxismo e, com isso, avança sobre as teorias que se propuseram a refletir a língua de uma forma equivocada. Assim, passa-se a segunda orientação linguística denominada “objetivismo abstrato”.

Ao longo dos anos, a linguagem foi discutida, sobretudo, de acordo com os estudos realizados pela filologia, isto é, estudos sobre os textos de civilizações passadas. As investigações acerca das línguas extintas inauguraram o pensamento linguístico do mundo europeu. Na antiguidade, os alexandrinos, os romanos e os gregos, dentre eles Aristóteles, eram filólogos (BAKHTIN, 1995). Segundo o autor russo (op.cit., p. 99), filólogo é “o adivinho que tenta decifrar o 'mistério' de letras e de palavras estrangeiras e o mestre que transmite aquilo que decifrou ou herdou por tradição” (grifo do autor).

Desse processo de análise, o qual toma a língua como um sistema fechado e imutável, deriva uma teoria totalmente falsa a respeito da compreensão e interpretação dos textos, resultando nos estudos acerca da linguística moderna. Sobre isso Bakhtin (1995, p. 97) observa que

[...] a linguística surgiu quando e onde surgiram as exigências filológicas. Os imperativos da filologia engendraram a linguística, acalentaram-na e deixaram dentro de suas fraldas a flauta da filologia. Essa flauta carece da potência necessária para dominar a fala viva, com sua evolução permanente.

A língua tomada por objeto de estudo, nos moldes dos filólogos, era vazia; refletiam-na desvinculada da esfera real de comunicação. As inscrições antigas estudadas eram concebidas como um todo isolado e acabado, sem a percepção do processo ideológico, que é parte constituinte da língua. A tarefa executada pela linguística de outrora consistia em cotejar enunciações, por exemplo, inscrições em monumentos, com outros monólogos mortos. Em suma, o trabalho do filólogo centrava-se na descodificação de uma forma de língua utilizada. Desse modo, o pensamento linguístico manifestou uma conformidade à regra normativa na língua, em todo mundo europeu, haja vista que, em muitos casos, as ordens gramaticais se repetiam (BAKHTIN, 1995).

O problema da filosofia linguística encerra-se nesta proposição iniciada pelos pensamentos filológicos, a qual concebia a língua como uma categoria morta, estabelecida desde a origem, sem que nada pudesse ser acrescentado ou subtraído. As formas lingüísticas estavam acabadas, prontas, desde o princípio, disponíveis aos usuários da língua. Cabia-lhes somente o uso passivo de tais formas; nenhuma possibilidade de compreensão por parte do ouvinte/leitor fora cogitada. Desse modo, tanto locutor quanto ouvinte estavam marcados a seguirem as formas normativas; enquanto o primeiro se utilizava dessas formas para descrever algo – codificar mediante um sinal – o segundo as utilizava para traduzir, a fim de descodificar o sinal. A respeito disso Bakhtin (1995, p. 99) observa que

A compreensão passiva caracteriza-se justamente por uma nítida percepção do componente normativo do signo lingüístico, isto é, pela percepção do signo como objeto-sinal: correlativamente, o reconhecimento predomina sobre a compreensão. Assim, é a língua *morta-escrita-estrangeira* que serve de base à concepção da língua que emana da reflexão lingüística (grifo do autor).

De acordo com esse autor, no século XVIII, a racionalidade predominava com os ideais filosóficos iluministas. Nesse contexto, a escola moderna de Ferdinand Saussure surge com uma notável clareza de ideias e precisão de métodos, elevando, assim, o método lingüístico ao saber denominado científico. A lingüística torna-se, portanto, uma ciência, com toda rigorosidade metodológica exigida. Os pressupostos da lingüística moderna decorrem dessa mesma linha de raciocínio. Para Saussure, a linguagem não podia ser o ponto de partida da análise lingüística. Bakhtin (1995) observa que o linguista distinguiu língua e fala e tomou por objeto a língua, já que, em seu modo de ver, a fala é um fenômeno “individual e acessório” enquanto a língua é “social e essencial”, portanto, a fala não poderia ser estudada pela lingüística. No entanto, o aspecto social dado por Saussure à língua não se deve ao fato de seu processo histórico, mas ao fato de a língua se apresentar como “sistema estável de normas lingüísticas”. A língua, para esse teórico, é um “sistema sincrônico¹²”, já a fala pertence a um “sistema diacrônico¹³”. Dessa forma, nota-se que, mais uma vez, a linguagem não foi apreendida em sua totalidade, o contexto em que é produzida, a interação, os elementos não lingüísticos da enunciação, a história, tudo isso deixou de pertencer à análise lingüística.

A conformidade à norma formal da língua postulada pela filologia e pela lingüística saussuriana é uma concepção reducionista da linguagem, cuja redução configurou-se numa das limitações dessa teoria. Ao comparar um inscrito com outro, a língua foi ostentada como um sistema de formas normativas, pois, de acordo com as investigações realizadas por essas correntes teóricas, chegou-se à conclusão que a formulação das palavras e das orações se repetia em todos os casos. A língua fora tomada, desde então, como unidades fixas e normativas com finalidades que encerram em si. Os agentes dessa elucubração não se atentaram para o aspecto essencial da linguagem, ponderado pelo exímio pensador russo (op.cit., p. 92):

¹² Fundamentando-se em Saussure, Bakhtin (1995, p. 87) explica que “a lingüística sincrônica irá se ocupar das relações lógicas e psicológicas que unem termos coexistentes e formadores de um sistema, tal como eles são percebidos pela mesma consciência coletiva”.

¹³ “[...] a lingüística diacrônica estudará, ao contrário, as relações que unem termos sucessivos não percebidos por uma mesma consciência, e que se substituem uns aos outros, sem formar sistema entre si.” (id. ibid., p. 87).

O centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não, para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada.

Neste sentido, o que se percebe é que a função social da língua escrita naquele momento fora preterida, a inscrição não foi considerada como um enunciado, isto é, como algo escrito a alguém, à outra parte constitutiva da linguagem não fora dada a devida atenção, o que evidencia o caráter monológico dessa reflexão. Bakhtin (1995) também critica essa concepção de linguagem, a qual definiu como “objetivismo abstrato”, pois os pensadores filiados a essa concepção preocuparam-se em organizar a língua como um sistema de códigos, por meio do qual um emissor transmite uma determinada mensagem a um receptor.

Entretanto, para Bakhtin, não há transmissão e, sim, interação. Também o que se veicula não é uma mera mensagem, mas um enunciado e, de acordo com esse autor (2000), todo enunciado linguístico é uma tomada de posição ativa. Tomá-lo como um evento isolado, desconexo das relações que exercem sobre o outro e com o contexto é desfigurá-lo. Uma análise que procede dessa ordem compreende a língua como um objeto estanque e acabado, além de não apreendê-la em toda uma essência, ou seja, não mergulha no contexto real de onde deriva todas as enunciações ativas e, assim, não compreende a enunciação como processo de comunicação. Conforme esse autor se o objeto da análise linguística, está acabado, concebido desde o princípio, a compreensão, por sua vez, também, só pode decorrer por um viés passivo e incongruente, pois, na medida em que se toma por acabado um diálogo, um texto, não há o que se fazer com algo – língua – que está pré-determinado desde sempre.

De tal modo, o sociólogo russo admoesta que a visão destorcida da linguagem resultou na compreensão passiva da língua. Em outras palavras, a linguística de outrora, e também a moderna, preocuparam-se, exclusivamente, com a interpretação de sinais gráficos e não se aperceberam da característica dialógica da língua. A reflexão em cima de uma língua *morta-estrangeira* “não lhe aplica uma compreensão ideológica ativa” (1995 p. 98). Bakhtin (op.cit.) observou que a língua concebida dessa maneira tem o mesmo caráter de uma língua estrangeira, por ser alheia àqueles que a conduz, visto que não reporta a fatos coerentes, que é, totalmente, desvinculada dos eventos vivenciados pelos sujeitos que a produzem. O autor alerta que se parte de um universo abstrato para constituir um sistema linguístico, mas que, na verdade, a linguagem deriva de situações concretas e reais, em que sujeitos ativos se

movimentam e formulam enunciados de acordo com as circunstâncias verbais que presenciavam.

Em consonância às reflexões de Bakhtin, a língua é naturalmente viva e se movimenta de acordo com os enunciados; as palavras não possuem um único significado, mas, vários e essa variedade de significados muda conforme os contextos, as situações. A maleabilidade da língua permite que esta transite de um contexto a outros, evocando as memórias contidas em cada palavra. Pelo fato de a linguagem propiciar a memória, o discurso do outro, e, por conseguinte, balizar os textos orais e escritos que são produzidos, ela entra na história e faz história. Portanto, a linguagem é, de fato, um material histórico.

Essa característica histórica da linguagem também não foi levada em conta pelas teorias que precederam a enunciação bakhtiniana. Para a linguística geral, essa pluralidade de significações “é percebida como análoga a harmônicos ocasionais de um único e mesmo significado estável e firme” (BAKHTIN, 1995, p. 106). Neste contexto, a enunciação é tomada monologicamente, isolada, a reflexão sobre os enunciados não considera a enunciação como um todo¹⁴. Assim, a língua é fragmentada em âmbitos que se desenvolvem separadamente de seu contexto. Dessa forma, surgem os estudos sobre a fonética, a sintaxe, a morfologia, como se cada uma dessas esferas tivesse vida própria, fora da enunciação concreta.

De acordo com Bakhtin (1995), as vertentes teóricas que se propuseram analisar os eventos linguísticos fizeram-no de maneira incompleta ao relegarem diversos aspectos constituintes da língua como, por exemplo, a característica mutável, a pluralidade, o caráter histórico, a forma inacabada e evolutiva da palavra e a natureza social da língua. Sendo assim, esse autor (op.cit., p. 108) certifica que o estudo dos fenômenos linguísticos que assenta

[...] a língua como um sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos lingüísticos enquanto fatos vivos e em evolução.

Tendo em vista, as proposições advindas do pensamento bakhtiniano, o qual possibilita uma visão enunciativa da linguagem, haja vista que o ato de fala/escrita, a enunciação, é uma atividade essencialmente histórico-social, portanto, é viva e móvel, rompe-se com a teoria que concebe a linguagem como um elemento morto.

¹⁴ Por todo entende-se, de acordo com Bakhtin (1995, p. 128), que a enunciação compreende um tema e uma significação.

A enunciação, necessariamente, pressupõe o outro como parte integrante na *cadeia de comunicação verbal*¹⁵. Dessa forma, os sujeitos são envolvidos em situações discursivas evidenciando o conteúdo de seu enunciado a outrem, já que a intenção de quem produz o enunciado é atingir o outro, levando-o a se apresentar perante tal, com uma “atitude responsiva”. Todo ato verbal de comunicação possui latente a intencionalidade daquele que o produz. Neste sentido, Koch (2002, p. 17) observa que

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões.

Como se vê, as concepções acerca da linguagem, que abordava a língua fora do contexto acima relatado, se despenderam sobre métodos científicos, análises que não conseguiram chegar à essência da linguagem, ou seja, ao aspecto social, e compreender que o outro é o pressuposto mais básico de toda linguagem.

Destarte, as teorias acima apresentadas não consideraram o papel constituinte do outro na organização da enunciação. Nessas acepções, a linguagem é orientada, monologicamente, apenas a função do locutor fora destacada e nota-se, também, que tais concepções eximiram-se do papel da comunicação no ato enunciativo.

Partindo dos pontos débeis das duas concepções de linguagem discutidas, Bakhtin (1995, p. 123) elabora sua notável definição para cada uma, ao mesmo tempo em que apresenta uma nova concepção. O autor concebe a linguagem de maneira bem distinta, das duas anteriores, pautando-se na *interação verbal*.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

A partir desse momento, a concepção que se tem sobre a linguagem compartilha, essencialmente, das premissas sociológicas e históricas. A visão enunciativa de Bakhtin

¹⁵ Expressão empregada por Bakhtin (2000) para designar a ordem natural dos atos de enunciação fala/escrita, em que os sujeitos se envolvem como parceiros ativos na construção de sentidos de acordo com os gêneros discursivos.

constitui em conceber a linguagem como um produto da interação social, portanto, dialógica. Essa relação instaura, necessariamente, sujeitos, os quais se envolvem em uma situação social enunciativa e, assim, projetam-se em um movimento dialógico, em que participam como *locutor e alocutário*¹⁶.

A grande diferença dessa concepção para as demais encontra-se neste ponto: enquanto as concepções passadas delegavam um papel secundário, passivo a um simples ouvinte, a teoria bakhtiniana inaugura uma imprescindível categoria, o Outro; sem o qual não seria possível estabelecer qualquer tipo de comunicação. Por Outro compreende-se aquele que fala em resposta ao locutor; é o interlocutor, cuja inserção na história, no real, no presente se dá mediante sua enunciação. De acordo com Bakhtin (2000), o Outro é aquele que intervém com uma atitude responsiva ativa.

Mudar o foco dos sujeitos envolvidos na situação enunciativa é mudar toda forma de se conceber a linguagem, sua forma de compreensão, seus pressupostos, os fatores que a influencia etc. Segundo Bakhtin (1995), a linguagem possui um elemento fundamental, a comunicação, a linguagem em uso, isto devido ao fato de que, quando a língua se torna uma enunciação, esta deixa de ser um mero instrumento de uso para ser um elemento transformador, criador. Dessa forma, ela começa a fazer parte de uma estrutura muito maior, em que se encontram as esferas da atividade humana e que constitui uma determinada realidade social. Sobre isso Bakhtin (op.cit., p. 123) observa que

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política etc). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado.

Portanto, a enunciação corresponde a um fragmento do todo discursivo. No entanto, não se trata de um fragmento qualquer, mas, sim de um ato de instauração do sujeito na realidade concreta, o ato enunciativo é a “mola propulsora” do sujeito. Ou seja, transporta o ouvinte/leitor em *eu* responsivo, ser atuante, que age sobre a língua e pela língua. Por meio da língua, o sujeito responde a algo, refuta, concorda, nega, confirma, objeta os atos enunciativos anteriores. Desse modo, o *eu* vai se delineando de acordo com as posições sociais que ocupa em diferentes momentos da situação concreta.

¹⁶ Referência a Émile Benveniste (2006) em *O aparelho formal da enunciação*.

“A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN, 1995, p. 124). De acordo com este autor, a situação concreta pode ser entendida como a realidade prática determinada pelas condições de produção, que está em sempiterna evolução, em que os sujeitos sócio-históricos se inserem. É sobre esse efeito histórico e material que se dão as relações de comunicação, portanto, a compreensão da linguagem deve partir desse *contexto transverbal*, que nada mais é que o todo que assegura o enunciado. Em outras palavras, o contexto transverbal é tudo aquilo que excede a língua, como, por exemplo, as situações, as circunstâncias, a pré-história em que se realiza um enunciado, é o próprio contexto do enunciado em que estão envolvidos os sujeitos falantes interpelados pelo contexto a sua volta.

Bakhtin (1995, p. 15) orientou-se da evolução histórica e social da linguagem para construir um processo metodológico, por meio do qual se é possível apreender, de fato, o desenvolvimento real da língua. O autor apresenta a ordem evolutiva da seguinte forma:

As relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua.

Tendo em vista esta asserção, compreende-se que Bakhtin não partiu de uma esfera abstrata, ilusória ou idealista, para fundamentar seu método de análise. Nem buscou a essência do discurso interior em estruturas do psiquismo individual para apreender a linguagem. Esse autor partiu de categorias concretas e construiu uma teoria que substanciou tantas outras que trataram a linguagem e suas especificidades, como, por exemplo, a teoria da enunciação.

1.3.2.2 Interação e enunciação em Bakhtin

A linguagem é um artefato histórico e social. O signo é vivo e coerente; insere-se nas relações humanas e, por meio destas, revela sentidos. De acordo com Bakhtin (1995), a fala, a enunciação, por sua natureza social e impessoal, está indissoluvelmente ligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão relacionadas aos arcabouços sociais. Portanto, os signos são ideológicos por excelência.

A enunciação, como já fora dito, é o ato de se colocar no mundo real; é “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (1995, p. 112). Esse processo

constitui-se de signos linguísticos, os quais, segundo Bakhtin, são determinados ideologicamente. Nesse sentido, o esse autor (1995, p. 14) defende que

[...] a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe social no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se encobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência a hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc.

À vista de tal consideração, compreende-se o poder ideológico dos signos, já que, estes refletem as classes sociais. Dessa forma, a ideologia torna-se, por conseguinte, a mola propulsora da língua. Em outras palavras, as transformações ocorridas na sociedade desencadeiam modificação e evolução na estrutura linguística.

Pode-se, assim, considerar que a linguagem, por sua essência social, se realiza historicamente entre os sujeitos, em um movimento dialético em que ambos são constituídos. É também, nesse contexto, que os sentidos são delineados; o falar ganha significado de acordo com este movimento do fluxo comunicacional, em que o jogo simbólico está presente, isto é, a busca pelo sentido dos signos evoca uma vasta gama de conhecimentos os quais trazem à tona a pluralidade de significações, as outras vozes presentes no discurso. Há de se observar, ainda, que, neste processo de constituição de sujeitos e sociedade, a ideologia possui um papel fundamental. A linguagem não é pura, mas heterogênea, é constituída de diversos dizeres, a relação intrínseca entre linguagem e sociedade tem sua natureza nas estruturas sociais. Numa sociedade cindida em classes, como a nossa, as condições de produção da linguagem são adversas, já que estão interligadas as estruturas antagônicas (ideológicas) da sociedade. Neste processo social, o signo é consequentemente, ideológico. Nesse contexto, “os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela.” (BAKHTIN, 1995. p. 16). Portanto, “o signo é, por natureza vivo e móvel, plurivalente; contudo, a classe dominante tem interesse em torná-lo monovalente.” (id. *ibid.*, p. 15). É interessante, para a classe detentora do poder, manter os despossuídos dos meios de produção longe desse saber, distante dos instrumentos capazes de interpretar a lógica vigente, para que, assim, se perpetue o *status quo*.

Entretanto, a proposta a qual se incube este trabalho é, exatamente, o contrário do que a classe dominante propõe. Orienta-se consoante a proposta bakhtiniana, pautando-se no trabalho em sala de aula com a língua viva e em uso, ou seja, a partir da utilização da linguagem em contextos reais, em situações do cotidiano, as quais são carregadas de

significados e sentidos para as crianças. Essa proposta de ensino com a língua viva propicia ao aluno a compreensão de que esse objeto é produto sócio-histórico e, ao mesmo tempo, lugar de interação e que, além disso, a apropriação desta, de acordo com essa perspectiva, concebe possíveis transformações na práxis social.

Para tanto, como introduzir essa visão aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tão pequenos e suscetíveis a facilmente se dispersarem? Ora, a resposta está na própria natureza falante das crianças, por serem inquietas, indagativas e espontâneas estão em constante interação, produzindo enunciações. Dessa forma, trabalham, sem saber, com diversos gêneros discursivos, a todo tempo. Bakhtin (2000, p. 279) considera que

[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros discursivos*.
A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (grifos do autor).

Os gêneros discursivos são divididos, por esse autor, em gêneros do discurso primários e secundários. Num primeiro momento, os gêneros discursivos que emanam das enunciações construídas pelas crianças são de ordem primária, pois “se constituíram de uma comunicação verbal espontânea” (BAKHTIN, 2000, p. 281) e estão, intrinsecamente, ligados à realidade imediata. Contudo, muitas vezes, os gêneros secundários – aqueles que acompanham as situações comunicacionais de cultura mais complexas e relativamente mais desenvolvidas – assimilam e transmutam os gêneros primários, fazendo com que estes percam suas características com a realidade existente (id. *ibid.*).

A importância de distinguir entre gêneros primários (réplica do diálogo, carta etc) e secundários (textos científicos, romance etc) está na razão pela qual a natureza do enunciado é simples ou complexa. As características que determinam um enunciado ser complexo ou ser simples delimita todo seu percurso ideológico. Compreender esse fato é de suma importância ao professor comprometido com a realidade social de seus alunos, pois, dessa forma, norteará seu trabalho pedagógico, partindo de situações concretas e convenientes para um plano mais sofisticado e evoluído da linguagem.

Todo enunciado (oral ou escrito) surge da inter-relação entre os sujeitos, locutor e ouvinte. Portanto, nas enunciações em sala de aula, como, por exemplo, as réplicas do diálogo produzidas pelos alunos, espontaneamente, a interação é o seu aspecto fundante. O processo de comunicação verbal prevê o outro como categoria imprescindível para sua realização; os

sujeitos que se envolvem na esfera da comunicação são, intrinsecamente, ativos, mesmo que um destes não dê uma palavra se quer; sua simples presença o denotará como co-participante, parceiro da comunicação, já que muito daquilo que é dito é orientado segundo a posição do ouvinte; o papel social que ocupam os sujeitos-falantes interfere diretamente no dizer.

Segundo o autor em questão, as posições assumidas socialmente são peças-chave que delinearam a intencionalidade que está por trás de todo o discurso, de modo que o locutor, sempre, antevê aquele a quem se destina o enunciado. Dessa forma, as ideias a serem expressas atravessam um processo de acabamento e o enunciado, quando produzido, incita no outro a vontade de tomar para si o discurso. Ou seja, o acabamento dado ao enunciado possibilita a compreensão do que fora dito e, por conseguinte, enseja uma resposta por parte do ouvinte. “A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa*” (BAKHTIN, 2000, p. 290). Nesse sentido, a comunicação é repleta de atitudes responsivas ativas, as quais representam elos de uma formação bem mais ampla, a cadeia da comunicação verbal¹⁷, em que os enunciados estão, de alguma forma, interligados, seja por meio das réplicas do diálogo, seja pelo vínculo estabelecido com os enunciados anteriores, alhures. Por isso, mesmo o locutor nunca é o primeiro a falar, “não rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo” (id. *ibid.*, p. 291), o que configura que, mesmo que a intenção seja única, o dizer estará comprometido com o passado.

Para o desenvolvimento da cadeia da comunicação verbal ser promovido é preciso que o enunciado seja compreendido. Dessa forma, a interação verbal se materializa por meio de um diálogo real subsequente, isto é, um novo enunciado em resposta ao que anteveio, ou a execução de uma ação, no caso de uma ordem, é realizada. Assim, os papéis de ouvinte e falante se alternam, sugerindo uma alternância dos sujeitos falantes¹⁸. As réplicas do diálogo se constituem durante o processo de comunicação verbal, em que os enunciados se materializam.

Para tanto, não se trata de tornar o enunciado inteligível – unidade da língua – é necessário que este faça sentido aos parceiros da comunicação. Dito de outra forma, o enunciado deve estar fundamentado em um contexto, em situações reais da atividade humana. De acordo com Bakhtin, o enunciado é a unidade real da comunicação verbal e não uma unidade convencional da língua. O autor (2000, p. 279) propugna que

¹⁷ Processo de interação verbal, *vida verbal*, *fluxo verbal*, a comunicação.

¹⁸ Bakhtin (2000, p. 294) elucida que as alternâncias dos locutores podem ser desde a breve réplica (monolética), como, por exemplo, “sim”, “não”, “talvez”, até o romance ou o tratado científico.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu *conteúdo* (*temático*) e por seu *estilo* verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo por sua *construção composicional*. (grifos nossos)

O enunciado está calcado em um discurso, isto é, em uma situação real orientada pela interação social e, por conseguinte, verbal. Por isso, de acordo com o excerto acima, é constituído por três elementos indissociáveis, os quais norteiam todo percurso do dizer e, consecutivamente, proporciona a compreensão e posição responsiva. Bakhtin (2000) define *conteúdo temático* como sendo o conteúdo do objeto de sentido, o tema tratado em um enunciado. Para ele, esse elemento constitui a fase primitiva do enunciado, a qual delimitará as escolhas dos recursos linguísticos e do gênero do discurso, por meio dos quais se realizará, entrará em cena. No dizer de Bakhtin (op.cit., p. 300), o conteúdo do enunciado “varia profundamente conforme as esferas de comunicação verbal”; a atuação do conteúdo em uma ou em outra esfera da atividade humana vai determinar o gênero discursivo utilizado. Já o *estilo* refere-se, acima de tudo, à necessidade de expressividade do locutor diante do objeto de seu enunciado. Mediante essa relação valorativa, o locutor faz as escolhas lexicais partindo das intenções que presidem ao todo do enunciado, a fim de se expressar. Esses recursos utilizados na construção do enunciado são orientados para fora do sujeito enunciadador, isto é, para o outro. Assim, o estilo é um fator que decorre da presença do outro; procura envolver o outro no enunciado. Em outras palavras, o estilo é a confluência das unidades da língua com a realidade concreta, ligadas por intermédio da expressividade do locutor/escritor, sem a qual não haveria enunciação. A forma do dizer é dirigida pela expressividade do falante e, para tanto, as palavras utilizadas são carregadas de *entonação expressiva* ¹⁹. A intenção do enunciadador, como por exemplo, o ato de convencer, dependerá do poder de persuasão deste, mas esse poder advém da relação que o sujeito-falante estabelece com as palavras, orações.

Por fim, o autor russo define *construção composicional* como sendo as unidades que compõem o enunciado as quais estão relacionadas ao tipo de estruturação do enunciado como um todo, por meio do qual se estabelecem as relações entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal.

¹⁹ Sobre isso, Bakhtin (2000, p. 309), corrobora que a entonação expressiva é um recurso destinado para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso, a fim de promover a compreensão ativa em seu destinatário.

Todos esses elementos são conduzidos de tal maneira a fim de que o interlocutor compreenda e se posicione diante do que fora dito. Este é um processo no qual permite que palavras e orações deixem seu estado natural – unidade da língua – e torne-se uma *unidade efetiva da comunicação verbal*, ou seja, um enunciado, o qual propicia uma reação responsiva.

A comunicação verbal dá-se por meio de enunciados, “a fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo” (BAKHTIN, 2000, p. 293). Desse modo, desde sempre o falar é norteado por uma forma normativa, isto é, pelos gêneros discursivos. De acordo com o autor em questão (op.cit., p. 301), os “gêneros discursivos, em outras palavras, todos os nossos enunciados, dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”. Portanto, os gêneros do discurso, assim como as unidades da língua, são formas normativas, pois já estão prontos, estabelecidos quando estes são utilizados, isso garante a similaridade entre os enunciados. Porém, ao mesmo tempo em que são normativos, também são flexíveis, já que o sujeito projeta nele sua criatividade e individualidade. Os elementos que o definem acima relatados (conteúdo, estilo, construção composicional) são os componentes normativos do discurso; estão presentes em toda forma de comunicação. Ao utilizá-los, esta prática decorre fluentemente, pois desde que um determinado sujeito aprende a falar usa-o com naturalidade. Sobre as formas, Bakhtin (op.cit., p. 302) observa que

As formas do gênero às quais modelamos nossa fala se distinguem substancialmente das formas da língua, do ponto de vista de sua estabilidade e de suas leis normativas para o locutor. De modo geral, elas são mais maleáveis, mais plásticas e mais livres do que as formas da língua.

Assim sendo, os gêneros discursivos são apreendidos mediante o uso social das unidades linguísticas (frases, palavras) compostas em enunciados, no entanto, essas unidades que se organizam de acordo com o todo discursivo, ou seja, as formas do gênero e não o contrário. Sobre o aprendizado dos gêneros, o pensador russo (2000, p. 301) adverte que

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam.

Para se comunicar, o sujeito não o faz por meio de palavras, orações, unidades da língua, com uso do dicionário e de gramáticas previamente. Ao contrário, se comunica por meio de enunciados completos, repletos de expressividade. Assim, basta a interação social em situações concretas para que os enunciados emirjam. No entanto, em qualquer enunciado o que imperará será o querer-dizer²⁰ do locutor e é mediante este que as escolhas serão orientadas, daí surgirá o gênero discursivo.

Os gêneros do discurso permeiam todas as esferas da atividade humana e mantêm diálogos entre si, por meio de seus enunciados orais e escritos. Um enunciado pode ser específico a uma determinada esfera, entretanto, isso não encerra a possibilidade de um enunciado fazer parte de mais de uma esfera da atividade humana. Podemos encontrar um enunciado da esfera jurídica, por exemplo, dentro da esfera política, porém, este sempre pertencerá a sua esfera constitutiva.

Os gêneros “são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2005 p. 23). Ainda de acordo com esse autor, a “comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (op.cit., p. 22).

O autor supracitado (2000, p. 309) observa que,

A oração e a palavra, enquanto unidades da língua, não têm entonação expressiva. Se uma palavra isolada é proferida com uma entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado completo, realizado por uma única palavra. [...] A verdade é que percebemos essas orações como enunciados, e, ademais, como enunciados de uma situação típica, ou seja, pertencentes a um gênero do discurso [...].

O falar emprega orações, contudo, não há comunicação por meio de orações. Um enunciado se difere substancialmente de uma oração; o primeiro é sempre orientado por uma interação social e expressa a intenção do sujeito falante, propicia uma compreensão responsiva ativa, assim sendo, este é a unidade real da comunicação, pois exorta uma situação prévia, pré-histórica, ou seja, evoca os enunciados de outros locutores precedentes. Enquanto que a oração representa uma unidade da língua, está sujeita a gramaticalização, já que é uma concatenação de palavras descontextualizadas, não apresenta a alternância de sujeitos, uma oração pode ser inteligível, mas isto não basta.

²⁰ O termo pode ser entendido, segundo Bakhtin (2000, p. 300), como o intuito discursivo, aquilo que determina todo o enunciado.

As palavras e as orações não têm a capacidade de evocar outros dizeres, nem conseguem penetrar no entendimento do outro, no sentido de fazer com que este se manifeste a respeito do que fora dito. Portanto, um simples cumprimento, como um *olá*, não representa uma palavra, nem uma oração, mas sim, um enunciado completo, já que, suscita uma resposta, possui expressividade e é essa característica que influencia o parceiro na comunicação. A interação é condição para se estabelecer uma enunciação.

Conforme a proposta de interação de Bakhtin, o ensino da língua deve ser permeado por situações discursivas, pois destas emanam sentido e significação. Os alunos, em sala de aula, se expressam com naturalidade e fluência quando percebem que o seu falar está direcionado a uma prática social, isto é, que seu enunciado tem a mesma funcionalidade que apresenta fora da escola. A compreensão desse fato torna imperioso que o ensino da língua, nos anos iniciais, seja amparado por textos (oral/escrito), em outras palavras, por práticas dialógicas, já que as crianças estão acostumadas a trabalhar com textos orais fora do ambiente escolar e estes são significativos, repletos de sentidos para elas.

Entende-se por práticas dialógicas aquelas em que se privilegiam todo ato enunciativo, ou seja, práticas que estimulem as produções verbais, as interações sócio-comunicativas em sala de aula e que são desenvolvidas naturalmente pelas crianças no dia-a-dia, por intermédio dos gêneros do discurso Bakhtin (2003). Desta forma, trabalhar com práticas dialógicas é propiciar o diálogo das crianças e saber que este compreende tanto o enunciado quanto a enunciação. O primeiro evento apresenta-se por meio dos gêneros do discurso e propicia o segundo, já que o “enunciado só faz referência ao mundo na medida em que reflete o ato de enunciação que o sustenta”. Ainda, analisa Maingueneau que “a enunciação constitui o pivô da relação entre a língua e o mundo” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 193). Portanto, esta pesquisa elege a enunciação como condição primaz para efetuarem-se práticas alfabetizadoras constituintes do sujeito de discurso.

No que tange à alfabetização, o contexto transverbal é a sala de aula, já que esta é o espaço social no qual as interações acontecem, em que as relações imediatas com o contexto fazem emergir textos orais e escritos, pode-se reiterar que o ensino a partir dessas situações discursivas, apoiado nesses textos produzidos na/pela interação propicia aos alunos a projeção de novos padrões por meio de seus conhecimentos prévios, enciclopédicos, os quais se alargam nesse processo.

O ensino embasado nos métodos tradicionais de alfabetização, discutidos no início deste capítulo, tinha como objeto as cartilhas, cujos escritos eram construídos com frases soltas, palavras aleatórias em sua composição. Essa linguagem não suscitava nenhuma

motivação no educando, mas um estranhamento para com aquele objeto de ensino sem sentido.

A alfabetização ancorada nos métodos sintéticos, a qual deflagra as propriedades das palavras e de frases simples e mantém o foco em aspectos grafofônicos renega a natureza real da língua. Apesar de apresentar frases inteligíveis, elas não passam de um aglomerado de palavras reunidas; não evocam sentidos; não permitem que a criança busque, em seu universo próprio de experiências, significações para o que lê, assim, não possibilita que o educando expanda seu horizonte de expectativas. Ou seja, o ensino sobre palavras soltas e frases descontextualizadas que suporta a gramaticalização, o ensino em si, não leva em conta a essência da linguagem, postulada por Bakhtin, mas lida com uma pseudolingagem²¹, isto é, uma língua vazia de sentido, de enunciações discursivas.

O contexto reflete as relações sociais e, por conseguinte, as classes sociais e suas ideologias. São as atividades humanas, portanto, o trabalho, que caracterizam uma determinada forma de falar, isto é, o gênero discursivo. A linguagem se constitui nessas relações, as quais propiciam condições específicas para sua efetivação. Portanto, a linguagem é constitutiva da sociedade e do sujeito. Este ao apropriar-se de uma determinada forma de discurso, torna-se ser social, porque se organiza como ser da linguagem a qual perpassa todas as esferas da sociedade, todos os espaços sociais.

O indivíduo ao realizar atos de linguagem constitui-se em sujeito, pois, ao enunciar, projeta-se na realidade, no tempo, na história, este é um processo que envolve o jogo simbólico, ou seja, na medida em que o sujeito se “apropria” dos gêneros do discurso, enquanto formas normativas de utilização da língua nas diversas esferas da atividade humana, como instrumentos que mediatizam as atividades de linguagem, estes garantem forma e materialidade as atividades de comunicação verbal. Em consonância a isso, Possenti (2006, p. 42), ressalta que “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução.”

1.3.3 A linguagem na perspectiva sociointeracionista e a questão do texto como unidade de ensino da leitura e produção de textos

²¹ Terzi (1995 p. 104) observa que, quando as crianças vêem o texto “como um conjunto de ‘palavras’ cujo significado não interessa, a leitura é vista como apenas decodificação dessas ‘palavras’, e compreender o texto nada mais é que usar a estratégia de pareamento e mecanicamente localizar a resposta” se rompe com todos os princípios comunicativos que determinam as práticas discursivas, caracterizando o ensino de uma pseudolingagem (grifos do autor).

O estudo da língua que se ocupa com as dimensões linguísticas produzidas por sujeitos reais em situações concretas, sob determinadas condições de produção, leva em conta a constituição dialógica da linguagem em que sujeitos envolvem-se ativamente, interagindo como parceiros comunicativos. Essa atividade postula interação por meio de palavras, frases, textos ora pequenos, ora grandes, contudo, sempre, vinculados a um contexto, ou seja, a uma esfera da atividade humana que produz e condiciona seus enunciados (KOCH, 1997). Nesse processo de troca substanciais de enunciações, sujeitos e sentidos vão se delineando conforme seus próprios textos e de acordo com os textos de seus interlocutores, também.

A teoria sociointeracionista tem por pressuposto a consideração do Outro no processo constitutivo do sujeito e dos sentidos; seu maior expoente é Mikhail Bakhtin. Há, também, na teoria de Vigotsky, indícios que apontem para a compreensão do sociointeracionismo. No Brasil, encontra-se na bibliografia de Geraldi, Koch, Marcuschi entre outros, a discussão da suma importância do aspecto interacional na/para a compreensão da linguagem.

O Outro, nesta perspectiva, configura-se como o sujeito sócio-histórico ativo que participa da (re) produção da linguagem, em grande proporção por meio do discurso. Isto se dá na medida em que o sujeito participa da significação da conjuntura em que está inserido. Os sujeitos participantes da *cadeia de comunicação verbal* transmitem o contexto de onde falam e este interfere na produção linguística, conforme observa Bakhtin (2000, p. 297):

As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única palavra, mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal.

Sobre isso, pode-se afirmar que as produções textuais, oral ou escrita, não são palavras escolhidas aleatoriamente que configuram constructos não diretivos. Pelo contrário, perpassam da ordem enunciativa, isto é, as trocas verbais são manifestações sociais. Um texto, sempre, é destinado a outrem, exigindo, assim, um comprometimento para com este, em forma de resposta. Desta forma, nota-se que os sujeitos, ao utilizarem-se de uma estrutura linguística pronta (unidades da língua), não fazem desta seu objeto principal, mas tomam por objeto aquilo que reportam, isto é, os fatos de acordo com as circunstâncias reais em que estão inseridos; o objeto é o conteúdo do dizer, o qual segue o percurso da intenção do falante. Neste sentido, o insigne autor (2000, p. 300) ressalta uma peculiar característica do enunciado, que corrobora o que foi dito anteriormente:

Em qualquer enunciado, desde a réplica cotidiana monoleximática até as grandes obras complexas científicas ou literárias, captamos, compreendemos, sentimos o intuito discursivo ou o querer-dizer do locutor que determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras.

Tendo em vista tal assertiva, observa-se que o conteúdo de um enunciado direciona todo o dizer, caminha ao encontro do outro, o interlocutor, permeando o contexto situacional, ou seja, o momento em que se inscreve na história e este, por sua vez, também interfere sobre o dizer. Contudo, o ato intencional está sob o escopo do autor principal.

Esse formidável aspecto investigado por Bakhtin, entre outros fatores orgânicos que constituem todo o enunciado e, por conseguinte, o texto, se mantiveram, por um longo período, em repouso, adormecido. Desde os incipientes estudos sobre a linguística até o distinto método científico da língua, rechaçaram a característica essencial da linguagem; os teóricos de outrora não se atentaram para o princípio da língua, a dialogia.

Na história da linguagem, várias abordagens surgiram para evidenciar as posições do sujeito que podem ser associadas às concepções de língua, discutidas no item 1.3.2.1. Dentre elas aparecem basicamente três tipos de sujeitos. O primeiro é o *sujeito psicológico*, individual. No que se refere à produção de um texto, esse sujeito é visto como senhor de sua vontade e de suas ações. Nessa tendência, prepondera a consciência individual no uso da linguagem: aquele que enuncia é o agente do sentido e cabe ao ouvinte/leitor captar a mensagem. A língua é vista como uma representação do pensamento. Assim, esse sujeito é o sujeito da concepção de linguagem do subjetivismo idealista. Outro exemplo de sujeito é o do *sujeito do assujeitamento*, o indivíduo é dominado pelo sistema quer linguístico, quer social. Aqui, compete ao leitor/ouvinte decodificar o texto, quem fala é um sujeito anônimo, pois está inserido em uma estrutura ideologizante; seu falar ecoa as formações discursivas²², a enunciação não interfere no sentido e a língua apresenta-se por uma estrutura, com códigos decifráveis. Esse é o sujeito da corrente do objetivismo abstrato. Por fim, surge a concepção de *sujeito psicossocial*. Nesta conjectura, a língua é vista como o lugar de interação social e destaca-se o caráter ativo do sujeito; ele é visto como interlocutor (KOCH, 2003). Esse é o

²² Formação discursiva é apresentada por Charaudeau; Maingueneau (2004, p. 96), os autores elucidam que, “essa noção é acolhida na Análise do Discurso, por Pêcheux. Conforme esse autor, ‘toda formação’ social caracterizável por uma certa relação entre as classes sociais, implica a existência de ‘posições políticas e ideológicas, que não são feitas de indivíduos, mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo de aliança ou de dominação’. Essas formações ideológicas incluem ‘uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjectura dada.’”

sujeito responsivo bakhtiniano da terceira concepção de linguagem, a de forma de interação social.

A noção que se tem de sujeito e de língua, como foi dito, incide sobremaneira no conhecimento elementar que se tem acerca de texto e sentido. Nas duas primeiras concepções “quando o papel do outro é levado em consideração, é como um destinatário passivo que se limita a compreender o locutor” (BAKHTIN, 2000, p. 289). Na concepção interacional da linguagem, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2003 p. 17). Dessa forma, percebe-se que a atividade textual não denota sentidos prontos, não é homogênea, nem o enunciador é o autor exclusivo de um determinado dizer. Portanto, não é possível compreender o papel do sujeito como mera captação da representação mental, tampouco, cabe a este a função de apenas decifrar um código, como se a codificação estivesse fadada a encerrar todo o dizer.

Segundo Koch (op. cit., p. 17), o sentido de um texto

[...] é construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação. Também a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

A autora (2003, p. 20), ainda, propugna que tratar a linguagem e suas derivações – texto, sentido, sujeito, língua – sob o olhar da perspectiva sociointeracionista é ter como pressuposto que o texto é um

“evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Trata-se, necessariamente, de um evento dialógico (Bakhtin), de interação entre sujeitos sociais – contemporâneos ou não, co- presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante.

Sobre isso, entende-se, conforme bem elucida Bakhtin (2000, p. 290) que “a compreensão da fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa; toda compreensão é prenhe de resposta”. Nessa perspectiva, o parceiro da comunicação (leitor-ouvinte) torna-se interlocutor, ou seja, linguagem, nesse sentido, é formada por protagonistas. Esta visão se opõe àquela postulada pela Linguística Geral, em

que havia apenas um protagonista, o emissor, e ao ouvinte cabia apenas o papel de coadjuvante.

O interlocutor, ao se posicionar diante de um enunciado, inicia a construção de sentidos. Esse trabalho requer a disposição de uma vasta gama de conhecimentos que o permita adentrar no cerne do texto. Em outras palavras, a leitura demanda que o interlocutor disponha de estratégias sócio-cognitivas para que, de fato, o texto seja compreensível e, assim, sua resposta seja coerente e concisa. As várias estratégias que atuam no “processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimentos que temos armazenados na memória” (KOCH, 2006).

Portanto, a arte da leitura e escrita suscita na memória a atividade de processar os conhecimentos apreendidos no decorrer da vida. Para tanto, são ativadas estratégias que possibilitam elaborar hipóteses de interpretação, o que ocorre mediante várias etapas de construção do entendimento e que, por final, são eficientes, flexíveis, efetivas e ágeis, pois, como diz Koch (2003, p. 39), “a eficiência de nosso pensamento, linguagem e a ação repousam sobre a atuação dos componentes da memória”.

Essa autora (2006) postula três grandes conjuntos de conhecimentos axiomáticos, por onde a processualização das redes de interação entre sujeito e contexto se realiza. O primeiro é o *conhecimento linguístico* que está relacionado aos usos dos meios coesivos do texto, a utilização gramatical e lexical, a partir desses conhecimentos compreende a organização do suplemento linguístico na estrutura textual, como aspectos relacionados ao uso da língua e palavras adequadas. O segundo é o *conhecimento enciclopédico* refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo, vivências pessoais, assim, como conhecimentos reportados e acontecimentos espaço-temporal. Em muitos casos, sem esse conhecimento, o leitor pode comprometer seu entendimento acerca do assunto tratado. Já o terceiro tipo de conhecimento é o *interacional*, o qual alude às formas de interação decorrentes da linguagem e compreende quatro outros tipos de conhecimentos: 1) *Ilocucional* autoriza reconhecimento dos propósitos ou objetivos requeridos pelo produtor do texto; 2) *comunicacional* permite criar quantidades de informes necessários para que haja entendimento por parte do leitor e este seja capaz de reconstruir o intento da produção textual por meio das variantes linguísticas e da seleção correta do gênero textual à conjuntura comunicativa; 3) *metacomunicacional* refere-se à compreensão do texto por intermédio de vários tipos de ações linguísticas configuradas, trata-se de um realce ao próprio discurso, a fim de chamar a atenção do leitor e 4) *superestrutural*, que consiste na identificação de exemplares propícios aos diversos contextos e instâncias de

ordem social. Engloba conhecimentos sobre macrocategorias ou unidades globais que diferenciam variados tipos de textos.

A dimensão desses conhecimentos é ampla, pois se originam nas práticas sociais nos mais variados contextos, são determinados espaço-temporalmente, por serem conhecimentos, sócio-culturalmente adquiridos, insurgem de uma esfera particular, por procederem do dia-a-dia, e alcançam a generalização após a ocorrência sucessiva do mesmo episódio, tornando-se, assim, conhecimentos plausíveis, sócio-histórico-cultural.

Como se vê, a compreensão decorre de diversos fatores que incidem sobre o sujeito, dentre eles ganha destaque o conhecimento advindo do meio social. O contexto é o aspecto constituinte de todos os conhecimentos relatados; é por meio do contexto que há a permissão para a construção de conhecimentos prévios e partilhados, a interação com o outro possibilita o mover-se entre um sentido e outro; o contexto é lugar de trocas, de experiências, de erros e acertos. As ações linguísticas produzidas em uma determinada situação se movimentam levando e trazendo sentidos, conhecimentos, constituindo o texto e os sujeitos-autores. Nesse movimento, a falta de algum destes conhecimentos, comprometerá a compreensão de um texto ou mesmo a sua produção.

De acordo com Bakhtin (2000), o texto – oral ou escrito – é o dado primário para toda e qualquer análise. A comunicação se dá por meio de algum texto, portanto, este é uma unidade interpretativa, mas, como vimos, toda interpretação requer que seja esmiuçada, reinterpretada, pois, um texto, sempre, remete a uma interdiscursividade. Neste sentido, o proferido autor (2000, p. 329) observa que “o texto representa uma realidade imediata” e “onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento”. Por realidade imediata, compreendem-se os acontecimentos vivenciados, as situações discursivas, os quais apregoam sentidos, em que os sujeitos se movimentam e produzem sentidos.

Conforme Leite (2006), um texto se materializa por meio dos signos linguísticos, mas sua primazia é a linguagem; do signo linguístico excedem sentidos, a palavra se move pela ambiguidade. Dessa forma, o equívoco humano é essencial à sua existência, vê-se, portanto, que a linguagem não é só um ato do pensamento, mas é, sobretudo, reflexo daquilo que já vivemos e que denota diversos sentidos. “A palavra é ambígua e tem seus implícitos e suas manifestações oblíquas” (LEITE, 2006, p. 23). Assim, por um lado, quando se diz ou escreve algo, naturalmente, o faz de acordo com os conhecimentos que se possui, mas, por outro, despreza-se outros dizeres, outras formas de se dizer aquilo que foi dito. Porém, isto que fora deixado de lado fica implícito e também configura o texto.

Nesse sentido, um texto é produzido com a intenção de convencer, persuadir aqueles que compartilham da interação verbal, os interlocutores, por isso, a unidade real do texto é o discurso. Mediante este, o sujeito se apodera da língua, não apenas como um suporte para uma mensagem, mas, sobretudo “com o objetivo de atuar, de interagir socialmente, instituindo-se como eu e constituindo, ao mesmo tempo, como interlocutor, o outro, que é, por sua vez, constituído do próprio eu, por meio do jogo das representações e de imagens recíprocas” (KOCH, 2002, p. 19). Portanto, de acordo com essa autora, compreende-se que o texto é a unidade veicular do ato verbal, o qual constitui um discurso e este sim é o objeto primaz da linguagem.

Dentro desta visão, a autora mencionada (op.cit., p. 19-20) considera que

O discurso, para ser bem estruturado, deve conter, implícitos e explícitos, todos os elementos necessários à sua compreensão, deve obedecer às condições de **progresso** e **coerência**, para, por si só, produzir a comunicação: em outras palavras, deve constituir um **texto**. Todo texto caracteriza-se pela textualidade (tessitura), rede de relações que fazem com que um texto seja um texto (e não uma simples somatória de frases) [...]

A concepção que se tem de linguagem, de sujeito e de texto influencia diretamente sobre a prática pedagógica. De acordo com o que foi exposto, até agora, assumi-se, neste trabalho o compromisso com o texto, tanto oral quanto escrito, pois ele é constituído de vários dizeres e mediante estes se podem desvelar o que há por trás de uma determinada enunciação e compreender o interdiscurso. Usando a metáfora do *iceberg*, entende-se que o texto é aquilo que se vê do enorme bloco de gelo, porém, há uma parte escondida, submersa que o sustenta, que o corporifica, esta parte submersa é o contexto, o interdiscurso que mantém vivo todo o texto.

O texto reflete as funções da linguagem, as quais podem ser classificadas em informativa, literária, apelativa e expressiva. As funções manifestam o pretexto do produtor-autor do texto, porém, esta não é a única maneira de se considerar um texto, de acordo com o que foi exposto acima, a tessitura de um texto requer configurações diferentes dependendo de como o texto se organiza estruturalmente (KAUFMAN; RODRIGUES, 1995). Sobre isso as autoras (op.cit., p. 16) citadas analisam que

O texto é o tapete: combina diferentes recursos da língua, combina diferentes classes de orações, seleciona classes de palavras, privilegia determinadas relações sintáticas etc, para transmitir diferentes intenções.
Estes tecidos, estas tramas, são a *narrativa*, a *argumentação*, a *descrição* e a *conversa*ção. (grifos do autor).

Observa-se, desta forma, que a escolha, a seleção dos atributos linguísticos estão a serviço da intencionalidade do sujeito que constrói um determinado texto, isto é, o fator intencional determinará toda a gama de recursos da língua utilizados. É por meio das articulações argumentativas produzidas por um sujeito-autor, que este estimulará o interlocutor a reagir frente ao seu enunciado. Isso de acordo com a organização das argumentações dos enunciados que se orienta para constituir o texto, um todo coeso e coerente (KOCH, 2002).

Para que haja, de fato, compreensão do texto, ou melhor, dos sentidos que os imbuem, no contexto escolar, mais propriamente dito, nas salas de aula, durante o ensino da linguagem, a concepção que se tem acerca desta é fundamental para a dinâmica do ensino da língua. Seguindo este pensamento de intencionalidade no ato enunciativo, percebem-se que as interpretações não são unívocas, mas plural e sucessivas. Nesse sentido, uma questão que vem à tona é a do compromisso político²³ que adota um professor; é inevitável tratar da educação e não permear a instância política que envolve essa prática.

Sob o ponto de vista da concepção interacional da linguagem, as aulas de ensino de língua devem ser atravessadas de acordo com as posições que assumem os sujeitos falantes ativos, participantes da constituição da linguagem, uma vez que “é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam” (GERALDI, 2006, p. 42). Essa postura deve ser assumida pelo professor comprometido com sua prática pedagógica, a fim de propiciar aos alunos aqueles conhecimentos partilhados, que se relatou acima, os quais capacitarão uma adequada interpretação do texto.

O autor supracitado observa que o ensino em sala de aula precisa ser orientado por uma questão precedente – “para que ensinamos o que ensinamos” –. É sob esse olhar que se toma as atividades pedagógicas alfabetizadoras com o intento de esclarecer que “estudar a língua é então detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (op.cit., p. 42).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas que compartilham dessa perspectiva devem ser regidas sob a ótica da interação, da troca de enunciados substanciais, onde fala e escrita constituem-se como objeto/lugar de aprendizado e configuração do sujeito. Mas este falar

²³ Sobre isso ver *Compromisso Político e Competência Técnica*, de Demerval Saviani, 2005.

deve ser utilizado de que forma? À maneira natural como cada criança fala em seu dia-a-dia com sua família ou de acordo com as aspirações feitas pela instituição de ensino?

Comumente, a escola atual trabalha com um contingente de alunos, em sua maioria, desprovidos de todos os recursos que possam ascender em suas condições sociais de vida. Um empecilho significativo que se coloca em meio a esta situação da maioria dos alunos que ocupam as cadeiras da escola pública, é o fator linguístico. Provenientes de meios pouco letrado ou iletrados, os alunos iniciantes na escolarização se deparam com uma língua, um falar totalmente alheio a eles. Isto não significa dizer que estes não saibam se comunicar, pelo contrário, o fazem com muita tranquilidade quando junto de seus pares. Porém, a escola, com sua apologia à norma culta da língua, impele os seus parceiros à categoria de meros ouvintes, já que, diante desse objeto estranho, que se faz presente nas salas de aula, os pequenos não sabem se posicionar, calando-se. Agindo, dessa forma, não se é possível trabalhar a linguagem conforme a concepção sociointeracionista.

Dizer que a escola faz apologia à norma culta da língua não é assumir, aqui, uma posição contrária ao papel da escola de apresentar e oportunizar situações que privilegiem a norma padrão. De forma alguma, tem-se essa visão, até porque, este trabalho, apóia-se na reflexão metodológica e epistemológica desenvolvida por Marx, a qual se sustenta na afirmação “a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco” (MARX, 1978, *apud* DUARTE, 2000, p. 22). Em vista disso, o que se observa é que o fluxo das relações decorre do mais desenvolvido para o menos desenvolvido. Portanto, sendo a modalidade da língua culta-padrão, a que exige um grau maior de reflexão e tão válida socialmente, pode-se dizer, analogamente, que esta variedade da língua está no plano da modalidade mais desenvolvida. Desta forma, deve, sim, estar presente nas salas de aula como a forma regular de língua. Nesse sentido, a língua padrão acena como uma outra forma de falar, escrever. Os alunos, menos favorecidos sócio-economicamente, de posse dessa variedade linguística, aprendem a utilizá-la como instrumento essencial e imprescindível no embate pela superação das desigualdades sociais (SOARES, 2002). Contudo, para que isso ocorra, não é necessário, em contrapartida, o detrimento ou mesmo o rechaçamento da forma linguística utilizada pelos alunos e seus familiares.

Como bem aventa Geraldi (2006, p. 44) acerca dessas considerações,

[...] cabe ao professor de Língua Portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família [...]. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um

desses caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida – também serve para romper o bloqueio.

A modalidade da língua utilizada, naturalmente, pelos alunos fora da escola é o falar que aprendeu, desde sempre, com seus familiares e de acordo com o contexto de cada um. Esse falar é muito adequado e efetivo em diversas situações, pois, por meio deste, os sujeitos se comunicam de uma maneira ativa e eficaz. Portanto, este modo de falar é coerente e preciso, pois desempenha sua função primordial, a função social. Porém, esta mesma modalidade de língua que, em grande medida, os formou e os constitui como sujeitos de suas vidas, em um certo momento, será um entrave em suas vidas, caso não seja orientada para um falar aceito universalmente, uma língua valorizada sócio-economicamente.

Assim, a linguagem torna-se um instrumento de luta social, de sobrevivência em meio às adversidades oferecida pela sociedade atual, em que poucos não são execrados. Por conseguinte, romper com o bloqueio de acesso ao poder é instrumentalizar os alunos com um falar benquisto socialmente e que, por meio deste, se alcance a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização e letramento.

À luz da concepção sociointeracionista da linguagem, que a vê como lugar de interação humana, concebe-se a alteração da situação atual do ensino de língua, não apenas por mudanças técnicas e de métodos, mas, sobretudo, na realização de situações que explorem o texto em sala de aula, seja este oral ou escrito, pois, como se viu, este arcabouço é um experimento real em que sentidos, sujeitos e história se constituem na coletividade.

1.3.3.1 Interação em sala de aula: uma abordagem enunciativa

O contexto transverbal e verbal é a sala de aula, que é o lugar onde se visa explícita e sistematicamente a alfabetização e eminentemente o letramento; é um dos lugares legítimo para a constituição dos sujeitos do discurso. “Ser sujeito do discurso seria conferir a cada enunciado produzido a relevância identificadora que lhe dá tanto um papel substantivo no contexto em que é produzido quanto confere uma identidade específica ao seu enunciador” (OSAKABE, 2006, p. 26). Isto porque o discurso estabelece uma relação direta com o contexto e com interlocutor.

Para tanto, as práticas pedagógicas em sala de aula devem ser práticas significativas para seus participantes, assim, como o é na vida real; o domínio da língua advém da interação social, em que o sujeito se envolve em práticas efetivas, significativas e contextualizadas

(POSSENTI, 2006). Esse fato decorre da imersão do sujeito da linguagem em diferentes esferas de atuação social; essa imersão se dá mediante uma enunciação, a qual se materializa em um gênero do discurso e, por conseguinte, em um texto. Portanto, o texto deve ser encarado como material concreto sobre o qual se executa um “conjunto de domínios de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos” (ROJO, 2004, p. 7).

Muitas das práticas e propostas pedagógicas atuais embasam-se em uma literatura que defende o conceito de gênero discursivo como instrumento para favorecer o ensino em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Portuguesa, é uma dessas propostas, os quais propõem práticas didáticas que avancem sobre o conceito de alfabetização, enquanto prática que vise apenas à aquisição do código escrito. O documento indica uma prática que avance também ao sentido do letramento, enquanto apropriação da língua escrita como objeto capaz de efetuar transposições: social, econômica, política etc. A elaboração de tais apontamentos representa um avanço considerável nas políticas educacionais brasileira, haja vista o grande período em que a prática pedagógica estava fadada a uma questão de método (ROJO, 2000). No período dedicado aos métodos de alfabetização, o trabalho em cima de textos fora estritamente empírico, como observa Rojo (2004, p. 8):

O texto foi então tomado (...) como um material ou objeto empírico que, em sala de aula, propiciava atos de leitura de produção, de análise lingüística. Um bom exemplo é o da metodologia então denominada ensino “criativo”, que tomava o texto de leitura como propiciador de “hábitos de leitura” e um “estímulo” para escrever, e o texto produzido como resultante de um ato criativo, estimulado pelo método. Nessa perspectiva, não havia espaço para o ensino, e o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino. (grifos do autor)

O texto representava, portanto, um objeto de contemplação e inspiração e não ocupava um lugar enquanto objeto de estudo. Ulteriormente, o texto ocupou espaço como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e redação, como procedimentos de acordo com uma concepção cognitiva textual (ROJO, 2004). A mesma autora observa que, neste período, as práticas pedagógicas focalizaram-se sobre as propriedades dos textos, principalmente as estruturais.

Neste contexto, a autora, ainda, ressalta que conceitos da linguística textual advieram e passaram a ser ensinados aos educandos, como as estruturas tipológicas do texto – a narrativa, a descritiva, a argumentativa, a expositiva e a injuntiva. Dessa forma, o texto tornou-se uma ferramenta de ensino. Entretanto, sobre esse ensino, a referida autora (op.cit., p. 09), defende que:

[...] esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser “pretexto” não somente para o ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras sabe proceder” (grifos do autor).

Em resposta a essa distorção da linguagem, em que as especificidades e propriedades intrínsecas aos textos eram subtraídas em favor de uma classificação macro, insurge uma crítica a esta abordagem. As práticas relacionadas ao uso, à produção e à circulação dos textos estão inerentemente ligadas às circunstâncias e situações de produção dos discursos, portanto, interligadas a um contexto. Os sujeitos, os quais se utilizam dessas práticas, possuem uma função no discurso, seja como falante ou escritor, seja como ouvinte ou leitor-interlocutor; de alguma maneira seu papel será constitutivo do texto (ROJO, 2004).

Tendo em vista essa acepção discursiva de sujeito e texto, o enfoque dado às práticas pedagógicas em sala de aula passou por algumas mudanças de ordem teórica e metodológica. Programas e propostas curriculares brasileiros começaram a considerar “tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada” (ROJO, 2004, p. 11). A mesma autora observa que, no momento atual, a importância dada ao texto (oral/escrito), nos PCNs, indica que este ocupa, ou, pelo menos, deveria ocupar um lugar privilegiado na relação ensino-aprendizagem, como instrumento de materialização de um gênero (discursivo ou textual) – unidade de trabalho pedagógico.

Os PCNs de Língua Portuguesa apresentam uma possibilidade de implementação de um ensino em sala de aula em que o uso da linguagem seja visto como prática social. Em várias ocasiões, os parâmetros apontam para a questão dos gêneros discutida por Bakhtin, salientando a linguagem como

[...] um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens interagem pela linguagem tanto em uma conversa de bar, entre amigos, ou ao redigir uma carta pessoal, quanto ao redigir uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (p. 23-24).

Essa perspectiva está fundada numa visão de sujeito social do discurso e compreende a linguagem como instância discursiva. O objetivo desses parâmetros é o de propiciar ao educador um suplemento, em que este possa orientar sua ação pedagógica, visando a um processo em que se desenvolva a cidadania e valoriza a pluralidade sociocultural brasileira (ROJO, 2000). Contudo, esse documento não representa uma garantia de que as práticas

pedagógicas se efetivem de acordo com o que é proposto, pois, são “diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” (PCNs Introdução, p. 49). Portanto, não possuem caráter normativo.

De acordo com Rojo (2000), se, por um lado, os PCNs apresentam uma qualidade inovadora, tendo em vista a diversidade regional, cultural e política existente no Brasil, e esta diretriz almeja parametrizar as práticas educativas, buscando promover a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais; por outro, instaura a questão da transposição didática²⁴ de seus princípios e referenciais às práticas pedagógicas em sala de aula. Neste sentido, a autora aponta quatro níveis de concretização desses princípios. A primeira etapa para a execução da proposta é a construção dialogada dos parâmetros como referenciais para outras ações políticas educacionais. A segunda dá continuidade ao primeiro nível: é a articulação dos PCNs com os documentos e experiências já existentes. A terceira e quarta etapas dizem respeito à elaboração do projeto educativo de cada escola e à realização do currículo em sala de aula.

Rojo (2000, p. 29) observa que, nos PCNs de Língua Portuguesa,

[...] os conteúdos indicados para as práticas do uso da linguagem são eminentemente enunciativos e envolvem aspectos como: a historicidade da linguagem e da língua; aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos; implicações do contexto de produção na organização dos discursos (gêneros e suportes) e as implicações do contexto no processo de significação.

Tendo em vista os aspectos levados em conta pelos parâmetros, nota-se que a proposta toma o texto como unidade de ensino e os gêneros discursivos como objetos de ensino, haja vista que parte do pressuposto de que o ensino deve permear o contexto significativo do aprendiz, ou seja, a realidade na qual este está inserido, realidade que incita sentidos.

A prática pedagógica que se baseia neste pressuposto propicia ao educando a possibilidade de se comunicar com o mundo ao seu redor, de expor suas ideias, seus desejos, suas experiências. Dessa forma, o conhecimento é compartilhado e, na interação com seus pares, novos conhecimentos são constituídos, o que suscita novas visões de mundo, novas

²⁴ Por transposição didática entende-se a necessidade de modificar o conhecimento historicamente elaborado a fim de torná-lo objeto de ensino e aprendizagem. De acordo com Chevallard (1991) um conteúdo substancial de saber que tenha sido determinado como saber a ensinar, passa por um conjunto de transformações adequadas que irão torná-lo capaz de ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é denominado de transposição didática.

experiências. Essas trocas são enriquecedoras na formação do sujeito, o papel do outro na constituição do conhecimento é fundamental.

Para que a sala de aula se efetue, de fato, como um ambiente que valorize e privilegie os atos sócio-comunicativos de seus alunos, é preciso que a escola se constitua como um

[...] ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhes a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente (PCN, p. 49).

Oferecer oportunidade de uso concreto da linguagem em contextos públicos é permitir que os educandos compreendam a funcionalidade da língua, isto é, que a entendam como objeto social dotada de especificidades, as quais lhe garantem existência no contexto significativo. As instâncias públicas requerem um falar mais sofisticado, elaborado socialmente. De acordo com Bakhtin (2000), os gêneros discursivos que comportam as esferas públicas não possuem um contato imediato com a realidade, pois sofreram mudanças sócio-históricas, são universais.

O uso da linguagem, em sala de aula, se dá em grande medida, mediante enunciados orais e escritos. Conforme a esfera da atividade humana, estes podem ser denominados *gêneros primários* ou *gêneros secundários*, como já fora dito, em outro momento, neste trabalho. No ambiente escolar, principalmente, em sala de aula, situações enunciativas contemplam, com maior incidência, os gêneros primários, haja vista que o falar das crianças é, geralmente, mais espontâneo e está diretamente relacionado a algum fato do cotidiano. Entretanto, essa situação não é unânime, pois é papel do professor trazer para o contexto particular da sala de aula, novas formas de se relacionar com o mundo, por meio dos diversos gêneros do discurso ou textual.

Em consonância a isso, Marcuschi (2007, p. 35) considera que

[...] o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos do dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero.

A diferença entre as nomenclaturas *gênero discursivo* e *gênero textual* é apontada por Bezerra (2007, p. 40):

[...] são chamados gêneros textuais os textos particulares, que têm organização textual, funções sociais, locutor e interlocutor definidos; e gêneros discursivos, aqueles cuja caracterização está baseada em critérios tais como: fator de economia cognitiva, rotina, atividade social, finalidade reconhecida, interlocutores legítimos, lugar e tempo legítimos, suporte material e organização textual.

Neste trabalho de pesquisa, compartilha-se da definição acima apresentada, contudo, os termos propostos serão utilizados como sinônimos, já que a preocupação é evidenciar o ensino da língua materna mediante as situações sócio-comunicativas surgidas em sala de aula. Para isto, torna-se necessário que os textos orais e escritos sejam objetos de estudo e, por conseguinte, como ressalta Marcuschi (2007), que, no ensino de língua, se ensine a produzir textos e não a produzir frases soltas, haja vista que “o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos” (PCNs LP, 2000). Assim, compreende-se que um texto só é texto porque possui uma relação significativa com o mundo, as atividades discursivas (oral/escrita) são constituídas na interação língua-contexto e, consecutivamente, são trabalhadas pela subjetividade de cada um.

Este fato corrobora a afirmação de Orlandi (2009, p. 47), que “não há discurso sem sujeito”, portanto, é no discurso que o indivíduo, formulando suas enunciações de acordo com as condições de produção que lhe são ofertadas, se constitui enquanto sujeito do discurso. A materialidade do discurso encontra-se ancorada nas práticas sociais, as quais são sustentadas pelas diferentes atividades humanas (BAKHTIN, 2000). Assim sendo, um discurso é uma dispersão do sujeito e este se subjetiva de diferentes modos em um texto. Portanto, o texto, enquanto unidade linguística, pouco favorece para a compreensão de sentidos, de fato, o texto é texto porque significa, ou seja, porque remete a uma discursividade (ORLANDI, op.cit.).

Deste modo, o texto deve ser entendido devido sua materialização em um gênero discursivo o que lhe garante sua textualidade, isto é, o texto está amparado por um contexto o qual lhe confere vida para além das palavras concatenadas. O texto tomado assim, como objeto de ensino, fazendo parte das leituras e discussões em sala de aula, confere à criança a “expansão de seu conhecimento sobre histórias em si, sobre tópicos de histórias, estrutura textual e sobre a escrita” (TERZI, 1995, p. 93).

Portanto, uma abordagem enunciativo-discursiva em sala de aula, além de considerar o texto como suporte para a prática pedagógica (leitura e autoria de textos escritos), devido seu

vínculo com o enunciado/discurso e toda sua especificidade acima relatada, implica a formação do sujeito, a constituição da personalidade da criança, enquanto sujeito do discurso, que se apropriou da língua como objeto de transformação social. Nesta esteira, o capítulo seguinte abordará os trabalhos de alguns autores no Brasil, os quais mediante essa perspectiva, têm acrescentado experiências enriquecedoras para a alfabetização.

CAPÍTULO – II ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO PRÁTICAS DISCURSIVAS

O presente capítulo tem por finalidade apresentar a alfabetização como um processo interlocutivo de aprendizagem da língua escrita, situando-a no espaço entre as práticas e as ações de linguagem. Neste capítulo, tornou-se imperioso evidenciar a importância das práticas sociais de leitura e escrita nesse processo e, dessa forma, corroborar a concepção cuja bandeira defende o contínuo entre práticas orais e escritas, em detrimento da visão dicotômica que contrapunha oralidade e letramento.

Desse modo, coube salientar a extrema necessidade de se produzir, em sala de aula, eventos de letramento orais e escritos durante as atividades planejadas sistematicamente, a fim de se propiciar a formação do aluno, enquanto sujeito de linguagem já nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse contexto, foi necessário, ainda, distinguir os conceitos de alfabetização e letramento, as funções circunscritas a cada um desses processos e compreendê-los como práticas indissociáveis e interdependentes. Assim, foram apresentadas as atividades de linguagem, leitura e produção de textos escritos, entendidas como gestoras de situações discursivas em que se constituem alunos leitores e produtores de textos conscientes e autônomos.

2.1 Uma abordagem discursiva do processo de alfabetização

Alguns trabalhos e estudos como os de Smolka (2003), Goulart (2007), Rojo (2001), Oliveira (1995) evidenciam, de acordo com a concepção de Soares (2003), a necessidade de se introduzir a escrita e leitura, nos anos iniciais de alfabetização, como práticas sociais, cujo alcance ultrapassa a aquisição da grafia, enquanto “tecnologia”, já que, desse modo, tal trabalho confere aos sujeitos e aos grupos sociais condições, até então, não experimentadas. Diante do advento do letramento, o sujeito realiza projeções de natureza social, política, econômica, cultural, linguística etc.

Nesse contexto, a relação da criança com a escrita está envolta em um processo que trata, primeiramente, de linguagem, sendo esta entendida por seu caráter simbólico e

transformador²⁵. Dessa forma, as relações de ensino e aprendizagem que utilizam as construções orais realizadas, em sala de aula, tornam-se mais efetivas e, consecutivamente, ganham sentido e significação para os educandos, já que estão submersas em um contexto discursivo. Para tanto, o lugar que a interação ocupa, no caso, a sala de aula, é de extrema importância, haja vista que esse modo de interlocução delimitará todo o percurso das produções escritas pelos alunos e da leitura, visto que “tanto a produção como a interpretação das expressões linguísticas sempre dependem de inúmeras condições contextuais” (FRANCHI, 2006, p. 48).

No trabalho de Smolka (2003), fica evidente que, na relação de ensino e aprendizagem, o processo discursivo incide, sobremaneira, pois se percebe o efeito da linguagem sobre a linguagem. Nas atividades de autoria²⁶, realizadas pelas crianças, fica claro o papel que o entorno desempenha nessas produções. Tudo o que reportam diz respeito às suas experiências; os conhecimentos já adquiridos são (re) significados por meio da narrativa, seja oral ou escrita, e ganham diferentes sentidos, principalmente, quando o texto é trabalhado coletivamente. Neste momento, “ocupar a posição de leitor é de extrema importância, porque possibilita uma avaliação de sua própria produção e sua estruturação.” (LACERDA, 2001, p. 87). Nesse processo, em que sentidos são constituídos de maneira significativa, a escrita se torna, para a criança, um objeto simbólico, interpretativo. Smolka observa, além disso, que uma criança na fase inicial da escrita, consegue imaginar, do lugar de professor, o que é esperado dela (criança) como aluna e, a partir dessa visão, delinear o seu agir. A criança está envolvida, de tal maneira, no contexto que a cerca, que suas ações são delimitadas pela realidade que a engloba.

Tendo em vista tais apreciações, o processo de alfabetização não deve visar apenas à apropriação dos sinais gráficos para, a partir daí, permitir que a criança estabeleça somente conexões entre fonemas e grafemas, desconsiderando o contexto e, por conseguinte, atribuindo à linguagem a característica de transparência. Esse processo deve evidenciar a apropriação plena das práticas sociais de leitura e de escrita. Todavia, para se alcançar tal proposição, a função discursiva da linguagem necessita estar presente nas relações de ensino e aprendizagem. Nesse processo, a escrita deve ser tomada como instrumento simbólico e

²⁵De acordo com de Lemos (1998, p. 20), o poder transformador da linguagem se dá quando esta “produz, ao mesmo tempo, um sujeito – outro modo de ‘ver’ – e um objeto – o que se dá a ‘ver’ para esse sujeito e que através do qual ele se vê ‘vendo’”. Esse processo requer a interação por meio da linguagem.

²⁶ Por atividade de autoria entende-se a produção (oral/escrita) de um sujeito determinado sócio-historicamente que estrutura ativamente seu texto, procurando produzir no leitor/ouvinte alguns efeitos de sentido (TFOUNI, 2005). Para Orlandi (2009), a autoria é a função mais afetada pelo contato social e com as coerções, assim, aquele que produz a linguagem deve construí-la com coerência, clareza, unidade, não-contradição etc.

mediador, capaz de interagir com a realidade da criança. Isso ocorre, na medida em que a criança confronta as linguagens oral e escrita, de modo que a primeira influencia no processo de simbolismo da segunda, já, quando esta última adquire um simbolismo de segunda ordem, passa a influenciar a primeira, orientando a criança em um falar mais aceito socialmente. Pode-se dizer, portanto, que há uma reflexividade entre ambas as modalidades de línguas.

Para Góes (2001, p. 100), a dimensão reflexiva da linguagem escrita e o percurso do seu desenvolvimento, isto é, o processo pelo qual a criança deixa de estabelecer uma relação imediata da palavra/objeto, para apropriar-se da escrita como um instrumento que simboliza diretamente unidades reais, depende tanto da “atividade do sujeito, fundada em estratégias e conhecimentos já construídos, quanto da participação de agentes mediadores, em especial aqueles presentes no contexto escolar”. Essa autora (op.cit., p.101) afirma que

[...] as concepções infantis são, por longo tempo, não reflexivas, ou não conscientes, por que a atenção da criança está centrada no objeto a que o conceito se refere e não no ato de conceitualizar o objeto. Transpondo esse argumento para o âmbito das ações discursivas, podemos dizer que atenção da criança está inicialmente centrada mais no objeto do que no dizer – naquilo sobre o que se diz – do que no próprio dizer, com a expansão da experiência comunicativa, e dependendo da qualidade das trocas verbais, vão surgindo, num longo processo, níveis crescentes de reflexividade.

Desse modo, a interação em sala de aula, configura-se como aspecto fundante para que a língua escrita se constitua como um objeto simbólico, abstrato. A alfabetização, entendida dessa maneira, transporta-se para além dos constructos realizados pelas concepções tradicional e cognitivista da linguagem, pois considera a linguagem (oral/escrita) como lugar de interação social em que a criança organiza seu pensamento e (re) constrói o já experimentado por meio das autorias. No processo alfabetizador, as autorias “como atividade discursiva, [...] ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita.” (SMOLKA, 2003, p. 63). Sobre o caráter interativo da alfabetização, a mesma pesquisadora (op.cit., p. 69), argumenta que

A alfabetização implica, desde sua gênese, a *constituição de sentidos*. Desse modo, implica, mais profundamente, uma *forma de interação com o outro pelo trabalho* de escritura – para quem escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, 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. (grifos do autor)

Sendo assim, na alfabetização, tornam-se imprescindível a enunciação, o diálogo, as trocas verbais. A criança, ao expor suas visões de mundo, confronta aquilo que sabe com os saberes de seus pares. Tomar as práticas de leitura e escrita como formas simbólicas, portanto, dignas de interpretação, e não como um amontoado de letras desenhadas sobre o papel, possibilita à criança reconhecer, por meio do trabalho da interação, que essas práticas são orientadas para o outro, um interlocutor que se apresenta diante destas. Desse modo, a criança, compreende como a escrita, enquanto prática de letramento, constitui sentidos. No processo de desenvolvimento da escrita e da leitura, a linguagem, marcada pela conotação e pela plurissignificação, encaminha para pontos divergentes, opacos. Para interpretá-los “o leitor deve unir todas as peças do jogo: a trama do texto, a linguagem; tem de preencher a informação que falta para construir o sentido, fazendo interpretações congruentes com o texto e com os seus conhecimentos prévios de mundo” (KAUFMAN, RODRIGUES, 1995, p. 21). Assim, a criança, consegue elaborar diferentes interpretações da vida. Esta é a função da escrita.

Rojo (2001, p. 51-53), apoiando-se em Barthes, apresenta uma distinção entre o escrito e a escrita. De acordo com essa autora “o escrito é o que, na escrita, refere-se ao traço, à grafia e a escrita, a que produz textos,” e, por conseguinte, destes “emerge significações, e estas se põem em relação com outras enunciações e com outros enunciadores”. Portanto, atrelar a alfabetização ao escrito, isto é, às palavras aleatórias, soltas, descontextualizadas com atividades que evidencie, simplesmente, a aquisição do código escrito, tal como se dava com a utilização dos métodos de alfabetização tradicionais, é uma ilusão. A escrita, como uma forma de enunciação, não se presta a isso, ela está calcada em um contexto e faz conexões com diferentes dizeres. A prática pedagógica deve levar em conta, que a escrita, como forma de linguagem e objeto da alfabetização e do letramento, engloba “a multiplicidade de escritos que circulam em esferas privadas e públicas e que mantêm relações complexas com os orais que também circulam nestas esferas, em diferentes situações.” (ROJO, op.cit., p. 56).

Recapitulando o trabalho de Smolka (2003), em várias ocasiões, as produções textuais das crianças denotam isso, em seus textos aparecem elementos intertextuais, situações circunstanciadas conotando o sentido da nova produção. Como, por exemplo, na situação em que uma determinada criança escreve um texto elaborado, oralmente e em coletivo, em sala de aula, quando, de repente, transporta para aquela realidade excertos de outra narrativa literária. Nesse momento, a criança “inaugura novos momentos de interlocução, pela própria incompletude” (id. *ibid.*, p. 99).

Uma abordagem discursiva do processo de alfabetização, que cunhe práticas de leitura e escrita ancoradas na própria linguagem, no desenvolvimento da oralidade, propicia a formação de um sujeito autônomo, crítico, letrado.

Nas palavras de Goulart (2007, p. 111),

A condição letrada, intimamente relacionada aos discursos que se elaboram nas diferentes instituições e práticas sociais orais e escritas, está associada a muitos objetos de expressão, entre elas a expressão da língua escrita. Uma escola cúmplice dos seus alunos e compromissada com a construção de sujeitos leitores e autores críticos será capaz de ousar transformar-se para garantir novos rumos [...].

Assim, ao se propor atividades de leitura e escrita, que vá além da aquisição da língua como produto de uma análise em constituintes fonológicos, morfológicos ou sintáticos, em sala de aula, práticas que evidenciem a escrita visando-se, assim, ao letramento, a partir do uso social das estruturas linguística-discursivas, não transparentes, mas constituídas em situações discursivas; propicia-se a formação de um sujeito ativo, capaz de transpor a realidade imediata por meio da abstração, da ressignificação dos textos-discursivos.

Em sociedades como a nossa, em que prestigiadas são as culturas orais e letradas, em detrimento de subculturas que se utilizam de modos de comunicação tidos como modalidades não padrão e, por vezes, discriminadas, ganham destaque trabalhos que focalizam o letramento²⁷ como *letramentos*²⁸. Portanto, como práticas sociais decorrentes do “uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursiva, como também social e político-ideológica.” (SIGNORINI, 2001, p. 8-9).

Neste sentido, a referida autora (op.cit; p. 9) ressalva que

[...] nenhum tipo de letramento se confunde com a alfabetização enquanto aquisição do código escrito, e nem é necessariamente precedido por ela. Também tem-se firmado a hipótese de que o letramento se verifica em graus e níveis de um contínuo não polarizado por distinções categóricas do tipo letrado/não letrado, e não em medidas quantitativas universais obtidos em testes padronizados. Nesse sentido, toda definição de letramento ou iletrismo deve referir-se a um contexto e padrões socioculturais determinados.

²⁷ O primeiro termo, *letramento*, está sendo utilizado em referência à terminologia cunhada por Soares (2004), em que defende o letramento como condição social, política, econômica, cultural que um sujeito adquire mediante um processo de aprendizagem.

²⁸ Já o segundo termo, *letramentos*, está sendo empregado em alusão à Signorini (2004), cujo trabalho postula que toda definição de letramento ou de iletrismo deve referir-se a um contexto e padrões socioculturais determinados.

Em vista dessa observação, no contexto brasileiro, a grande maioria da população já presenciou alguma forma de meio social que se utilize da escrita, seja por meio da televisão, panfletos, placas de sinalização etc, sendo assim, o iletrismo torna-se quase nulo, no entanto, o grau de letramento, de grande parte dos alunos iniciantes na escolarização, é baixo. Signorini (2001, p.10) argumenta que o fato de presenciar diferentes condições de letramento, as quais resultam em distintos grupos sociais, compreendidos como: letrados, poucos letrados e não letrados procede

porque os recursos do letramento aos quais os indivíduos têm acesso na família e nas comunidades são fundamentalmente desiguais, pois estão relacionados aos mecanismos sociopolíticos e ideológicos de controle de recursos materiais e simbólicos.

As consequências que tais desigualdades trazem para a compreensão do funcionamento da língua escrita, no meio escolar, principalmente, no que diz respeito à de que modo a escrita, enquanto prática sociocultural, constitui-se como material significativo, simbólico, devem ser combatidas com o uso contextualizado da linguagem. Desse modo, compete ao professor focalizar os usos e funções da língua nas diversas atividades humanas, atrelando-os às situações discursivas (oral/escrita).

Para Oliveira (1995, p.147-8), “a falta de oportunidade de interação intensa e sistemática com determinados aspectos culturais fundamentais nesse tipo de sociedade” tende a produzir um distinto grupo social denominado “pouco letrado”. Ao analisar os imbricamentos entre cultura e modos de pensamento, a autora supracitada, demonstra que esse grupo social torna-se preterido, na sociedade contemporânea, haja vista que esta requer que os sujeitos enquadrem-se de acordo com “a escrita, ciência e escola, como sendo as principais formas culturais associadas às transformações do pensamento” (op.cit., p.157).

Goulart (2007), ao analisar o trabalho de Oliveira, conclui que a supressão do sujeito de alguma dessas formas de atividades sociais, as quais mobilizam o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo²⁹, impedem o “desenvolvimento de formas de pensamento ‘tipicamente letradas’. Tais modos de pensar ‘ligam-se sempre, de alguma forma, a atividades que favoreçam a transcendência, pelo homem, das condições concretas de sua inserção no mundo’”

²⁹ De acordo com Oliveira (1995), o processo metacognitivo é alcançado quando o sujeito transcende os dados da experiência concreta, assim, compreende o real como um objeto de reflexão e não apenas como uma ação.

Em consonância a essas elucubrações, este trabalho considera que as práticas pedagógicas de leitura e produção de textos escritos, em sala de aula, devem permear tanto o processo de alfabetização como o de letramento. Por conseguinte, cabe, aqui, defini-los não como opostos, simplesmente, mas como um par de conceitos que devem ser definidos um em relação ao outro, de modo a especificar os procedimentos que cabem a cada um desses processos interdependentes, com ênfase no segundo processo, que foi relegado em detrimento dos métodos de ensino, privilegiados no processo durante muito tempo.

Na ânsia pelo combate ao analfabetismo, a escola do século passado projetou os métodos de alfabetização, para as salas dos anos iniciais de alfabetização. Estes por salientarem apenas o sistema linguístico sujeitaram a oralidade a um segundo plano. Goulart (2007, p. 99) ressalta a natureza da língua, nesse período:

A linguagem, tanto oral quanto escrita, perde seu caráter histórico-cultural constitutivo, construído nas relações das histórias de seus produtores e se transforma em código ilusoriamente homogêneo. A linguagem, assim, é encarada como um sistema fechado imune aos tempos e aos espaços. Os apagamentos que essa visão da linguagem efetua atuam, centralmente, no aprisionamento do sujeito.

Desse modo, esse ensino fragmentário que, por meio de textos descontextualizados, cartilhas com palavras e frases aleatórias, concebidas como fáceis ao ensino e aprendizagem, não instituiu, nas práticas pedagógicas de outrora, as dimensões linguísticas, cognitivas e discursivas da linguagem, o letramento manteve-se adormecido, como se assim pudessem conservar as mentes dos educandos também adormecidas, alheias aos acontecimentos reais, distantes de seus contextos sociopolíticos.

No contexto atual, as práticas de leitura e escrita são, notadamente, essenciais para a vida social, já que a língua escrita, cada vez mais, avança sobre as atividades humanas. O processo de alfabetização expandiu-se, passando a adotar por base as práticas de letramento, tais como foram apresentadas nos PCNs. Kleiman (1995, p. 19-20) define *letramento* “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, enquanto que *alfabetização* diz respeito ao “processo de aquisição de códigos (alfabéticos, numéricos), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção escolar”. SOARES (2004) observa que tais ações distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, por conseguinte, de ensino. No entanto, embora distintos, alfabetização e

letramento, devem ser entendidos, imperativamente, como processos indissociáveis e interdependentes, visto que a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto das práticas sociais e leitura e de escrita. Com efeito, essas práticas promovem o letramento.

Sendo assim, no processo de ensino e aprendizagem, que envolve ambas as práticas mencionadas, algumas práticas necessitam de destaque, em sala de aula, como, por exemplo, é o caso da oralidade. Esta desempenha um importante papel ao ser o veículo por meio do qual as crianças expõem os seus conhecimentos de mundo. A oralidade é a instância primeira da interlocução; é a possibilidade das trocas verbais e, por conseguinte, o contato com as diferentes formações discursivas que configuram o espaço escolar. Nesse contexto, e mediante tais considerações, as práticas de leitura e escrita caracterizam-se como uma nova maneira de significar o mundo para as crianças. Alfabetizar, sob este ponto de vista, implica construção de conhecimento e constituição de sentido.

Esse modo de considerar as práticas pedagógicas condiciona o surgimento de um sujeito letrado. Segundo Kleiman (1995, p. 17), para um grupo de pesquisadores, “ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem”. É nesse sentido que essas práticas, um tanto quão inovadoras, devem ser trabalhadas no contínuo da alfabetização, exercendo as funções e os usos da linguagem, a fim de que os educandos adquiram tanto a escrita como a linguagem em geral, entendendo-a como um instrumento de “transformação ou mudança que se opera através do funcionamento simbólico” (DE LEMOS, 1998, p. 21). A relação que se estabelece entre sujeito e objeto se dá a partir desse funcionamento. A autora mencionada (op. cit., p. 21) observa que

Isso significa que não se parte da interação sujeito-objeto, mas da linguagem. Isso significa que não se chega a um sujeito que se apropria do objeto a um certo ponto de seu percurso, que faz dele um conhecimento, um saber estável que o esgota. A cada ato/ “acontecimento” de leitura/escrita pode-se refazer essa relação nesse funcionamento (grifo do autor).

Dessa forma, percebe-se que o fenômeno do letramento não se dá por meio de uma aquisição de um saber transmitido nem mediante a apropriação de um conhecimento advindo de uma relação direta com o objeto, mas decorre de um processo não linear, repleto de idas e vindas, evoluções e regressões que envolve língua falada e escrita no contexto ensino-aprendizagem. Portanto, a constituição do letramento depende do “papel constitutivo da interação social para a construção da linguagem (letrada) e logo, para os usos e conhecimentos do objeto escrito construído pela criança” (ROJO, 1998, p. 121).

A linguagem constituída por meio da interação “altera e amplia os modos de funcionamento do organismo, transformando-os em linguagem e como a linguagem, por sua vez, os transforma, fazendo-os ascender a um nível de funcionamento superior” (DE LEMOS, 1986, p. 244-245, *apud* ROJO, 1998, p. 122). Sendo assim, o processo de alfabetização que cunhe suas práticas de acordo com a perspectiva da abordagem discursiva de linguagem deve por um lado, compreender, assim como Vigotski (1991), que as operações com signos advêm de uma série de transformações qualitativas e complexas e, por outro, que, nesse processo, a relação entre oralidade e escrita se instaura como mediadora para o letramento.

2.2 Oralidade e os eventos de letramento

Ao tratar do tema oralidade e letramento, deve-se considerar a questão do imbricamento dessas práticas com as modalidades do uso da língua que as abrangem. De acordo com Marcuschi (2003), oralidade e letramento são práticas sociais que possuem funcionalidades e objetivos voltados para processos de socialização. Já fala e escrita tratam-se de modalidades de uso da língua com características específicas. Contudo, torna-se impossível compreendê-las fora de seus contextos de usos reais. Marcuschi (2003, p. 25-6) distingue tais fenômenos da seguinte maneira:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. O letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas escrita na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro [...]. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita. A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como aspectos prosódicos, envolvendo, ainda uma série de recursos expressivos de outra ordem. A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos).

Segundo o autor em questão (op. cit.), durante o período das décadas de 50, 60 e 70, no Brasil, atribui-se à escrita valores cognitivos intrínsecos, dessa forma, destacaram-se, primeiramente, em salas escolares, as regras da língua, o código, em contraposição ao uso que se fazia dessa. Nessa perspectiva, fala e escrita reportavam modalidades de uso da língua, no

sentido estrito do código, ou seja, de acordo com os aspectos formais, estruturais e semiológicos. Enquanto que a relação oralidade e escrita era vista como dicotômicas, contrárias. Tais práticas, apesar de possuírem características específicas, não se configuram em linhas opostas, “para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (MARCUSCHI, 2003, p. 17).

De acordo com o autor supracitado, nos dias atuais, oralidade e letramento são aceitos como atividades comunicativas e práticas sociais situadas que se constituem no uso real da língua. Portanto, são formas que se adéquam aos usos que os sujeitos fazem da língua, não sendo possível conceber semelhanças e diferenças, sem levar esse fato em consideração.

Para tratar da relação oralidade-letramento é preciso levar em conta os usos e funções dessas práticas sociais da linguagem, como fenômenos concretos inseridos nas atividades humanas. Marcuschi (op. cit., p. 16) observa que

O letramento enquanto prática social formalmente ligada ao uso social da escrita, tem uma história rica e multifacetada (não-linear e cheia de contradições) [...]. Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural.

Desse modo, a escrita enquanto um bem imprescindível na sociedade contemporânea, não alcançou tal patamar por meio de características inerentes, mas devido aos usos e funções que se impuseram à sociedade, como forma culturalmente privilegiada. Nesse contexto, Marcuschi nota que, fala e escrita ultrapassaram os limites impostos pelos níveis do meramente oral ou grafemático e atingiram uma dimensão discursiva e comunicativa, passaram a ser entendidos muito mais por processos e eventos do que por produtos de um sistema.

Nesse sentido, os processos que envolvem a língua, sejam na sua modalidade falada ou escrita, retratam, em especial, os contextos sociais. A linguagem, portanto, é um artifício simbólico e cultural. Para compreendê-la como tal, é necessário examinar “os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais” (MARCUSCHI, 2003. P. 34). De acordo com essa perspectiva, o sujeito envolvido no processo de apreensão da linguagem não é o sujeito psicológico, mas o ser sócio-histórico. Também o ensino da linguagem não pode ser visto como o ensino de categorias linguísticas, mas, enquanto lugar de interação social, de constituição de sentidos que podem contribuir para a aprendizagem.

Sob essa ótica, oralidade e letramento se cruzam, pois “há gêneros que se aproximam da oralidade pelo tipo de linguagem e pela natureza da relação entre os indivíduos” (MARCUSCHI, 2003, p. 38).

Sendo assim, a oralidade deve ocupar, em sala de aula, um lugar que transcenda a transmissão de informações de um emissor a um receptor, a fim de que se caracterize como um evento de letramento e, dessa forma, constitua a aprendizagem da língua materna a partir da linguagem como lugar de interação social. De tal modo, os eventos orais produzidos em situações de ensino tornam-se significativos e, por conseguinte, constituem o aluno como ser da linguagem. Estudos como os de Franchi (2006), Lacerda (2001), Terzi (1995), Rojo (2001) entre outros, ressaltam a pertinência da oralidade em eventos que focalizam o letramento.

A oralidade desempenha uma função essencial nas práticas alfabetizadoras, visto que é por meio da relação que a criança estabelece com a língua escrita, em sala de aula, seja ela em forma de leituras, narrativas, contações de histórias, diálogos espontâneos, em geral, como formas de discurso oral do outro, que o aluno atribuirá um sentido, uma significação ao texto escrito. De Lemos (1998, p. 28) adverte que

É preciso começar pelas práticas discursivas orais em que o texto escrito é significado, passando a fazer sentido como objeto para a criança. Trabalhos sobre a concepção de texto escrito do alfabetizando [...] mostram que, assim como os fragmentos da fala do adulto retornam na fala da criança como significantes da situação discursiva instaurada pelo texto-discurso do adulto, aspectos gráficos de textos escritos se repõem na escrita inicial da criança.

Fundamentada em Vigotski, Lacerda (2001, p. 66), observa que “a linguagem oral serve como substrato para a construção da linguagem escrita, que mais tarde ganha autonomia como um sistema simbólico de primeira ordem”. Dessa forma, percebe-se que, se a função do professor, em sala de aula, for de um agente propiciador do diálogo, que intervenha e coordene as situações discursivas em que as crianças se envolvem, de modo que a linguagem configure relações de sentidos, assim, como o é no cotidiano, as práticas de escrita surtirão com mais naturalidade e efetivação, contribuindo para o processo de alfabetização.

Ao se estabelecer a aprendizagem da língua escrita tendo como aporte a modalidade oral da linguagem, propicia-se à criança a utilização de um recurso efetivo para que esta encontre nas situações comunicativas subsídios para a produção escrita (LACERDA, op.cit.,). As crianças estão acostumadas a trabalhar com textos orais (produzir e ouvir) fora do ambiente escolar e estes são significativos, repletos de sentidos para elas. O texto escrito, entretanto, apresenta-se como uma modalidade, geralmente, alheia à esfera cotidiana de

muitas crianças. Assim, o trabalho com a leitura e a discussão de textos escritos, a fim de promover a interação por meio de perguntas, hipóteses, reflexões, papel que cabe ao professor desenvolver, leva a criança reconhecer a escrita como uma maneira diferente de significar o mundo. Ao focalizarem na fala do outro uma situação interativa, tal qual ocorre em suas vidas cotidianas, o sentido emerge e o texto é tomado como um objeto, em que língua oral e escrita se confluem (TERZI, 1995). Nesse processo, ao mesmo tempo em que “o modelo escrito serve de mediador para a produção oral, reorganizando-a” (LACERDA, 2001, p. 86), a instauração de sentidos se dá por meio dessa interação verbal.

Nas situações discursivas, em sala de aula, o “outro” possui uma função imprescindível, pois “os falantes são interpretados por seus interlocutores, isso faz parte da dinâmica discursiva” (Id. *ibid.* p. 73). O professor como um outro mais experiente pode incitar o aluno a produzir inferências, transposições de conteúdos por meio de sua fala, da leitura e, assim, contribuir para a produção de textos significativos. Esse trabalho envolve leitura e escritura como formas de linguagem, não apenas como representação, “mas como forma de constituição do discurso social, enquanto elaboração individual” (SMOLKA, 2003, p. 112). A leitura está direcionada ao outro, interlocutor, o outro também pode ser o *eu* que lê, a presença do outro modifica, (re) significa o escrito, esse é um processo discursivo em que a interação promove a produção de sentidos, por meio dos conhecimentos prévios. A escrita possui características que permite a criança transcender a realidade. Sobre isso, Smolka (*idem*, *ibidem*) argumenta que

[...] a escrita, além de “representar”, institui e inaugura modos de interação, transformando a realidade sócio-cultural dos indivíduos. Deste modo, também, as experiências individuais ampliam-se e redimensionam-se nos diferentes espaços e momentos de interlocução. Nestes espaços e nestes momentos surge a possibilidade da (co-) autoria na história de vida (grifo do autor).

Portanto, a escrita ocupa uma posição privilegiada, já que é o objeto legítimo do letramento, ou seja, a escrita se apresenta como um objeto social e mediante a experiência desta, de seus usos e funções, o sujeito adquire a condição de transcender a posição na qual se encontrava antes de tal conhecimento. Em outras palavras, o uso da escrita implica “consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la” (SOARES, 2003, p. 17), cuja ideia já fora enfatizada neste trabalho. Esta é a função primaz da escrita,

expandir os horizontes de expectativas e, assim, propiciar a ascensão pluridimensional do sujeito.

Para tanto, a produção textual requer leituras de diferentes textos, quanto mais expostas a eventos de oralidade, do tipo leitura, mais a criança alarga seu conhecimento de mundo. A leitura propicia viagens a mundos fantásticos, onde a imaginação vaga em busca de sentidos. Por meio dessa prática propicia-se à criança conhecer lugares distantes, objetos remotos, fatos afastados de sua realidade. Terzi (1995, p. 93) observa que, além disso,

A exposição constante da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre histórias em si, sobre tópicos de histórias, estrutura textual e sobre a escrita. Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita e a sumarizar a história e a fazer inferências.

Percebe-se, dessa forma, que a oralidade é o eixo articulador do ensino-aprendizagem, pois, por meio desse artifício, o professor propicia o aumento dos conhecimentos que as crianças possuem sobre a escrita e, assim, adentram nas produções realizadas pelos alunos, indagando pelo sentido contido, ali. Sendo assim, os eventos de letramento tornam-se imperiosos para a formação de escritores críticos e autônomos, haja vista que são mediante os exemplos, as referências que os educandos irão proceder em relação às situações sociais que abrangem a escrita. Para Marcuschi (2001, p. 37), os eventos de letramento podem ser definidos

[...] em geral como atividades que têm textos escritos envolvidos seja para serem lidos ou para se falar sobre eles. É assim que podemos dizer que uma carta pessoal é um evento de letramento. [...] eventos são episódios observáveis que emergem de práticas e são por elas modelados. O fato de ser um evento, frisa seu caráter de ser situado. Os eventos de letramento são eventos comunicativos mediados por textos escritos.

Essas são atividades fundamentais para se formar um sujeito letrado, uma vez que se observa, serem “os gêneros formas comunicativas padronizadas que devem ser apropriadas para a interação, seja na fala ou na escrita” (MARCUSCHI, 2001, p. 41). Essa apropriação, ou melhor, compreensão do que, de fato, é a linguagem, confere ao sujeito o domínio sobre a língua. Isto porque os gêneros discursivos são formas normativas; ter essas formas em mente é essencial para orientar todo o processo discursivo (BAKHTIN, 2000). De acordo com este autor (op. cit., p. 303-4), “a falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado”,

portanto, do gênero discursivo, traz como consequência, ao sujeito, a inaptidão “para moldar com facilidade e prontidão sua fala e determinadas formas estilísticas e composicionais”.

Por isso, quanto maior for a exposição da criança a determinados gêneros textuais, maior será sua habilidade nos processos discursivos. O contato com diferentes portadores de gêneros por meio da comunicação oral, leitura, reconto de histórias, dramatização (meios efetivos que propiciam a criança internalizar as estruturas discursivas, participar de brincadeiras de faz-de-conta garante a (re) produção, a (re) significação de situações discursivas), possibilita que a escrita seja adquirida sem que haja uma ruptura na relação oralidade-letramento. Isso acontece porque, no momento da escrita, os elementos da oralidade são evocados e transpostos para o papel, juntamente, com a escrita está a experiência discursiva, a qual dá sentido à língua escrita. De Lemos (1998, p. 18-9) observa os trabalhos de Mayrink-Sabinson e Rojo (op. cit.) sobre a oralidade e argumenta que

[...] as práticas orais em torno de objetos-portadores de textos estão na origem das relações que se estabelecem entre a criança e o texto. Através dessas práticas é que o texto deixa seu estado de “coisa” para se transformar em objeto significado antes pelos seus efeitos estruturantes sobre essas mesmas práticas orais do que pelas propriedades perceptuais positivas. Não se trata aí, portanto, de uma oralidade que desvenda o texto escrito nem que é por ele representada, mas de uma prática discursiva oral que, de algum modo, o significa, isto é, que o torna *significante para* um sujeito (grifos do autor).

No entanto, em sala de aula, a oralidade não é tomada como objeto de ensino, haja vista que esta modalidade da língua se desenvolve, primeiramente, nas e pelas interações nas quais as crianças participam. Sendo assim, a grande maioria destas, ao chegar à escola, já domina e utiliza com fluência e eficácia a linguagem oral. Desse modo, a escrita acaba tendo maior destaque nas práticas pedagógicas, sendo aceita como a legítima representante da escola. Nesse contexto, Rojo (2001) observa que, para muitos autores, fala e escrita são diferenciadas de acordo com as suas respectivas situações de produção, enquanto a oralidade mantém uma relação permanente com a situação que a produz, a escrita perde esta característica e, assim, pode ser produzida e reproduzida para além da situação que a emergiu. Isso posto, percebe-se que “na escrita, em que os suportes situacional e expressivo estão ausentes, a comunicação só pode ser obtida por meio das palavras e suas combinações” (VIGOTSKI, 1998, p. 179). No entanto, embora a escrita apresente-se como uma enunciação pretérita, as situações de produção, apesar de ausentes, incidem sobre a produção escrita do autor, mas tais fatores, indicados por Benveniste (2006), não permanecem na escrita como acontece na oralidade, em que enunciação e situação se dão concomitantemente. Por isso, a

necessidade de a escrita ser pormenorizada ao máximo. Luria (1987, p. 171) nota que, enquanto “a linguagem oral, inserida na situação, acompanhada de gestos, entonações, pausas semânticas, permite a abreviação, as elipses e os agramatismos”, a “linguagem escrita não possui nenhum meio não-verbal, por isso deve ser gramaticalmente completa”.

Considerando tais asserções e as contribuições dadas pelas pesquisas realizadas por Schneuwly (2004), em que estuda um caminho para o ensino da linguagem oral, percebe-se que, ainda, as modalidades da língua escrita e oral são vistas como unidades que ora se confundem, ora se opõem, cujo produto de ambas as modalidades é aceito como homogêneo. Essas concepções favorecem o surgimento de uma visão dicotômica entre tais práticas no ensino da língua materna. O autor em questão (op. cit., p. 134) verifica que o ensino conforme esta vertente “só leva em conta as dimensões fonológicas, sintáticas e, eventualmente, lexicais da expressão oral, excluindo as dimensões mais propriamente discursivas, como, por exemplo, as estratégias argumentativas, a estruturação dos textos e o encadeamento de frases”. Entretanto, em seu trabalho sobre as finalidades do ensino de língua materna, verifica as concepções que o professor possui acerca da oralidade, pois o entendimento que se tem sobre essa prática, incide, diretamente, na aprendizagem dos educandos, influenciando, assim, na obtenção dos resultados perquiridos, que, segundo esse autor (2004, p. 135), no ensino da língua materna, seria:

Levar os alunos a conhecer e dominar sua língua, nas situações as mais diversas, inclusive em situações escolares; para chegar a cumprir esse objetivo: desenvolver, nos alunos, uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico, fornecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; e construir com os alunos uma representação das atividades de escrita e de fala, em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração.

Tendo em vista esses objetivos, e lançando mão da oralidade nas práticas pedagógicas que envolvem a escrita, o ensino torna-se capaz de engendrar um aluno comunicativo, ou seja, possibilita a formação de um aluno que faz uso coerente da linguagem de acordo com a situação em que se encontra inserido. Soma-se a isso o poder transformador da linguagem, o qual, por meio da interação das práticas orais, os sentidos dos textos são constituídos e, dessa forma, contribui-se para que sujeitos e objetos também sejam constituídos, um em relação ao outro.

Nesse sentido, torna-se imperioso compreender o que é a oralidade. Para Schneuwly (2004, p. 135), o oral não existe, “mas ‘os orais’ em múltiplas formas, que, por outro lado,

entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender”. Portanto, entende-se que o oral insurge de um imbricamento das práticas oral/escrita. Essa proposição está em consonância com o que fora defendido por Bakhtin (2000), em relação aos *gêneros primários* e *secundários*. Os gêneros do discurso primários que, em geral, possuem uma íntima ligação com as práticas orais e com as circunstâncias em que são produzidos, podem se desenvolver e transmutar. Conforme as situações de usos tornarem-se mais sofisticada, estes adquirem formas mais complexas. Assim, muitas vezes, a palavra falada, embora em sua materialidade pertença à modalidade oral, em essência, caracteriza-se como um gênero secundário, como é o caso da conferência, da aula expositiva. Apesar de estas serem práticas de exposição oral, as condições de produção fundamentaram-se na escrita de textos, livros, artigos etc; são os enunciados que estão em conexão a todo tempo, emergindo na enunciação oral e conotando-a.

Sobre isso compreende-se, então, que promover, em sala de aula, práticas de linguagem diversificadas (oral/escrita) que possibilitem o surgimento da significação no texto escrito e, por conseguinte, que o aluno demonstre interesse tanto pela escrita enquanto objeto como pelas suas funções e usos, é condição para se estabelecer a alfabetização com vistas ao letramento. No que diz respeito à alfabetização, este é um processo sistemático que requer planejamento a fim de que o educando domine o sistema linguístico, culturalmente, privilegiado.

De acordo com as teorias pedagógicas críticas³⁰, o ponto de partida desse processo deve ser a própria prática social enquanto realidade empírica, cotidiana da criança (onde se encontram a maioria dos gêneros primários) para se alcançar, por meio da problematização da situação discursiva que envolve a oralidade/escrita, a conscientização da realidade concreta, universal (gêneros secundários). Mas, para que a criança se conscientize a despeito da realidade concreta, das estruturas sociais e suas dimensões, é preciso que ela se apodere da escrita, não apenas da materialidade gráfica da língua, o código, mas que, sobretudo, compreenda o texto como prática social e, por conseguinte, objeto de ensino e aprendizagem, que declama sentidos, já que este está conectado a um contexto, a outras enunciações, a um interdiscurso. A conscientização como produto da transformação obtida por meio do trabalho pedagógico com as práticas sociais de linguagem, as quais utilizam a palavra falada/escrita, advêm do uso social das formas mais ou menos estáveis. Nesse sentido, os *gêneros*

³⁰ A Pedagogia Crítica não constitui um corpo homogêneo de autores e postulados. Seu engajamento é para com os dilemas sociais. De acordo com MCLAREN (1997, p. 192), “é mais correto dizer que os teóricos críticos estão unidos em seus *objetivos*: fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes”. Dentre eles, pode-se citar: Paulo Freire, Demerval Saviani, Pierre Bourdieu, entre outros.

discursivos constituem-se como objetos de ensino, justamente, porque estão respaldados nas atividades humanas, portanto, no trabalho. Desse modo, retratam as diferentes relações sociais e suas superestruturas³¹. Para Bakhtin (1995, p.17), “a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais refletem-se na ideologia e, portanto, na língua”, no entanto, o autor em questão, jamais afirma que a língua é uma superestrutura. O trabalho em sala de aula, de acordo com essa visão, confere ao aluno a dimensão macro social da realidade. Em outras palavras, o ensino por meio dos gêneros discursivos alarga o conhecimento de mundo da criança, permitindo que esta compreenda as forças contraditórias presentes na língua, fruto de um trabalho histórico e ideológico.

Já no que tange à aprendizagem, esta deve se dar a partir atividades complexas. Assim, como postula Vigotski (1991), o ensino precisa atuar na *zona de desenvolvimento proximal*³² (ZDP) para que propicie uma aprendizagem efetiva. Desenvolvendo atividades que mobilizem esta região precípua, o aluno pode adquirir uma capacidade que, até então, não dominava, mas que pode dominar com o auxílio de um mediador, um sujeito mais experiente. Portanto, o ensino deve partir dos conhecimentos cotidianos da criança, os quais pertencem, em sua maioria, aos gêneros do discurso primário. Como esse conhecimento já é de domínio da criança, ou seja, localiza-se no *nível de desenvolvimento real*³³, cabe ao professor avançar sobre esse conhecimento adquirido, suscitando novas oportunidades de aprendizagem, mediante práticas pedagógicas complexas, pois é, dessa forma, que a aprendizagem acontecerá e promoverá o desenvolvimento. Sendo assim, as atividades, em sala de aula, com os gêneros discursivos secundários, sobre os quais os alunos ainda não possuem uma larga familiaridade, possibilitam uma intervenção cognitiva, discursiva e social, alterando, desse modo, as funções psicológicas superiores da criança, pois a aprendizagem conduz o desenvolvimento. Contudo, para que tal feito seja atingido, o trabalho pedagógico não pode ir além da ZDP; as atividades devem ser complexas para ativá-la, mas deve-se considerar, também, que a criança necessita ter um certo controle sobre a situação, a fim de que se dê o desenvolvimento do conhecimento.

³¹ Segundo Marx, a base econômica da sociedade é constituída pelo modo de produção que fundamenta qualquer sistema social, no caso da nossa, o capitalismo, o qual se edifica por meio da exploração do homem pelo homem. A base econômica ou infra-estrutura determina a totalidade da superestrutura, ou seja, o estado, as instituições políticas, jurídicas, religiosas, filosóficas etc.

³² Para Vigotski (1991, p. 97), *zona de desenvolvimento proximal* define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.

³³ Id. *ibid.* (p. 95), *nível de desenvolvimento real* é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram com resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completado.

Sobre isso, Schneuwly (2004, p. 136) propugna que as atividades complexas devem “ir ao encontro das representações de linguagem dos aprendizes e corresponder a modos sociais e socialmente reconhecidos de apreensão dos fenômenos de linguagem, que não sejam tão abstratos a ponto de se tornarem inacessíveis à atividade consciente”. Portanto, tais atividades de letramento levam em conta o contexto como prática social situada, “em que as relações entre oralidade e letramento são profundamente imbricadas, em sociedades altamente penetrada pela escrita, ficando as diferenças por conta da natureza das práticas desenvolvidas que determinam os gêneros textuais” (MARCUSCHI, 2001, p. 45). Para esse autor, fala e escrita devem ser encaradas como um processo contínuo, sem que haja rupturas no espaço escolar, espaço este entendido como agência promotora de eventos de letramento.

Signorini (2001, p. 11) afirma que

[...] escrita e leitura são modos cultural e ideologicamente definidos de agir e fazer sentido nos grupos e comunidades, são, portanto, atividades distintas mas profundamente interconectadas. Da mesma forma, as modalidades oral e escrita de uso língua são vistas como de função complementar nas práticas letradas de comunicação.

Tendo em vista a seguinte explanação, compreende-se que as práticas de leitura e escrita estão envoltas na sociedade e, sendo assim, configuram determinadas sociedades e sujeitos. Embora entendidas como atividades que utilizam modalidades díspares da língua, essas práticas são indissociáveis, haja vista a relação de imbricamento que se tem entre oralidade e escrita. Ao se levar em conta a sobreposição existente nessas modalidades da língua, pode-se invalidar a visão dicotômica de língua, a qual eleva a escrita a uma posição de autonomia em relação à oralidade, cuja visão enredou o ensino de tais práticas sociais, nos anos iniciais da alfabetização.

Tanto a língua oral quanto a escrita possuem especificidades intrínsecas, mas isso não encerra a possibilidade de haver uma relação gradativa entre ambas, já que lidam com o sentido por meio do uso linguístico e este é, segundo Marcuschi (2001, p. 32), “sempre contextualizado em universos socioculturais”. Ainda de acordo com o mesmo autor,

Em si a escrita não produz mecanicamente resultados sociais”. O contexto cultural exerce forte influência sobre o papel da escrita, o que desenfatura a diferença entre fala e escrita, sendo “ambos os modos mais similares do que diferentes no seu impacto sociológico. (Grifos do autor)

Portanto, a língua escrita, muitas vezes, vale-se da modalidade oral, na medida em que a ela é atribuído sentido por meio da leitura. Nesse sentido, oralidade e letramento confluem-se em práticas sociais, isto é, essas duas modalidades da língua se coadunam numa mesma atividade de comunicação social. Assim, tais práticas necessitam ser muito enfatizadas no começo da vida escolar da criança, pois é o modo da participação em atividades de leitura e produção textual escrita, ainda na oralidade, que propiciará que a criança “construa uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto” (ROJO, 1995, p. 70).

2.3 A leitura e a produção de textos escritos na escola e o primado do interdiscurso: a formação de uma atitude responsiva

A leitura é uma prática que permite o leitor adentrar por um mundo novo, é o primeiro passo para compreender o mundo. Ler não é apenas interpretar o texto, apesar de esta ação ser uma das atividades empregadas no ato da leitura, esse ato não se encerra nesse procedimento. Martins (1985) observa que, desde os primeiros contatos com o mundo, o homem emprega-se em uma atividade de construção de sentidos ao que e a quem nos cerca. Freire (2005, p. 11-2) assenta que

[...] a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.

Neste sentido, a criança, mesmo antes de ser inserida no mundo dos textos escritos, já realiza leituras, isto é, a criança lê o mundo a sua volta, as situações vivenciadas são apreendidas, o contexto imediato constitui o enredo de suas vidas, cujo sentido se dá por meio dessas experiências interpretadas. É desse modo que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, visto que a criança está intensamente envolvida num processo de constituição de sentidos incessante. Portanto, ler é um ato que a criança já domina ao entrar nos anos iniciais de alfabetização. Sendo assim, é pertinente que se faça o seguinte questionamento: qual o motivo para tantas crianças enfrentarem o insucesso na leitura e, por conseguinte, na produção de textos escritos, em sala de aula, não conseguindo, desse modo, identificar o propósito do texto?

Para discorrer sobre tal questionamento, é preciso levar em conta que leitura e produção de texto são práticas de usos sociais e, nesse sentido, estão, diretamente,

correlacionadas, pois se estruturam em torno da língua escrita. A escrita, por sua vez, por um trabalho de linguagem, não é resultado de algo sem precedente, “que rompe pela primeira vez o eterno silêncio” (BAKHTIN, 2000, p. 291). Pelo contrário, a escrita, enquanto enunciado, traz consigo fatos sócio-históricos e, conseqüentemente, políticos e ideológicos, essas características não são inerentes às palavras, mas decorrem da discursividade em que a língua está inserida. Sendo assim, leitura e produção textual apresentam-se como um elo na infundável cadeia da comunicação verbal, pois, são enunciados que se constituem de acordo com a história de vida de cada sujeito. O referido autor (op.cit., p. 298), posiciona o texto escrito, enquanto obra, no mesmo nível da réplica do diálogo, atribuindo a este um caráter enunciativo:

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa à resposta do outro (dos outros), uma compreensão ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscita sua apreensão crítica, influir sobre êmulos e continuadores etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural.

No entanto, ressalta-se que esta postura predeterminada pela obra diz respeito a um compromisso por parte do leitor com o dizer do autor; a escrita provoca no leitor uma atitude responsiva seja esta de aceitação, contestação, contraposição etc. A obra encaminha a uma resposta, mas esta pode derivar para diversas posições, pois há inúmeros sentidos imbuídos em um texto e sobre isso o autor não tem domínio, pois cada leitor tem uma bagagem particular de vida e essa conotará o implícito do texto.

Visto que a leitura e a produção de textos escritos se configuram dentro do arcabouço linguístico-discursivo que compreendem as atividades humanas, em geral, é impossível pensar o ensino dessas práticas sem considerar o repertório de vida que culminam nos conhecimentos prévios que cada leitor/escritor possui. É exatamente nesse ponto que este trabalho dialoga com a corrente teórica da Análise do Discurso, tomando emprestado o termo interdiscurso³⁴. Assim, o repertório da criança, as diferentes experiências culturais que presenciam e vivenciam constituem o interdiscurso, que, por sua vez, ocupa um papel imprescindível nas práticas de leitura e de construção de textos tanto escritos quanto orais, pois é na interdiscursividade que se dará toda a prática dialógica, todo jogo de negociações discursivas e as trocas de saberes que caracterizam a relação inter-intradiscursiva, a partir da

³⁴ De acordo com Orlandi (2009, p. 33), “o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”.

qual a criança começa a elaborar seu trabalho de escrita. Vale ressaltar que o interdiscurso se compõe por meio dos esquecimentos dos discursos do outro. Sobre a noção de interdiscurso, Smolka (2001, p. 40) defende, do ponto de vista bakhtiniano, o processo dialógico na concepção desse lugar na memória discursiva:

É no sentido da internalização do discurso de outrem que Bakhtin nos fala, nos seus últimos escritos, do movimento de apreensão das “palavras alheias” e na transformação dessas “palavras alheias” em “palavras próprias”, num processo de “esquecimento progressivo dos autores”: ao serem incorporadas, as palavras dos outros, as vozes dos outros, vão se apagando, tornando-se anônimas, num processo de monologização da consciência (grifos do autor).

De acordo com Bakhtin (1995), de um modo geral, todo homem está sujeito a sofrer o processo de monologização da consciência, pois, é por intermédio desse processo que os sujeitos delineiam-se, constituindo suas formações discursivas. Dito de outra forma, o sujeito, quando inserido em uma determinada sociedade, está em constante contato com o mundo objetivo, isto é, as estruturas sociais, políticas e ideológicas que são históricas e configuram as condições de produção de um discurso. O contato com esse mundo objetivo permite que o sujeito reformule, no plano mental, as experiências com essa realidade e guardadas na memória, num processo contínuo de construção de conhecimento caracterizando o interdiscurso. Dessa memória discursiva origina o intradiscurso³⁵, sendo este compreendido como a subjetividade do *eu*. Contudo, o *eu* não é uma formulação inatista, psicológica apenas, deriva das projeções do interdiscurso, o qual é real e objetivo, mas mediante o processo de esquecimento, de monologização a formulação do *eu* torna-se uma propriedade do sujeito, apaga-se a materialidade histórica da língua.

O esquecimento é visto por Orlandi (2009) como estruturante do sujeito e dos sentidos. Segundo essa autora, o processo em questão não é um ato voluntário, mas decorre de uma necessidade, para que a linguagem constitua os sujeitos que dela fazem uso. Assim, ao utilizar-se da língua, o sujeito o faz como se ela sempre estivesse ao seu dispor ou, ainda, sem refletir sobre o papel que a história, a ideologia tem nesse processo de constituição da linguagem. O papel da ideologia na linguagem é tornar evidente aquilo que defronta os sujeitos, ou seja, os sentidos são representados como incontestáveis. O processo que cumpre a ideologia se dá da seguinte maneira (Orlandi, 2009, p. 46):

³⁵ Charaudeau; Maingueneau (2008) observam que o intradiscurso é atravessado pelo interdiscurso.

Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências – como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade – para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas.

Considerar que a linguagem significa o mundo e que esta se faz, em grande medida, por meio de textos oral e escrito, implica, por sua vez, também que estes devem ser interpretados. Neste sentido, a autora em questão (op.cit., p. 17) afirma que “a linguagem não é transparente”. Portanto, a interpretação, aqui proposta, distingue-se daquela concebida pela Hermenêutica, isto é, não se trata de interpretar o conjunto de palavras dispostas, mas compreender como um objeto simbólico produz sentidos. Para tanto, devem ser interpretados os próprios gestos da interpretação, para que se possa captar o real do sentido que não está estampado no texto, mas que o configura.

Segundo Chartier (1996, p. 9), “ler não é descobrir o sentido do texto em função do domínio do código, é construir um sentido para tal texto, graças a conhecimentos anteriores (entre os quais, o código), ao contexto de recepção, aos elementos de informação selecionados etc”. Assim sendo, o sentido não está impresso nas palavras que integram o texto, e à leitura não cabe apenas a interpretação dos elementos gráficos. A compreensão de um texto insurge de processos cognitivos múltiplos os quais envolve a produção de sentidos. Esse fato decorre da significância que o texto adquire para cada sujeito, isto é, uma leitura nunca é igual a outra, seja para sujeitos diferentes, seja para o mesmo sujeito em diferentes momentos de sua vida, pois cada leitor mobiliza conceitos distintos, faz recortes que outro leitor não faria, para a construção do sentido do texto. Contudo, isso não significa que a interpretação feita por uma pessoa é certa e a outra é errada, mas sim que uma pessoa possui um sistema de referência maior que a outra e que, por isso, haverá variações de sentido.

A construção de sentidos por meio da leitura em conjunto, entre os partícipes da interação em sala de aula, promove um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, no momento em que falam. Na leitura coletiva de um dado texto, em sala aula, ocorrem várias trocas de conhecimentos e a interpretação tem a chance de ser mais completa. O sujeito se depara com um novo modo de ver o mundo e, desse modo, seus conhecimentos se alargam e novas estruturas significativas são construídas entre o sujeito e a escrita.

Entretanto, tal observação parece não ser levada em conta, em sala de aula, na busca por leituras fidedignas, isto é, pela expressão oral corresponder exatamente à grafia, ou, ainda, pela simples interpretação do texto sob a égide de perguntas restritivas como, por exemplo, o

quê? Quem? Onde? É disseminada uma falaciosa concepção sobre a linguagem. Tratando o texto dessa forma, ignora-se o fato de que a língua é um constructo sócio-histórico, portanto, a escrita não se encerra em si. Conceber a linguagem sob esse ponto de vista, como se a escrita se satisfizesse por si só, implica desvirtuar os aspectos discursivos e dialógicos da língua e, por conseguinte, perde-se a essência do sujeito em processo de aprendizagem. Este, por sua vez, torna-se um ser assujeitado, não-pensante, passivo como fora visto em práticas alfabetizadoras de outrora.

Para não incorrer por esse caminho errôneo, o qual trata o ensino da língua como uma pseudolingagem, é que, aqui, recorre-se à formulação de interdiscurso e a sua primazia sobre as práticas de linguagem, a fim de que este possa abalizar as atividades de leitura e produção de textos escritos, em sala de aula. Nesta esteira, leva-se em consideração que os sujeitos envolvidos em um processo de aprendizagem da língua escrita e da leitura são seres sócio-históricos e, portanto, estão inseridos em uma discursividade. Em outros termos, o discurso do sujeito ou enunciado, advém de uma situação inserida tanto no contexto imediato da enunciação quanto no contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo, em que estão todos os dizeres já mencionados. Trabalhar com o interdiscurso é resgatar a memória dos sujeitos, seja ela restrita ou ampla e, assim, constituir uma formulação interna contínua que dá existência ao sujeito, pois, ao elaborar o discurso, o aluno se projeta na língua

As atividades de leitura e produção de textos escritos, nas séries iniciais do ensino fundamental, quando trabalhadas sob o ponto de vista de sua função social, constituem-se como objetos de aprendizagem tanto da linguagem quanto da história, já que nessas práticas o aproveitamento das condições de produção é o eixo norteador para a execução de tais atividades. As posições que as crianças ocupam em determinadas práticas de leitura e escrita variam muito, podendo assumir ora a posição de autor, ora a de leitor, ora a de narrador. As situações empíricas experimentadas pelos alunos em sala de aula, a partir da troca do lugar social feita por meio de práticas sociais de leitura ou escrita, permitem a formulação do intradiscurso. Em outras palavras, o fato de a criança provar diferentes papéis sociais, no processo de alfabetização, possibilita que esta migre de uma instância discursiva para outra. Nesse movimento, as heranças dialógicas, isto é, as vivências significativas que constituem a memória, nas palavras de Orlandi (2009, p. 32), “todas as filiações de dizeres”, permeiam o que é dito/escrito pelo sujeito-criança. A referida autora (id. *ibid.*) assenta que

[...] há uma relação entre o dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação Courtine (1984) explicita essa diferença considerando a

constituição – o que estamos chamando de interdiscurso – representada como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos – e uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível.

Por isso, nas atividades de produção de texto, em sala de aula, a construção textual da criança, por vezes, pode parecer, aos professores, desconexas, descontextualizadas. Porém, considerando o eixo norteador dessas produções, o interdiscurso, nota-se que, muitas vezes, as oscilações de sentidos, as aglutinações de palavras, o influxo de sentido (VIGOTSKI, 1975 *apud* SMOLKA, 2003), denotam a dinâmica complexa que é o trabalho da estruturação da escrita, a qual envolve um movimento cognitivo calcado no outro. Dito de outra maneira, a elaboração da escrita depende das experiências que a criança estabeleceu com esta e que formularão seu discurso interno. Este por sua vez, voltar-se-á sobre sua escrita, como síntese, transformado, (re) elaborado, (re) significado. Nesse processo, assumir o papel de escritor-leitor é de suma importância para a criança, pois, dessa forma, ela ocupa o papel do outro – o *eu* que lê – e que compreende o que escreveu e, assim, assume uma postura responsiva para com sua escrita.

Calvino (1993) observa que um texto torna-se um clássico porque “nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. Sim, é verdade. No entanto, sob este ponto de vista, este trabalho conclui desse modo, que todo texto é um clássico, porque nenhum texto diz tudo de uma só vez, a um único leitor. A leitura é assim; são muitas as possibilidades de sentidos que se abrem diante de um texto. Os discursos contidos não são os mesmos para todos os leitores; isso dependerá do interdiscurso de cada um e será este que determinará os conhecimentos prévios do sujeito. Ainda, conforme esse autor (*op.cit.*, p. 10), “as leituras podem ser formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza”.

O texto, por sua materialidade, não está a serviço de uma única interpretação; a autoria imputa uma noção discursiva do texto. Nesse sentido, autor e autoria se distingue: o autor é visível, pois é dono de seu dizer, constrói um texto coeso e coerente, respeitando as regras textuais; já a autoria advém de sujeito opaco, o qual apresenta um discurso cuja característica principal é a não transparência (ORLANDI, 2009).

De acordo com essa autora, o autor demonstra em seu texto suas intenções, seus objetivos, suas finalidades, por isso, torna-se aparente ao leitor. Assim, ao mesmo tempo em que o autor, como sujeito, tem um compromisso para com o texto (exterioridade), ele também

se remete ao seu interdiscurso (interioridade). Esse processo “implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor” (ORLANDI, 2009, p. 76).

A constituição de sujeitos leitores e produtores de textos escritos com autonomia e como, de fato, seres da linguagem provém de um trabalho pedagógico que considere o interdiscurso como o lugar na memória possível para que aconteça uma ascensão do sujeito do discurso. Sobre isso, Martins (1985, p. 19) argumenta que

A psicanálise enfatiza que tudo quanto de fato impressionou a nossa mente jamais é esquecido, mesmo que permaneça muito tempo na obscuridade do inconsciente. Essa constatação evidencia a importância da memória tanto para a vida quanto para a leitura. Principalmente a da palavra escrita – daí a valorização do saber ler e escrever -, já que se trata de um signo arbitrário, não disponível na natureza [...].

Portanto, o propósito das atividades, em sala de aula, de leitura e escritura deve estar voltado para as “interações das condições interiores (subjetivas) e das exteriores (objetivas). Elas são fundamentais para desencadear e desenvolver a leitura” (Id. *ibid.*, p. 21) e as produções escritas.

Nesse sentido, Bakhtin (1995, p. 48) desenvolve o trabalho no qual implica as condições externas na formação da consciência humana, isto é, o trabalho que cabe ao interdiscurso engendrar na constituição do intradiscurso:

Os processos que, no essencial, determinam o conteúdo do psiquismo, desenvolvem-se não no organismo, mas fora dele, ainda que o organismo individual participe deles. O psiquismo subjetivo é o objeto de uma análise ideológica, de onde se depreende uma interpretação sócio-ideológica. O fenômeno psíquico, uma vez compreendido e interpretado, é explicável exclusivamente por fatores sociais, que determinam a vida concreta de um dado indivíduo, nas condições do meio social.

O conteúdo do psiquismo, acima referido, é entendido, neste trabalho, como o intradiscurso, como as condições subjetivas do sujeito, cuja formação deu-se devido ao interdiscurso, às condições externas, ou seja, à heterogeneidade do discurso. A heterogeneidade constitui-se por meio da presença do outro, das outras vozes, dos vários enunciados que estão presentes nos diferentes campos discursivos (político, religioso, pedagógico, artístico etc). Estes, por sua vez, representam as formações ideológicas que lhes são correspondentes e conotam o discurso do *eu*. Em outras palavras, as vozes do outro ressurgem no *meu* discurso. Assim, de acordo com o pensador russo (1995, p. 48), as

condições subjetivas ou “a consciência constitui um fato sócio-ideológico, não acessível a métodos tomados de empréstimos à fisiologia ou às ciências naturais”. Portanto, “o psiquismo subjetivo é o objeto de uma análise ideológica, de onde se depreende uma interpretação sócio-ideológica”.

Sendo assim, as interações das condições externas e internas no processo de alfabetização se afluam mediante atividades de leitura e escritura, pois, dialogicamente, o sujeito se constitui e toma consciência de si enquanto sujeito do discurso. A compreensão da linguagem se confunde com uma tomada de posição ativa a propósito do que é lido e escrito. Nesse processo, ao tomar a palavra o sujeito reformula o interdiscurso e elabora o seu intradiscurso, deixando entrever toda sua formação discursiva. Desse modo, a produção de textos orais e escritos é entendida como lugar da formulação do ser do discurso, pois, de tal modo, a criança dá continuidade às práticas de linguagem³⁶.

³⁶ Conforme Schneuwly (2004, p. 51), “as práticas de linguagem são consideradas aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história. Numa perspectiva interacionista, são a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social.”

CAPÍTULO III – DIMENSÃO DISCURSIVA E SEMIÓTICA DA LINGUAGEM

O objetivo deste capítulo é discorrer sobre a “intersecção” dos sistemas que integram as linguagens e a natureza desses sistemas (que é muito diferente entre si) e sobre como a criança consegue aprender complexamente, necessitando, para isso, da intermediação do professor.

3.1 As dimensões semiótica e discursiva da aprendizagem

A linguagem, em geral, pode ser identificada como verbal e não verbal, como fora mencionado em outro momento neste trabalho. O sistema não-verbal é constituído pelo uso de imagens, figuras, desenhos, símbolos, dança, tom de voz, postura corporal, pintura, música, mímica, escultura e gestos como meio de interação. Já o verbal é constituído de palavras, signos os quais carregam em si valores contraditórios. A linguagem verbal é materializada por meio da língua oral e escrita e constitui o objeto deste capítulo.

A linguagem escrita está presente em quase todos os espaços da sociedade contemporânea; nas ruas, nos ambientes de lazer, nos meios de comunicação, nos produtos comercializados, mediando as relações interpessoais, organizando o cotidiano dos sujeitos e os seus discursos. É participando dessa sociedade altamente letrada que as crianças se relacionam e compreendem a língua escrita, antes mesmo de sua escolarização³⁷. Smolka (2003, p. 54) argumenta que

No contexto da indústria cultural, a escrita adquire um aspecto predominantemente icônico e se confunde com outras formas de representação: ao caráter de simbolização mediada da escrita se sobrepõe o caráter de representação imediata. O que ocorre, então, nesse contexto, é que os signos escritos, imersos que estão num contexto significante, simbolizam diretamente, remetendo as crianças à apreensão do significado, sem que elas se dêem conta do caráter “mediador” da escrita e do caráter intermediário da fala.

³⁷ O termo *escolarização* está sendo utilizado, neste trabalho, em consonância ao modo como esse termo é tomado por Soares (2002, p. 20) não no “sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais [...]. Em tese, não é correta ou justa a atribuição dessa conotação ‘pejorativa’ aos termos ‘escolarização’ e ‘escolarizado’”, pois “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de ‘saberes escolares’ que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias disciplinas, programas [...]”.

A partir do excerto acima, percebe-se que a oralidade apresenta-se como mediadora de conhecimentos de várias naturezas, inclusive o conhecimento da própria escrita. Esta, por sua vez, faz a mediação entre o sujeito e o mundo da escrita e as relações de poder que são estabelecidas a partir das ações que se fazem com este objeto.

Dessa forma, a criança entra no espaço escolar já dominando, de certa forma, a escrita; sabendo que ali, onde se encontram letras, existe um significado, um sentido. Assim sendo, compreende-se que a sociedade letrada engendra sujeitos letrados, antes mesmo de estes serem alfabetizados. No entanto, vale ressaltar que esse conhecimento produzido pela criança não surgiu espontaneamente, mas pela interação da criança com a linguagem e com os outros. Por presenciar situações em que um sujeito mais experiente se utilizou da escrita como meio para resolução de “problemas” cotidianos, por exemplo, ao ver a mãe, o pai, o irmão ler na caixa de um produto alimentício para saber como se prepara tal mercadoria. Ou, ainda, ao ler o manual de instrução de um jogo, de um aparelho doméstico; ao anotar a lista de compras do supermercado, ao fazer uso da lista telefônica e, até mesmo, com a leitura dos comerciais na televisão. De tal forma, são as condições de uso, as funções que a linguagem escrita adquire no contexto das sociedades letradas, em que linguagem escrita faz parte do discurso social, que permitem que o discurso interior do sujeito e a linguagem escrita interajam-se e constituam-se (SMOLKA, 2003).

Nesse sentido, observa-se que a escrita está presente em todas as instâncias sociais, sendo “representada” por meio dos gêneros discursivos ou textuais. Contudo, para que essa modalidade da língua tenha sentido no universo social, faz-se necessário, por sua vez, que haja leitores. Desse modo, a escrita torna-se um objeto social; em outras palavras, a escrita, sob este olhar, não é vista como um código em que se estruturam regras e normas imutáveis, mas é concebida em sua função social, de acordo com o uso que os sujeitos reais fazem dela em situações concretas. Assim sendo, a modalidade escrita da língua é importante para a escola uma vez que, primeiramente, esta é valorizada para além dos muros da instituição escolar. Com efeito, essa valorização é social, porém, institucionalizada pela escola. Nesta esteira, a aprendizagem do princípio alfabético da língua, a aprendizagem de como a escrita funciona socialmente e o domínio dos gêneros discursivos são ações fundamentais do sujeito para construir o jogo interdiscursivo regrado com o que a escrita faz com ele e o que ele pode fazer com a escrita.

3.1.1 Sistema de alfabetização

A alfabetização é o processo pelo qual a criança desenvolve suas faculdades de leitura, escrita. Não se trata de uma situação habitual e corriqueira para o educando, pois a forma como a língua e o sistema numérico são estruturados e sistematizados na escola se difere do modo como a criança os conhece fora dessa agência de ensino. O fato de que o aluno já presenciou, ou teve algum contato com esses objetos tão valorizados, na atual sociedade, não significa que o aluno aprenderá tais sistemas sem dificuldades. Pelo contrário, o processo de alfabetização é complexo e repleto de movimentos que avançam e retrocedem. Contudo, qualquer criança é capaz de aprender complexamente. Assim, a aprendizagem da criança se dá mediante a um intenso trabalho cognitivo e discursivo, o qual requer, por sua vez, a intervenção de um mediador, um sujeito mais experiente e, no caso da alfabetização, esse sujeito é o professor.

O sistema de alfabético da língua portuguesa está organizado de acordo com diversas construções sócio-históricas. A escrita do português, por exemplo, organiza-se em sistema alfabético que possui diferentes formas gráficas, Cagliari (1997) assenta que, historicamente, a variação entre essas formas (a, , , A, , ) se deu na medida em que o sistema alfabético é utilizado por diferentes povos, para usos diversos, no entanto, este fato não é um fato claro para as crianças, no início da alfabetização, portanto, nesse período, deve ser ensinado aos educandos o que é escrever, “as maneiras possíveis de escrever, arbitrariedade dos símbolos, a convencionalidade, que permite a decifração, as relações variáveis entre letras e sons, que permite a leitura” (Id. Ibid., p. 100). A escrita também é estruturada da esquerda para a direita; de cima para baixo: a sequência das letras nas palavras e das palavras nas frases que obedece uma ordem de alinhamento respeitado como regra geral. O sistema de alfabetização representa a camada sonora: uma sequência de sons representados por uma sequência de letras. Quando se escreve, tem-se de lidar com a horizontalidade e com a verticalidade e isso remete à coesão e coerência dos textos. O aluno tem que compreender que esses dois fatores constituem o texto, que é um todo organizado e significativo. Deste modo, a coesão é um mecanismo que inter-relaciona o conjunto de enunciados do texto, garantindo-lhe unidade e sentido, conferindo-lhe, portanto, sua coerência. Deve compreender também que o uso da linguagem depende das circunstâncias sociais e discursivas formais e informais, que é o contexto transverbal.

Outro conhecimento que o aluno precisa construir é que escrever é diferente de falar; são duas enunciações diferentes, dadas as situações de produção de cada uma dessas modalidades da língua. Embora, nas duas modalidades, utiliza-se o mesmo sistema linguístico

na construção de textos, os princípios para a efetivação de ambas são diferentes e cada uma possui características particulares. Muito se tem dito sobre a escrita e a fala; há estudos que apontam a escrita como um arcabouço complexo, formal e abstrato, ao passo que a fala é tomada como uma forma simples, desconexa, concreta e dependente de seu contexto de produção. Entretanto, há estudos que evocam a eminência da fala, dando-lhe um caráter primário e a escrita um papel secundário (FAVERO; ANDRADE; AQUINO, 2007).

A escrita destoa da fala na medida em que, a primeira é atemporal, a língua escrita carrega consigo suas condições de produção, a situação mediata e imediata é grafada e, assim, permanece temporalidade. Para tanto, como já fora dito no item 2.2, a escrita necessita de muito mais palavras do que na fala. Incólume às entonações, expressões, gestos, sua estrutura requer um maior grau de elaboração e complexidade. Já a fala por se realizar na interação entre os sujeitos, possui características que garantem sua materialidade, é mais maleável e rica em situações verbais e não-verbais. No entanto, os participantes necessitam estar atentos a todos os indícios que envolvem a linguagem oral, para que esta seja apreendida por completo. Embora entre essas duas modalidades da língua haja muitas diferenças, tais segmentos devem ser compreendidos no eixo das práticas sociais, em que língua oral e língua escrita se coadunam constituindo, assim, um contínuo entre fala e escrita (MARCUSCHI, 2001). Essas convenções são produto de um trabalho histórico do ser social e compete ao sistema de alfabetização escolar propalá-las.

Portanto, ao ensinar e aprender a linguagem escrita torna-se imperioso compreender as especificidades da linguagem escrita e o que a difere da linguagem oral. Essas diferenças são aprendidas em contato com a língua escrita, analisando-a e refletindo sobre suas características. Daí a necessidade de sucessivas aproximações, de modos variados, às atividades e práticas sociais de escrita e oralidade e a participação em eventos de letramento, mesmo que a linguagem escrita não esteja presente. Dessa forma, também, torna-se imperioso, instituir a necessidade e o desejo de conhecer o objeto pelo seu sentido histórico, cultural, social e político.

A escrita, como foi dito, é um objeto durável, pois suas condições de produção são mediatas e distantes no tempo e/ou espaço. Para tanto, necessita ser pormenorizada ao máximo, mas esta não é uma propriedade específica da escrita, mas, sim, “um efeito do seu uso em determinadas circunstâncias” (SMOLKA, 2003, p. 67). No caso da alfabetização, na perspectiva sócio-histórica, a escrita principia-se com a linguagem interior, predicativa. A sua elaboração exige um complexo trabalho dinâmico das formas de discurso interior e escrito, os quais têm seu cerne no discurso social (VIGOTSKI, 1998). A transformação dessa linguagem

abreviada em uma linguagem legitimada é feita a partir de um processo complexo em que a fala interior³⁸ é transcrita, contudo, essa transição não é uma mera tradução de uma linguagem em outra. O sistema semiótico apreendido pela criança também é fruto de um trabalho sócio-histórico e complexo. No princípio, a atividade oral é o principal fator constituinte do pensamento verbal, mas, na altura da alfabetização, a criança é interpelada pela escrita. Esta começa a ocupar o papel que a linguagem oral ocupava, até então. Porém, isso não significa que a oralidade é deixada de lado. Não, isso não ocorre. Pelo contrário, apesar de a linguagem escrita assumir o papel simbólico e mediador; esse simbolismo é de segunda ordem (VIGOTSKI, 1991). A oralidade propicia o desenvolvimento da escrita, pois ela é sustentada pela interdiscursividade, ou seja, o discurso interior é caracterizado pelo discurso social.

É por meio da oralidade, dos exemplos, das experiências com a escrita, das explicações advindas do sujeito mediador que as informações específicas do sistema semiótico escrito se organizam na escrita da criança. Esta, ao relacionar-se com a escrita, está a todo tempo buscando indicadores que possam orientá-la em sua construção, como, por exemplo, ver onde acaba um parágrafo e começa o seguinte; o uso de letras maiúsculas e minúsculas; a adequação do plural, como fazer o uso do s no final das palavras e como estas concordam com o verbo; se inquietam quando se deparam com palavras, cujos fonemas são completamente diferentes, ainda que seja representado pelo mesmo grafema, como no caso de x, em *tórax*, *exame*, *vexame* etc. e, por outro lado, fonemas, mesmo em contextos idênticos, podem ser representados diferentes grafemas como é o caso da forma /s/ em próximo, sapo, feliz, cebola, crescer, pássaro, exceto, espaço. A compreensão sobre as propriedades, estrutura e o modo de funcionamento do objeto escrito; o domínio das irregularidades e regularidades ortográfica, enfim, a compreensão da natureza alfabética do sistema da escrita devem ser mediadas pelo professor, pois são convenções sociais e, por isso, ensinadas na escola. Mesmo diante de toda essa complexidade, a criança aprende a escrita e, uma vez se apropriado desse sistema da escrita, a criança quer vê-lo funcionar.

Vale ressaltar que escrever também é uma forma de comunicação, assim como no discurso oral. Mas, além disso, a escrita tem diversas funções sociais como lembrar, registrar, conhecer ideias e acontecimentos distantes, estudar, persuadir etc. O trabalho pedagógico com a escrita não consiste em transcrever o oral, escrever não se trata de uma tradução direta do oral para o gráfico, por isso, Vigotski denomina o ato da escrita como *semântica deliberada*

³⁸ De acordo com Vigotski (1998, p. 184-5), “a fala interior não é o aspecto interior da fala exterior – é uma função em si própria. Continua a ser fala, isto é, pensamento ligado por palavras. Mas, enquanto na fala exterior o pensamento é expresso por palavras, na fala interior as palavras morrem à medida que geram o pensamento.”

do fluir do significado, estruturação constituída por meio de sucessivas elaborações, sustentada pelas situações discursivas.

Nesse sentido, a alfabetização consiste tanto em um trabalho sistemático do sistema alfabético, em que o ensino e a aprendizagem voltam-se para a diferenciação entre as formas escritas e outras formas gráficas de expressão; conhecimento das letras e convenções da escrita, seu alinhamento e orientação espacial; procedimentos de codificação e decodificação da linguagem escrita (escritura/leitura); relação entre os sons e as letras. Quanto em um processo de elaboração da linguagem o qual se dá pela e na linguagem, em outras palavras, a aprendizagem da escrita ocorre, simultaneamente, com a linguagem oral, ou seja, a oralidade (fala do outro e si próprio, que pode ser uma leitura, uma explicação, um debate, um constructo sócio-histórico) é absorvida pela criança constituindo, assim, seu discurso interior. A construção da escrita ocorre permeando esse universo discursivo da criança. Assim, ela se torna capaz de sumarizar histórias; fazer transferências de conteúdos; selecionar assuntos de acordo com o objeto de sentido. Nesse processo, os conteúdos essenciais para a elaboração da linguagem escrita surgem de uma escolha feita dos enunciados que se produz. Desse modo, na produção de textos escritos evitam-se as dúvidas, repetições, hesitações a fim de que o enunciado escrito seja conciso, porém, coeso e coerente; utiliza-se uma linguagem mais formal; há um trato especial com o léxico e para com a sintaxe; respeitam-se as precisões das ideias, cabendo ordená-las, hierarquizá-las e argumentar. A criança percebe, ainda, a necessidade de planejamento, de fazer um roteiro prévio. De acordo com Vigotski (1998, p.179), a escrita, pelo fato de as condições de produção estarem ausentes, a interação é concebida por meio de palavras e suas organizações exigindo, assim

que a atividade da fala assuma formas complexas – daí a necessidade de rascunhos. A evolução do rascunho para a cópia final reflete nosso processo mental. O planejamento tem um papel importante na escrita mesmo quando não fazemos um verdadeiro rascunho. Em geral, dizemos a nós mesmos o que vamos escrever, o que já constitui um rascunho, embora apenas em pensamento. [...] esse rascunho mental é uma fala interior.

Tendo em vista como fora apresentado o processo de alfabetização, percebe-se que é fundamental, em sala de aula, proporcionar a criação de situações discursivas objetivando que os enunciados tornem-se linguagem escrita e que, dessa forma, dê continuação à língua sócio-histórica e dialógica. No entanto, para que essa atividade complexa de linguagem seja instituída pela criança é condição *sine qua non* o papel do professor, como mediador, para o alcance do sujeito alfabetizado-letrado, autônomo diante da linguagem, isto é, das situações

concretas que o envolve, já que fora constituído pela e na linguagem, ou seja, constituiu-se como sujeito de linguagem.

CAPÍTULO IV – REFERENCIAL METODOLÓGICO: A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a forma como fora organizado e realizado este trabalho, tanto a parte concernente ao levantamento bibliográfico como a que diz respeito à pesquisa de campo. Objetiva, ainda, expor as partes constituintes desta última, a qual fora realizada em um espaço escolar determinado, envolveu sujeitos reais e utilizou instrumentos de coleta de dados específicos para essa modalidade de pesquisa. Esta pesquisa trata-se de um estudo qualitativo, o qual procurou seguir um planejamento prévio, porém, flexível, em seu desenvolvimento. Visou à obtenção de dados exploratório-descritivos, a qual se deu mediante a análise interativa com o material teórico científico e por meio do contato direto com o fenômeno a ser compreendido. Chizzotti (2001, p. 52) observa que as pesquisas qualitativas “fundamentam-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos”. Nas análises de dados coletados também foram adotados procedimentos do referencial qualitativo.

4.1 A abordagem exploratória-descritiva

Esta pesquisa direcionou-se para os procedimentos de uma abordagem exploratória-descritiva. Essas abordagens permitem “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” e têm por objetivo “a descrição das características de determinadas população ou fenômeno” (GIL, 2002, p. 41-2).

As etapas destinadas ao estudo bibliográfico realizaram-se de acordo com a leitura exploratória. Segundo o autor supracitado (op.cit., p.77), esse procedimento “tem por objetivo verificar em que medida a obra consultada interessa à pesquisa”. Já as etapas dedicadas ao estudo de campo ampararam-se tanto em uma abordagem descritiva, sendo que “uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática” (GIL, op. cit., p. 42), quanto em uma abordagem exploratória. A investigação, nessa etapa, procurou “obter, tanto quanto possível, entendimento dos fatores que exercem influência na situação que constitui o objeto de pesquisa” (Id. ibid. p. 130).

Sendo assim, este trabalho dividiu-se em duas partes: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica pretendeu explorar as obras citadas no item referência bibliográfica apresentando, desse modo, uma fundamentação teórica sólida em que se pode abordar a concepção de linguagem, como lugar de interação social, a qual se sustentou nos postulados dos Gêneros do Discurso e na Teoria da Enunciação; compreender as especificidades das modalidades oral e escrita da língua sem dicotimizá-las e tratar dos seguintes temas: oralidade, letramento, alfabetização, leitura, produção de texto escrito, dentro de uma perspectiva discursivo-dialógica, atendendo, assim, aos objetivos propostos. Para tanto, utilizou-se, neste trabalho, algumas categorias da Análise de Discurso, corrente francesa, de Pêcheux, divulgada por Eni Orlandi, no Brasil, tais como intradiscurso, interdiscurso, formação discursiva, dentre outras noções incorporadas ao texto.

O levantamento dos temas, dos métodos mais recorrentes na alfabetização, das concepções sobre a linguagem deu-se mediante a análise de diversos modelos de materiais teóricos como livros, artigos, dicionários específicos foram utilizados na construção do referencial teórico.

Desse modo, fora utilizado o acervo disponível na biblioteca da UNESP *campus* de Bauru; os itens que não foram encontrados nessa biblioteca foram possíveis emprestá-los por meio do empréstimo *on-line* entre as Universidades Estaduais Paulistas. Contudo, nem todo material impresso necessário esta instituição possuía, sendo assim, ainda fora utilizado o acervo do Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP e o acervo pessoal da professora orientadora deste trabalho.

A trajetória deste estudo buscou, por meio da pesquisa bibliográfica, desenvolver uma análise teórica que levasse em conta as questões norteadoras deste trabalho. Assim, o caminho percorrido esteve amparado nos objetivos elaborados em função de esmiuçar o problema exposto nas questões mencionadas. Gil (2002, p. 45) argumenta que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.”

Ademais, a parte prática desta pesquisa utilizou o arcabouço da pesquisa de campo para sua execução. De acordo com Gil (2002, p. 53):

O estudo de campo constitui o modelo clássico de investigação no campo da Antropologia, Sociologia, Educação [...] focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é

desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações [...]

Portanto, esta pesquisa buscou explorar as situações, em sala de aula, em que eram promovidas as atividades de leitura e produção de textos escritos, a fim de se investigar como eram desenvolvidas as práticas relacionadas ao processo de alfabetização e qual o destino dado às práticas orais que possibilitam o uso social da linguagem em diferentes contextos. Portanto, esta pesquisa manteve seu olhar sobre a prática pedagógica da alfabetização. Feito isso, coube transcrever as ações pedagógicas, as falas oportunas das crianças ao processo de alfabetização-letramento e as falas da professora colaboradora.

3.2 Solicitação de realização da pesquisa

Para a realização desta pesquisa no ambiente escolar foi necessário, de início, a autorização dos órgãos responsáveis por esta instituição de ensino e dos membros dirigentes desta escola. Sendo assim, em um primeiro momento, fora feito um pedido formal mediante um termo de consentimento, (Apêndice p. 163), junto à Secretaria de Educação de Bauru à senhora secretária da educação, deste município, o qual fora protocolado e emitido à devida escola com o aceite.

Em seguida, foi realizada uma reunião com a diretora da escola, com a vice-diretora, com a coordenadora pedagógica e com as respectivas professoras participantes desta pesquisa, com o objetivo de apresentar os objetivos e os procedimentos do trabalho. Após, os esclarecimentos sobre os propósitos, as finalidades e os procedimentos exequíveis em sala de aula, solicitou-se a autorização para a execução deste estudo. Desse modo, o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice p. 162), foi assinado pelos sujeitos participantes da pesquisa.

3.3 A escola

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública/municipal, na cidade de Bauru, estado de São Paulo, no período de 17 de maio a 25 de junho de 2010. Essa instituição de ensino atende, exclusivamente, ao Ensino Fundamental, ciclos I e II, nos períodos matutino e vespertino. Possui dezesseis classes matriculadas, as quais se encontram dispostas da seguinte maneira: no período da manhã (07 h às 12h15min), – 5ª A, 5ª B; 6ª A, 6ª B; 7ª A, 7ª B; 8ª A, 8ª B; no período da tarde (13 h às 17h) – 1ª A, 1ª B; 2ª A; 3ª A, 3ª B, 3ª C; 4ª B, 4ª C.

O intervalo ocorre na parte da manhã das 08h45min às 09h e, à tarde, das 14h45min às 15h. A escola possui um total de 535 alunos matriculados nas diferentes séries. O critério utilizado para a seleção dessa escola pesquisada fora a posição geográfica que esta ocupa em relação à residência da autora pesquisadora deste trabalho.

A comunidade onde esta escola está situada é bastante diversificada, formada por funcionários públicos, profissionais liberais, comerciários, domésticas, profissionais autônomos. A estrutura urbana do bairro oferece água encanada, rede de esgoto, iluminação pública e ruas pavimentadas. O comércio local é constituído de apenas pequenos comércios, feitos de padarias, botequins, quitandas, lojinhas e pequenos mercados, dentro do perfil do poder aquisitivo da população local que, em geral, é baixo.

Os alunos que cursam o ensino fundamental nessa instituição são provenientes do bairro em que a escola encontra-se, mas também das regiões adjacentes; são, em grande parte, estudantes desfavorecidos sócio-economicamente.

O prédio em que funciona a escola está dividido em dois pavimentos, com nove salas de aula equipadas com trinta e cinco carteiras e cadeiras, uma mesa ampla para o professor, armários, ventiladores de teto, cortinas, lousa; sala de professores munida com armários individuais, geladeira, quadro de recados, ampla mesa com cadeiras estofadas, escrivaninha, um depósito de materiais poli-esportivos, entre outros; sala de secretaria com um computador e uma impressora, duas mesas, cadeiras estofadas, armários, quatro arquivos de documentação; uma biblioteca equipada com mesas individuais e coletivas, cadeiras, estantes, um computador, livros e materiais diversos de pesquisa; uma sala de audiovisual com cadeiras, armários, duas televisões sendo uma de 29 polegadas e outra de 21 polegadas, um aparelho de DVD, um vídeo cassete e uma variedade de vídeos educativos; sala da direção com um computador, armários e sala de espera; sala da coordenação com materiais pedagógicos; um laboratório de informática equipado, com vinte computadores, escrivaninhas e cadeiras estofadas; duas salas de almoxarifado para guardar equipamentos e materiais de limpeza; duas cozinhas mobiliadas, sete sanitários masculinos e sete femininos devidamente equipados novos e limpos; dois sanitários para deficientes, sendo um masculino e outro feminino; dois sanitários para a administração e um sanitário para os professores.

A escola, ainda, possui um amplo pátio coberto com bebedouros elétricos e lavatórios com torneiras, bancos e mesas para refeição; jardim; quadra de esportes coberta, áreas livres com gramado e brinquedos e um estacionamento para os professores e demais funcionários. A escola é bem conservada, limpa tanto por dentro quanto por fora, não há pichações nos muros, isso devido à colaboração e conscientização dos alunos e de toda a comunidade.

Os ambientes pedagógicos possuem boa iluminação e são ventilados, as janelas são amplas e ficam abertas. Há muitos cartazes com informações pertinentes aos alunos, recados da vida acadêmica, sugestões de lazer e exposições de trabalhos feitos pelos próprios alunos. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, os projetos escolares desenvolvidos possuem diferentes temas e abordagens, os objetivos são orientados por faixa etária e atuam em dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Alguns dos projetos organizados são:

Olimpíadas Municipais Escolar;

Datas cívicas;

PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PM;

Conservação do prédio escolar;

Projeto educando para o trânsito – EMDURB;

Projeto Meio Ambiente;

Como se pode observar nenhum dos projetos elencados desenvolve, especificamente, a temática sobre as práticas de linguagem, aquisição da língua escrita e leitura. Os temas abordados são transversais e interdisciplinares, contudo, pode-se observar que tais projetos não foram explorados nas aulas de Língua Portuguesa, já que, no planejamento, não houve nenhuma menção às atividades de linguagem, as quais poderiam ser empregadas por meio dos gêneros textuais.

3.4 Os sujeitos envolvidos

A realização desta pesquisa contou com a colaboração de 35 crianças do 2º ano do ensino fundamental e da professora regente, doravante professora colaboradora. Além desses sujeitos, obteve-se a cooperação de mais três professoras alfabetizadoras, as quais participaram da pesquisa respondendo ao questionário de acordo com suas respectivas práticas pedagógicas, todas possuem o ensino superior completo. Deste modo, os sujeitos participantes desta pesquisa foram as quatro professoras alfabetizadoras da escola onde esta pesquisa foi realizada, as quais apresentaram o mesmo grau de formação. Dentre essas professoras, duas lecionam em duas salas de 1º ano (antigo pré), uma lecionava para a única sala de 2º ano (1ª série) e uma auxiliava as demais professoras dessas três salas, fazendo um rodízio pelas turmas, ou substituindo aqueles que faltavam. Os quadros abaixo apresentam a caracterização das quatro professoras participantes, isto é, dos sujeitos pesquisados.

	20 a 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos	51 a 60 anos
Sujeitos	01	02	0	01
%	25	50	0	25

Quadro 1 – Faixa etária dos professores

	Magistério	Pedagogia	Letras
Sujeitos	04	03	01
%	100	75	25

Quadro 2 – Formação dos professores

	01 a 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos
Sujeitos	02	01	01
%	50	25	25

Quadro 3 – Tempo de atuação como docente

3.4.1 As crianças

As trinta e cinco crianças participantes desta pesquisa possuem entre seis e sete anos de idade. A sala de aula estava dividida entre quinze meninas e vinte meninos. No que diz respeito à concepção que essas crianças têm sobre o sistema de escrita, a grande maioria encontra-se na hipótese silábico-alfabética, todos os educandos estudaram anteriormente ou em EMEI ou escolas de educação infantil particulares. De acordo com o projeto político pedagógico da escola, os alunos são provenientes de diferentes estratos sociais: há crianças que moram em casas de alvenaria com rede de esgoto e outras que vivem em casas de madeira, ou mesmo em casebres, com ou sem tratamento de esgoto. Mesmo assim, a grande maioria é oriunda de uma classe social desfavorecida economicamente.

Segundo as próprias crianças, uma parcela elevada destas convive com uma estrutura familiar tradicional, ou seja, pai, mãe e irmãos, embora, há um percentual elevado que convive apenas com a mãe ou com a avó. Boa parte dos pais dessas crianças constitui a classe dos trabalhadores assalariados, com pouca qualificação. Em suas casas, há aparelho televisor, DVD, geladeira, não assinam jornal e nenhum outro tipo de mídia impressa. Sendo assim, essas crianças possuem poucos recursos considerados de letramento ou que sejam valorizados

socialmente. Tais informações foram conferidas pelas próprias crianças, mediante um levantamento desses dados, em entrevista, realizado pela autora desta pesquisa.

Todos os alunos dessa rede de ensino receberam o material escolar composto de mochila, cadernos, lápis nº 2, borrachas, régua, tesoura, cola e estojo. O acesso que as crianças têm com materiais de letramento acontece, quase que, exclusivamente, por meio da escola.

3.4.2 A professora colaboradora

A professora colaboradora trabalha na educação há seis anos. Destes, quatro foram dedicados à alfabetização, ensino da língua materna. Concluiu o magistério em 1993 e graduou-se em Pedagogia em 1998. Atualmente, é aluna concluinte do curso de licenciatura em Artes, ambas as graduações foram realizadas em uma universidade privada na mesma cidade, em que esta pesquisa fora realizada.

A professora em questão é mãe, sua família é constituída por quatro pessoas, ela, seu esposo e duas filhas. Reside em um município de Piratininga, próximo a Bauru. Sendo assim, a docente, viaja todos os dias, 30 quilômetros para lecionar.

O critério de escolha para esta professora deu-se devido ao fato de haver, na escola pesquisada, apenas uma sala de aula que se dedicasse, exclusivamente, à alfabetização (2º ano). Portanto, como havia somente uma sala de aula, em que as atividades de leitura e escrita ocupavam o papel central na formação dos alunos, segundo a responsável pela instituição, esta turma se encaixou dentro dos objetivos desta pesquisa e fora selecionada. Assim sendo, não foi, necessariamente, uma escolha, mas, a única alternativa para atender aos objetivos propostos.

O contato entre a pesquisadora e a professora colaboradora deu-se de forma harmoniosa. Embora as situações de diálogo tenham sido restritas, a docente não hesitou em aceitar a presença desta pesquisadora em sala de aula. Porém, observou-se que a referida professora não se sentia à vontade para falar a respeito de sua prática docente, sobre suas dificuldades ou, até mesmo, solicitar ajuda ou colaboração em momentos em que surgia alguma dúvida.

3.5 Os instrumentos da pesquisa

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa são de três naturezas: o questionário, a observação sistemática e as produções escritas das crianças. O questionário (Apêndice p. 158) foi elaborado a partir da necessidade de se identificar as concepções que possuem os professores alfabetizadores acerca da fundamentação teórica tratada e de sua prática pedagógica. Esse instrumento foi elaborado com 12 questões ordenadas e abertas, divididas em três blocos. O primeiro versa acerca da concepção de conceitos-chave para a pesquisa, a saber, linguagem, leitura e texto. O segundo abrange questões sobre o planejamento das aulas: quais os autores e os referenciais teóricos que utiliza para planejar as aulas de alfabetização e letramento. Você sistematiza tua prática pedagógica de acordo com o PCN de Língua Portuguesa? Como?

O terceiro bloco é integrado por questões que levam à reflexão da prática docente e a oralidade em sala de aula: Você gosta de ler? O que você lê; Quais os teóricos que você leu e lê para auxiliar no ensino da leitura e produção de textos; Quais os gêneros textuais você utiliza nas aulas de Língua Portuguesa; Que portadores de texto usa nas aulas; De que maneira procede; Utiliza a modalidade oral da linguagem para dirigir as práticas de aquisição da escrita? De que forma; Durante as atividades de leitura e produção de textos, aproveita as situações discursivas espontâneas que surgem em decorrência dessas ações educativas? Como?

Thiollent (1997, p. 72) afirma que esse instrumento de pesquisa deve ser concebido como instrumento investigatório. Por isso mesmo:

As perguntas são formuladas a partir dos problemas levantados na fase inicial e estão de acordo com as características da linguagem dos participantes. A simples leitura das unidades sugere aos respondentes uma relativa problematização na qual as perguntas adquirem significação.

Desta forma, tal recurso teve como objetivo básico depreender as concepções que embasam as aulas dos professores participantes e de que forma este conhecimento orienta as situações discursivas em sala de aula.

Já a observação sistemática e planejada possibilitou o contato mais direto com o fenômeno a ser estudado e permitiu, da mesma forma, uma análise qualitativa e descritiva das aulas ministradas pela professora colaboradora. De acordo com Chizzotti (2001, p. 54), “a observação sistemática objetiva superar as ilusões das percepções imediatas e construir um

objeto que seja descrito por conceitos e estes permitam ao observador formular hipóteses explicativas”.

Nesse sentido, a participação desta pesquisadora, em sala de aula, teve por objetivo analisar as práticas orais, desenvolvidas nesse ambiente escolar, tanto em situações de ensino sistematizadas como em eventos de fala espontânea, a fim de verificar se ambas as situações discursivas são aproveitadas nas ações educativas de leitura e de escrita, nos processos de alfabetização e letramento.

As observações deram-se no período vespertino. Durante um mês e meio, a observação fora realizada com quatro participações semanais, totalizando vinte e oito dias, somando quarenta e nove horas em sala de aula. As aulas observadas foram as destinadas às atividades alfabetizadoras, isto é, ao ensino de Língua Materna.

Com o procedimento técnico da observação sistemática, procurou-se gravar em um arquivo digital, MP3, as situações de ensino de leitura e escrita, fazer os respectivos registros e analisá-los conforme os objetivos desta pesquisa. Já por meio do questionário, pretendeu-se conhecer as concepções que possuem os professores alfabetizadores acerca de alguns conceitos básicos que permeiam o ensino da leitura e da escrita e as filiações teóricas que fundamentam este trabalho.

O questionário foi entregue aos professores e a estes foi pedido que o respondessem na presença da pesquisadora, que se colocou à disposição quanto ao horário para o preenchimento ou, ainda, auxiliá-los com os alunos, regendo as atividades de sala de aula, enquanto respondiam as questões. No entanto, a recusa em respondê-lo na sua presença foi unânime. Todos os professores alegaram falta de tempo para responder ao questionário e propuseram respondê-lo em suas casas, sob a condição de uma devolutiva do mesmo.

Dessa forma, não foi possível constatar se as respostas foram elaboradas a partir de suas realidades, seja a da sala de aula, seja sobre seus conhecimentos, ou se houve consulta em alguma base de dados, haja vista a facilidade que se tem em buscar informações por meio das redes eletrônicas. Contudo, as respostas obtidas foram díspares, as quais diagnosticaram lacunas na formação profissional e diferentes filiações teóricas.

As produções escritas das crianças foram analisadas com o objetivo de investigar por meio das atividades de leitura e escritura, as quais contemplam alguns gêneros textuais, as possibilidades de ensino e aprendizagem a partir dos conceitos-chave do dialogismo bakhtiniano e da Análise de Discurso. Essas atividades foram produzidas, em um outro momento deste trabalho, quando a autora desta pesquisa atuava, em uma sala de 2º ano do ensino fundamental, em uma escola no município de Bauru, como aluno-pesquisador,

mediante o programa *Ler e Escrever* instituído pelo governo do estado de São Paulo, nas escolas estaduais.

3.6 A construção da pesquisa

Para a formulação desta pesquisa, buscou-se a formação de um conhecimento específico sobre a linguagem. Para tanto, foram imprescindíveis leituras que possibilitaram a compreensão do processo pelo qual os estudos da linguagem percorreram. Esse conhecimento fora almejado a fim de que, neste trabalho, a alfabetização seja reconhecida como um processo interlocutivo, por meio do qual ocorre o ensino e aprendizagem de práticas sociais que constituam o sujeito enquanto ser autônomo e consciente.

Situar a linguagem como lugar de interação social é assumir uma posição consciente, responsiva diante da língua. Mas, para se chegar a tal proposição, diversas teorias foram elucubradas, refutadas e, por vezes, superadas. Para assumir esta acepção, fora necessária, nesta pesquisa, diversas leituras, para contextualizar os processos por meio do qual a alfabetização passou. Foi preciso estudar a respeito dos métodos de alfabetização, das abordagens de conhecimento; das concepções sobre a linguagem; sobre a leitura e a escrita. Neste período dedicado à construção do conhecimento sobre o objeto de estudo, recorreu-se a diferentes formas de interação social, como por meio de seminários, colóquios, curso de extensão, palestras, orientação e em todo momento da graduação, onde se pode estudar e conhecer com profundidade o fenômeno da alfabetização, dos gêneros textuais, das práticas orais e escrita em sala de aula.

O interesse por estudar tal temática surgiu mediante as exposições e estudos feitos em sala de aula, no segundo ano da graduação em Pedagogia, mais especificamente, na aula de *Expressão Oral e Escrita na Educação Infantil*. A partir de então, começaram-se as leituras que, futuramente, iriam compor este trabalho. A confirmação que, de fato, era este o caminho a ser trilhado, por esta pesquisadora, deu-se por meio da experiência com a alfabetização, ao efetuar trabalho como aluno-pesquisador, no projeto “Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização”, implantado pelo governo do Estado de São Paulo, por nove meses. A partir dessa experiência, as inquietações começaram. A prática pedagógica observada apresentou situações de desencontros entre teoria e prática, principalmente, no que diz respeito à aquisição da língua escrita e ao trabalho com os gêneros textuais. Esses desencontros são materializados na falta de diálogo nas atividades de linguagem realizadas; na incoerência que fora percebida ao se trabalhar os gêneros discursivos como práticas monológicas,

desvirtuando sua essência dialógica, e na descontextualização das aulas. Tais inadequações foram algumas das evidências que motivaram este trabalho.

3.6.1 Procedimentos de apresentação e análise dos dados

A análise dos dados obtidos por meio do questionário e da observação é, assim, apresentada: as respostas conferidas pelos sujeitos participantes por meio do questionário foram decompostas em quadros temáticos, os temas são derivações das perguntas do questionário. Foram analisadas as respostas das quatro professoras participantes, no entanto, apenas uma das respostas, a qual concernia à professora colaboradora, fora contraposta com a observação, em sala de aula. As demais serviram para se compreender o nível de conhecimento, das professoras alfabetizadoras, sobre a linguagem e suas práticas e como este influencia em suas práticas pedagógicas e, assim, darem maiores condições de análise.

Os dados coletados pela observação em sala de aula foram analisados tendo em vista as situações discursivas orais como um possível fomentador das práticas de leitura e produção da escrita. Desse modo, as aulas destinadas à alfabetização foram gravadas com o auxílio de instrumento digital e todos os dias, após as aulas, as falas, as situações de ensino armazenadas eram transcritas, no momento da observação, em sala de aula, as atividades escritas pela professora colaboradora na lousa e as situações mais provocativas, de acordo como objetivo deste trabalho, eram registradas imediatamente pela pesquisadora. A análise da situação de ensino presenciada deu-se à luz do questionário respondido pela professora colaboradora e da fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa.

Entretanto, a análise da prática pedagógica observada ficou aquém das expectativas que se tinha para com as situações dialógicas capazes de orientar as práticas de leitura e escrita, em sala de aula, e assim, conduzir os educando na construção de textos autênticos. Dessa forma, optou-se em analisar um material rico em situações discursivas, as quais promovem a formação do sujeito letrado. Este material é parte de um trabalho realizado no projeto de intervenção que fora executado por esta pesquisadora, quando exercera o papel de aluno-pesquisador, no ano passado, em uma sala, também de 2º ano do ensino fundamental.

CAPÍTULO V – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: (DES) CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO LETRADO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os dados coletados, nesta pesquisa, os quais advêm dos procedimentos adotados na realização deste trabalho. Portanto, os instrumentos utilizados na coleta de dados serão organizados de modo que todas as informações conferidas por meio destes, sejam analisadas de acordo o referencial teórico que fundamenta este estudo e, desse modo, contrapor os dados à luz deste referencial.

5.1 Análise do questionário sobre a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras

Nesta etapa, é apresentada a análise das treze respostas obtidas por meio do questionário. Para tanto, utilizaram procedimentos de ordem qualitativo-quantitativa na decomposição das mesmas. Os quadros estão dispostos contendo o número de sujeitos participantes e as respostas conferidas pelas professoras. Em seguida da apresentação de cada quadro, é feita a interpretação dos dados que nele contém, tendo em vista o referencial teórico abordado neste trabalho.

1º bloco de questões: Concepção de conceitos-chave para a pesquisa

Respostas	Sujeitos
“A linguagem representa tudo que está relacionada a fala humana. Diferente dos animais irracionais o ser humano é o único ser capaz de expressar seu pensamento e idéias através da linguagem – falada ou escrita – Tudo que se refere ao aprendizado da língua está relacionado à linguagem.”	1
“É um elo de interação entre os sujeitos, uma forma de interação, transmissão. É viva, modificável em si mesma e nos outros que fazem uso dela também. A sua aprendizagem é resultante das interações sociais entre os indivíduos.”	1
“Forma de se expressar, de se comunicar.”	1
“Levando em conta que o aluno chega à escola e já estabeleceu relações significativas com o mundo, possui informações importantes, é capaz de entender a língua portuguesa. No início do processo de alfabetização nossa preocupação é de ajudar a criança a compreender para que serve ler e escrever, qual a função da leitura e da escrita. Estimular o aluno a registrar o que pensa desde o início do processo de alfabetização.”	1

Quadro 4 - Concepções dos professores alfabetizadores sobre linguagem

Tendo em vista o quadro acima, percebe-se que, entre os sujeitos pesquisados, dois deles concebem a linguagem como forma de expressar pensamentos e ideias, portanto, como suporte para a comunicação. Essa forma de compreender a linguagem denuncia que os professores a vêem apenas como expressão da consciência individual do sujeito, preteridas, dessa forma, as demais especificidades da linguagem, tais como seu vínculo com a realidade, sua natureza interativa, seu caráter ativo etc. Esses sujeitos, portanto, concebem a língua, segundo Bakhtin, a partir do subjetivismo idealista, de modo monológico, excluindo toda e qualquer forma de interação.

Já uma das professoras não conceituou a linguagem; apenas tergiversou a respeito da especificidade desta prática. No entanto, pode-se inferir que essa docente, confunde o conceito de linguagem com o de leitura na medida em que entende linguagem na esteira das relações significativas da criança, as quais ajudam-na como o modo na aprendizagem da leitura e da escrita. A confusão entre esses dois conceitos pode ser corroborada com a resposta desse sujeito, constante no quadro 5, no qual se pesquisa o conceito de leitura. A professora em questão demonstrou preocupação com a função social da leitura e da escrita. O fato enfatizado pela professora de que a criança traz conhecimento à escola, evidenciando que este se constituiu por meio das relações estabelecidas entre a criança e a realidade a sua volta, antes mesmo da escolarização, está em consonância com a visão de leitura postulada por Freire e não de linguagem, objeto da questão. No entanto, quando essa professora, em meio a sua digressão discursiva, mas tendo como tópico “linguagem”, diz “Estimular o aluno a registrar o que pensa desde o início do processo de alfabetização” (grifos nossos), permite inferir que esse sujeito também converge à forma de conceber linguagem para a concepção *subjetivista idealista* da linguagem, pois para ela linguagem serve para “registrar o que pensa” e não para interagir com o outro.

Somente um dos sujeitos considera que a linguagem se constitui por meio da interação social, a qual é fruto de uma intensa ação social entre os sujeitos e que resulta em aprendizado. A maneira como essa professora interpreta a linguagem está em consonância com os estudos elaborados pelo referencial sociocultural da língua, pois, ao abordar a linguagem como interação viva, a situa na corrente da história, isto é, numa evolução ininterrupta. Não obstante a isso, vale destacar que esse sujeito deixa escapar o termo “transmissão”, o qual destoa por completo da concepção sociointeracionista da linguagem. Isso, provavelmente, seja motivado pela força da tradição com que esse conceito de linguagem vem sendo concebido no ensino de Língua Portuguesa.

Respostas	Sujeitos
“A leitura esta relacionada ao principal meio de desenvolvimento da linguagem. Do ponto de vista cognitivo, entendo leitura como sendo todas as atividades da criança – leitura da experiência – e que inicia antes mesmo dela entrar na escola – a partir das primeiras experiências do bebê (agarrar, puxar, encaixar, ouvi e imitar sons etc) e evolui de acordo com a etapa de desenvolvimento de cada individuo; e que sistematiza-se na escola. Ler portanto vai alem da decodificação de caracteres.”	1
“Compreensão do que se lê, leitura também daquilo que não se lê, indicando elementos implícitos, estabelecendo relações entre um texto e outro, inferindo vários sentidos a um mesmo texto, verificando as suas antecipações... Ou seja, apropriar-se desse mecanismo da informação, para que através dele a participação social do individuo seja plena.”	1
“A maneira, ou melhor, uma das maneiras de compreender o mundo.”	1
“Ler para aprender, buscar orientação, comprovar certos dados, seguir instruções para realizar uma tarefa, ler por prazer. Promover o encontro com o texto e o mundo. Ativar informações antigas e novas sobre o assunto, estabelecendo relações com os outros textos, com a cultura, a sociedade, a historia e com a linguagem.”	1

Quadro 5 – Concepções dos professores alfabetizadores sobre leitura

De acordo com as respostas conferidas, conforme observado no quadro anterior (sobre a concepção de linguagem) tem-se que um dos sujeitos concebe a leitura como uma forma de desenvolver a linguagem a qual ocorre antes mesmo da entrada da criança, na escola, por meio das atividades vivenciadas. Este conhecimento, apesar de ser plausível, não abarca outras características da leitura. A visão de leitura desse sujeito a reduz a uma concepção desenvolvimentista do sujeito, ou seja, foca somente os aspectos cognitivos que a leitura pode desenvolver.

Outra professora avalia a leitura como um dos meios para a compreensão do mundo. Essa concepção é procedente, porém, pelo fato de a participante não ter especificado como se dá essa compreensão do mundo por meio da leitura, a resposta ficou vaga e não se sabe, ao certo, como esse sujeito concebe a leitura, já a expressão “compreensão do mundo” faz parte do senso comum.

Entre as professoras participantes, uma delas mencionou que, por meio dessa atividade (leitura), o aluno é capaz de construir sentido para o texto ao perceber os implícitos, ali contidos, denotando, assim, sua concepção do ato de ler e não de leitura. Sendo assim, observa-se que, esse sujeito não diferencia a leitura do ato de ler, considerando-os como equivalentes.

Para um dos quatro sujeitos, a leitura é vista como uma prática social, em que o sujeito estabelece relações com os outros textos sócio-históricos. Este fato revela que o professor

reconhece a leitura como atividade social, em que a escrita não está fadada à codificação de sinais gráficos e, por conseguinte, a leitura não se encerra na descodificação das letras; a leitura promove uma atitude responsiva ativa do leitor para com o texto.

Respostas	Sujeitos
“Tudo que se refere a palavra escrita.”	1
“A interação entre sujeitos se dá por meio da produção de textos ou discurso. A diferença da fala e do texto pode se dar na intencionalidade. No entanto, ambos exercem uma ação social.”	1
“Um portador de informações.”	1
“Trabalhar vários tipos de textos, mostrar aos alunos que cada um tem determinadas características. Construa hipótese e perceba o significado de cada um, sendo assim dominar e elaborar sua escrita.”	1

Quadro 6 – Concepções dos professores alfabetizadores sobre texto

Conforme o quadro 6, compreende-se que, para um dos sujeitos pesquisados, o texto é realizado por meio da palavra escrita. Tal definição é um tanto quanto restrita, já que a professora condiciona o texto ao que diz respeito à escrita apenas, negligenciando, dessa forma, a oralidade por não se tratar, a seu ver, de uma produção textual. Além disso, pode-se dizer que a definição de texto desse sujeito é equivocada, pois, cabe nela uma sequência de palavras, desconexas entre si, já que se trata apenas de palavras escritas, sem a condição da articulação.

Já uma outra professora compreende o texto como um emissário de informações. Como já fora dito, o texto não é um mero portador de informações, pois, muitas das vezes, o sentido do texto não está nele, mas naquele com quem o texto dialoga. O sentido pode, ainda, ser constituído de acordo com a história de vida do autor ou com a da personagem. Portanto, não se pode dizer que um texto equivale a um documento ou a um aglomerado de informações, pois, de acordo com a concepção dialógica da língua, divulgada por Koch (2002), em que os sujeitos são considerados atores/construtores sociais, o texto é tomado como o próprio lugar da interação desses interlocutores.

Dois dos sujeitos pesquisados não definiram texto: um deles limitou-se a discorrer sobre a interação entre os sujeitos que se estabeleceu por meio desse objeto, e o outro, a dizer sobre como trabalhar com textos. Para o primeiro sujeito desse grupo, apesar de haver uma

confusão entre fala e texto, este é considerado prática discursiva (oral e escrita), ou seja, lugar de interação social. O outro sujeito não passa, nem de longe, a discutir um conceito de texto. Vale ressaltar que, pela própria redação desse sujeito não constituir um texto, fica difícil apreender o que este pensa sobre um. O primeiro período de sua resposta orienta para abordar esse objeto aproximando-o à noção de gênero textual ou de tipologias textuais, pois aponta que cada um tem suas características próprias.

A partir das respostas dos sujeitos pode-se concluir que nenhum deles aproximou-se da concepção de texto como um todo organizado de sentido, cujo conjunto de enunciados que o forma depende dos mecanismos de coesão e de coerência.

Respostas	Sujeitos
“São as diversas formas de se apresentar um texto: poesia, rima, redações, manchetes de jornais, folhetos de propagandas, contos de fadas, fábulas, aventuras, receitas, etc.”	1
“textos materializados em nosso cotidiano com características bem definidas. Carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, resenha, inquérito policial, sermão, aula expositiva, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, aulas virtuais e assim outros.”	1
“Os diferentes “tipos” de textos: poesia, conto, crônica...”	1
“Parlendas, músicas, contos de fadas, poesia, informativos, propagandas, história em quadrinhos, etc.”	1

Quadro 7 – Concepções dos professores alfabetizadores sobre gêneros textuais

Dentre as respostas analisadas, um dos sujeitos respondeu compreender os gêneros textuais como as diferentes maneiras que um texto se apresenta. Essa definição não especifica o que é o fenômeno “gênero textual”; a professora apenas conseguiu citar alguns exemplos de gêneros textuais e, mesmo assim, elencou a rima (repetição de um som no final de dois ou mais versos), o folheto de propaganda (portador de texto) e o vocábulo “aventuras” (tipo de narrativa) como sendo exemplos de gêneros. Essas indicações caracterizam a imprecisão do conceito que tem sobre o gênero textual.

Uma professora classificou gênero textual como tipos de textos e citou três exemplos, embora o sujeito saiba dar exemplos de gêneros textuais, estes são tomados como tipo de texto ao serem definidos. No entanto, sabe-se que este último termo refere-se às sequências tipológicas textuais, a saber, narrativa, descritiva, argumentativa expositiva e injuntiva. Dessa

forma, percebe-se que as terminologias “gêneros textuais” e “tipos de textos” são utilizadas sem muito critério pela professora.

Outra participante respondeu elencando alguns gêneros textuais, mas também não o definiu. Soma-se a isso que, no rol de gêneros apresentados por esse sujeito está o vocábulo “informativo”, evidenciando, mais uma vez a confusão entre gênero e tipo textual. Essa confusão se deu nos três dos quatro sujeitos pesquisados. Em geral, as concepções das professoras sobre gênero textual são muito semelhantes, isto é, não definem o que seja gênero textual apenas exemplificam, apresentando confusões de terminologias. Exceto o sujeito 2. Essa participante concebe os gêneros textuais como produções textuais realizadas cotidianamente, as quais possuem “características bem específicas” e elenca uma série de gêneros textuais como exemplos. A definição apresentada, pela professora em questão está, exatamente, como no artigo de Marcuschi, apenas inverteu alguns dos exemplos que o autor citou. Entretanto, percebe-se que a resposta foi copiada literalmente do referido artigo e, mesmo assim, não conseguiu definir a expressão gênero textual em toda sua especificidade, como o faz Marcuschi (2005, p. 22-3):

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. (grifo do autor)

De um modo geral, conclui-se que nenhum dos sujeitos pesquisados concebe gênero textual na esteira de Bakhtin, que os define como formas relativamente estáveis de enunciado, as quais são produzidas sobre determinadas condições de produção. Nem justapuseram suas respostas à concepção de Marcuschi (2005), o qual concebe gênero textual como fenômeno histórico, caracterizados por eventos demasiadamente maleáveis, ativos e mutáveis, os quais surgem vinculados às necessidades e atividades sócio-culturais.

Tendo em vista a análise desse 1º bloco de questões, verifica-se que, dos quatro termos-chave imbricados no ensino da leitura e da escrita, apenas uma das respostas sobre a concepção de linguagem e uma sobre a concepção de leitura aproximam-se do referencial teórico sociointeracionista que fundamenta o trabalho pedagógico com a linguagem de modo

dialógico. As outras respostas apresentam digressões na medida em que não discorrem sobre os conceitos apresentados. Sobre isso, percebe-se que há uma dificuldade muito grande por parte dos sujeitos participantes em trabalhar com conceitos. Ao invés de refletir sobre os quatro conceitos constantes nas questões, os sujeitos optam por dar exemplos ou, ainda, tergiversam em suas respostas, derivando-as para situações concretas, que envolvem os conceitos abstratos em práticas reais. Pode-se dizer que, para os professores alfabetizadores, dessa escola pesquisada, o trabalho pedagógico fundamentado nos conceitos que requer um alto grau de abstração e generalização, que, por sua vez, implica estruturar o pensamento em níveis mais elevados do sentido das palavras aplicado a uma realidade de ensino, não é uma atividade, comumente, praticada. Assim, no momento em que se faz necessário utilizar os conceitos a favor de sua prática pedagógica, nota-se, na fala do professor, a predominância de um pré-sincretismo. Em outras palavras, a ausência de reflexão e meditação sobre a prática pedagógica à luz da teoria impede que o professor desenvolva formas abstratas, desse modo, o docente não expande seu modo de pensar e fica impossibilitado de formular generalizações, construir significados e sentidos para sua prática diária.

Assim sendo, as respostas conferidas pelos sujeitos pesquisados levam a elaboração da hipótese de que os professores não exercitam o ato de pensar, de refletir sua prática pedagógica. Tal inferência é sustentada pela imprecisão, pela vaguidade das formulações feitas por esses sujeitos. Pelas lacunas deixadas na tentativa de discorrer sobre os conceitos apresentados, compreende-se que os professores ficam mais à vontade para dar exemplos, talvez, por serem concretos e imediatos são facilmente elencados. Já o trabalho com os conceitos solicita movimentos progressivos e regressivos, uma intensa relação com o discurso interior, ou, propriamente, com as formações discursivas, em que o pensamento complexo se origina, constituindo, assim, o ser pensante, capaz de fazer uso real e social da linguagem. Mas, para tanto, faz-se necessário o querer, a vontade, a consciência de que ser professor é estar em constante aprendizado. Sobre isso, Vigotski (1998, p. 187) aventa: “O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções”.

2º bloco de questões: Sobre o planejamento das aulas

Respostas	Sujeitos
Renata Savastano – Métodos das Boquinhos	1
Pillar Grossi – Didática do nível silábico / alfabético	1
Rudolf Steiner – Pedagogia Waldorf	1
PCNs	2
Vygotski	1
Piaget	1
Ana Teberoski	1
Emília Ferreiro	3
Diretrizes do CEE, da Secretaria da Educação e da Diretoria de Ensino.	1
Magda Soares	1
Delia Lerner	1
César Coll	1
Telma Weisz	1

Quadro 8 – Autores e referenciais teóricos utilizados no planejamento das aulas de alfabetização e letramento

No que se refere aos autores e referenciais teóricos empregados pelos professores no planejamento das aulas voltadas à alfabetização e ao letramento, nota-se que a maioria dos professores utiliza o construtivismo como referencial teórico. Sendo assim, observa-se que, três professoras servem-se das contribuições dadas por Emilia Ferreiro; uma utiliza-se da teoria de Piaget e uma orienta-se pelas contribuições de Ana Teberoski. Outros autores construtivistas, cujas obras são referências às teorias dos autores já mencionados, também apareceram uma vez nas respostas das professoras. São eles, Delia Lerner, César Coll, Telma Weisz e Esther Pillar Grossi – Didática do nível silábico / alfabético.

O referencial teórico sociocultural de Vigotski fora citado apenas por uma docente. Magda Soares, autora eminente na área da alfabetização e letramento, foi mencionada somente por uma professora. Renata Savastano – Métodos das Boquinhos e Rudoff Steiner – Pedagogia Waldorf, foram citados por uma professora.

Duas professoras mencionaram utilizar os PCNs e uma educadora disse utilizar as diretrizes do Conselho Estadual de Educação, da Secretaria da Educação e da Diretoria de Ensino em seu planejamento. No entanto, os PCNs e as respectivas diretrizes não se enquadram nem na categoria “autores”, nem na de “referenciais teóricos”. Esses documentos são orientações curriculares aos professores; trata-se de parâmetros que devem nortear a educação básica brasileira e não servir de suporte teórico para os professores em sala de aula. Essa confusão feita com os objetos de leitura denota a inexperiência dos professores para com os autores que poderiam orientar suas práticas pedagógicas. Ao situar as diretrizes e os parâmetros como referenciais teóricos ou autores compreende-se por que os professores não conseguem formular conceitos, como foi apontado no bloco anterior, pois se apóiam em materiais prontos, pré-estabelecidos, advindos de instituições superiores à escola. Não refletindo, desse modo, sobre as características desse material e se se encaixam ou não na realidade de suas salas. Porém, na ânsia de atender às expectativas assentadas por supervisores de ensino e pelos órgãos responsáveis pela elaboração de tais materiais, os professores ficam à mercê do ensino proposto por meio de tais documentos, é mais cômodo para eles.

Outra observação que se faz, de acordo com as respostas das professoras, é sobre a grande incidência de se optar pelo referencial teórico construtivista. Tendo em vista que os materiais acima citados, têm, como aporte teórico, o construtivismo, é evidente que os professores sigam suas orientações. Tanto é assim, que na rede pública de ensino os cursos de formação continuada oferecidos, como o *Letra e vida*, pelas prefeituras e o material didático oferecido para o trabalho pedagógico no ensino fundamental nas escolas estaduais é o *Ler e Escrever* são todos amparados nas formulações de Emília Ferreiro. Assim, os professores vão seguindo aquilo que é proposto, cunhado mediante cursos, diretrizes, parâmetros etc.

Apenas uma professora mencionou a leitura de Vigotski. Entretanto, as demais respostas dadas por essa professora não coincidem com as práticas postuladas pela concepção sociocultural. Assim sendo, a postura da professora é questionável, pois, se ela afirma a leitura desse autor para o auxílio das aulas de alfabetização e letramento, as respostas das outras perguntas, também deveriam estar em consonância com a perspectiva do referido autor e, não é o caso.

Respostas	Sujeitos
“Sim, seguindo as sugestões apresentadas pelo PCN – Língua Portuguesa como: trabalhando diferentes tipos de gêneros literários, auxiliando-os a expressar-se de diferentes maneiras, utilizando a leitura como fonte de informações de forma prazerosa possibilitando que expressem suas opiniões e idéias, refletindo sobre os preconceitos. Por exemplo: produzindo textos coletivos sobre um assunto determinado, praticando a leitura: de rimas, parlendas, músicas populares, ditadas pelos alunos (leitura de ajuste, separamos as palavras no texto, dividimos o texto em frases, leio contos de fadas e histórias diversificadas para a sala, permito que os alunos leiam e coloquem suas idéias, etc.”	1
“De acordo com os PCNs uma das responsabilidades da escola é a “necessidade de viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam na sociedade, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Foco o preparo das minhas aulas buscando oferecer aos meus alunos a apropriação dos saberes linguísticos indispensáveis para a participação social.”	1
“Busco basear-me nas orientações do PCN que defende o direito da criança aprender aquilo que é fundamental para toda a vida “ler – compreender” o mundo a sua volta. Eu como professora busco atividades para auxiliar o aluno nesse processo.”	1
“Sim, trabalhando diversos tipos de textos, produções de texto, reescrita dos mesmos, interpretação oral e escrita; valorizar a leitura diária, individual e coletiva. Temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual)”	1

Quadro 9 – Prática pedagógica de acordo com o PCN de Língua Portuguesa

De acordo com o quadro acima, as respostas dos professores foram unânimes no que diz respeito à sistematização de suas práticas pedagógicas de acordo com o PCN de Língua Portuguesa. Já no que tange à questão de como se dá essa prática em sala de aula, tendo em vista as orientações dos PCNs, as respostas obtidas foram, em grande medida, semelhantes. Três, das quatro professoras, disseram utilizar em suas práticas diárias os gêneros textuais como objeto de ensino e aprendizagem, embora suas respostas não estejam, assim, formuladas, compreende-se isso ao fato de elas citar exemplos de gênero textual, *parlendas*, *músicas populares*. Ao referirem-se a *textos que circulam na sociedade* e a *diversos tipos de textos*, as professoras remetem-se às atividades com os gêneros textuais. Esses indicadores permitem fazer essa generalização visto que a concepção que essas professoras têm sobre o gênero textual não é bem clara. Isso fica evidente nas respostas das professoras: uma delas, ao elencar os gêneros trabalhados em sala de aula, confunde rima (recurso estilístico) com gênero textual. Essa confusão já foi explicitada na análise do quadro 7, onde está apresentada a pesquisa sobre a concepção de gênero textual.

Mediante as análises, percebe-se que duas docentes mencionam trabalhar com textos coletivos, favorecendo, assim, a produção textual individual do aluno. Todas as educadoras mostram-se preocupadas com a leitura e a produção textual de seus alunos, no entanto, apenas duas dessas especificaram como se dá, metodologicamente, essas atividades em sala de aula. Mesmo assim, as respostas dadas por essas duas professoras não explicam como as atividades conduzem para a produção discursiva do texto.

3º bloco de questões: Prática docente e oralidade em sala de aula

Respostas	Sujeitos
“Sim, jornais, livros diversos na área de educação e artes, livros sobre dança, Biográficos, revistas, livros religiosos etc”	1
“Gosto muito de ler e leio bastante para meus alunos. Procuro selecionar diferentes gêneros para que eles aprendam a gostar de ler também, observando as diferentes funções da leitura: ler para aprender, ler para estudar, ler para relaxar, ler para selecionar informações, ler para divertir...”	1
“Gosto de ler e busco textos de diferentes gêneros de autores que escrevem com qualidade.”	1
“Sim; contos, crônicas, poesias, humorísticos, textos de autores brasileiros, bula, lendas, fábulas, panfletos, propagandas, filmes.”	1

Quadro 10 – O que as professoras lêem

As respostas conferidas pelos sujeitos pesquisados resultam de duas questões: a primeira se gostam de ler e a segunda, o que lêem. Sobre a primeira pergunta, todas as participantes responderam afirmativamente sobre o gosto pela leitura. Quanto à segunda questão, uma professora limitou-se a informar os diversos portadores de textos, como jornal e livros diferentes. A segunda professora mencionou ler diferentes gêneros aos alunos e classificou as funções da leitura, no entanto, não apontou o que lhe agrada ler, as suas leituras particulares, mas citou seu modo de ler em sala de aula. Um terceiro sujeito argumentou que sua leitura é feita de autores que escrevem com qualidade, entretanto, como não exemplificou o que sejam esses textos qualitativos, não mencionou autores e nem livros, portanto, sua resposta ficou aquém das demais obtidas e não respondeu ao que se pediu. Uma última participante elencou diferentes gêneros textuais que gosta de ler e fazem parte de sua leitura diária. Entre os gêneros mencionados, por esta professora, encontram-se bula, panfletos, propagandas, fábulas e lendas. Tais exemplos não podem ser tomados como leituras diárias e

prazerosas, pois se caracterizam, antes, provavelmente, como os gêneros mais frequentemente trabalhos em sala de aula. Por outro lado, ao referir-se a filmes como gênero, infere-se que o sujeito se refere a filmes legendados.

Respostas	Sujeitos
Paulo Freire	2
Pillar Grossi	1
Rudolf Steiner	1
PCNs	1
Vygotski	2
Piaget	2
Ana Teberosky	3
Emília Ferreiro	3
Marta Kohl	1
Magda Soares	1
Luiz Carlos Cagliari	1
Mikhail Bakhtin	1
Luiz Antônio Marcuschi	1
Fernando Capovila	1
Ruth Rocha	1
Érico Veríssimo	1
Cecília Meireles	1
Delia Lerner	1
César Coll	1
Telma Weisz	1
João Wanderley Geraldi	1

Quadro 11 – Teóricos estudados que auxiliam no ensino da leitura e produção de textos das professoras

Por meio da questão, que proporcionou a elaboração do quadro acima, pretendeu-se conhecer quais foram os autores teóricos que foram estudados pelos professores pesquisados

durante o processo de sua formação inicial e que, atualmente, tais docentes recorrem para auxiliar no ensino da leitura e produção de textos. Entre os autores citados, observa-se que todos tratam pelo menos de uma das práticas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Autores como Vigotski, Piaget, citados duas vezes cada um, não pesquisaram especificamente a leitura e a escrita, mas trataram desses assuntos no rol dos conhecimentos abarcados pelas suas obras. Vigotski, por exemplo, estudou a escrita no âmbito da aprendizagem da linguagem pela criança, diferenciando-a da fala. Já Piaget estudou as fases do desenvolvimento da criança, desenvolvimento este que proporciona, de acordo com o autor, a aprendizagem.

Na mesma linha de estudos de Vigotski, aparece Marta Kohl, que fundamentou seus estudos sobre o processo de ensino escolar na teoria desse autor. Já Ferreiro e Teberoski, autoras que foram mais citadas entre as professoras, três vezes cada uma, amparadas pelo arcabouço teórico de Piaget, trouxeram à prática pedagógica o conhecimento da escrita por meio da “Psicogênese da língua escrita”, possibilitando que o professor, em sala de aula, compreendesse as fases pelas quais a criança passa para formular hipóteses sobre o sistema de escrita, tanto na produção de texto quanto na leitura. Seguindo o viés do construtivismo, tem-se: Weisz, Coll, Grossi, Lerner autores que tratam a leitura e escrita do ponto de vista cognitivo, Delia Lerner é uma das autoras dos materiais didático-pedagógico que compõem o kit do *Ler e Escrever*, programa implementado na escola estadual de São Paulo. Capovila é o autor que desenvolveu estudos sobre o método fônico; é um autor que foca o ensino da leitura e da escrita em métodos de ensino.

Steiner aparece uma vez nas respostas. Esse autor foi um filósofo e educador, fundador da pedagogia Waldorf. Uma das principais características dessa pedagogia é o embasamento na concepção de desenvolvimento do ser humano, a qual leva em consideração as diferentes características das crianças, de acordo com sua idade. Magda Soares, autora citada apenas uma vez, estuda conceitos mais amplos como alfabetização e letramento, os quais envolvem leitura e produção textual, preocupando-se em delimitar a função de cada um desses processos, ao mesmo tempo, mostrando a indissociação entre eles. Paulo Freire, também mencionado uma vez, tem um estudo valioso sobre a leitura, o autor postulou um método de alfabetização (Palavra geradora) para jovens e adultos, baseado na sistematização feita pelo método da palavração, o qual consiste no mote de que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

Cagliari também apareceu apenas uma vez nas respostas das professoras. Esse autor tem um estudo sobre a escrita e produção escrita pela criança em fase de alfabetização,

pautando-se na contribuição da Linguística, sobretudo na fonologia. Já Marcuschi trata dessas práticas escolares tendo como aporte teórico a teoria dos gêneros textuais. Geraldi, autor citado uma vez, tem estudos sobre a linguagem (leitura e produção de texto) e produções sobre texto em sala de aula na perspectiva sociointeracionista da linguagem. Bakhtin fora referido apenas por uma professora; seus estudos são amplos tomos sobre a natureza da linguagem. Apesar de esse autor não se debruçar sobre os temas “leitura” e “produção de texto”, a compreensão da concepção de linguagem defendida por ele é condição imprescindível para o professor comprometido com a alfabetização de seus alunos. Os estudos da linguagem ganharam novos rumos a partir da contribuição desse estudioso, não só com o estudo das concepções de linguagem, mas também com os postulados dos gêneros discursivos que constituem o cerne do dialogismo, princípio da linguagem propalado na Teoria da Enunciação. Com efeito, tais estudos representam um divisor de águas no ensino e aprendizagem da linguagem. Apesar de essa professora ter citado Bakhtin como um dos autores que fazem parte de suas leituras, há uma situação que não corrobora essa afirmação de leitura feita pela docente, pois a leitura das obras desse autor russo teria esclarecido a professora sobre os conceitos que aqui foram requeridos e isso impediria de fazer tantas confusões nas respostas conferidas, sobre sua concepção acerca da linguagem e dos gêneros textuais apresentadas, anteriormente. Sua concepção sobre tais termos não coincidem com as que foram elucubradas por esse autor evidenciando, assim, a não leitura dessas obras, mas, muito provavelmente, uma pesquisa em páginas de dados virtuais (internet), ou, ainda, a inclusão do autor no rol dos teóricos que estuda pode ser motivada de ter ouvido falar do autor entre seus pares.

Uma das professoras, ao invés de se referir aos autores estudados, conforme a questão requeria, citou autores que, possivelmente, utiliza, em sala de aula, para trabalhar a leitura e a produção de texto com seus alunos. São eles: Ruth Rocha, Érico Veríssimo e Cecília Meirelles.

Respostas	Sujeitos
Rima	1
Parlenda	3
Contos de fadas	1
Receita	2
Literatura infantil	1
Carta	1
Bilhete	1
Reportagens	1
Listas de palavras	1
Cardápio	1
Piada	1
Música	2
Trava-língua	2
Crônica	1
Conto	2
Poema	2
Adivinha	1
Gêneros discursivos, narrativos, informativos, científicos	1

Quadro 12 – Gêneros textuais empregados nas aulas de Língua Portuguesa

Conforme o quadro acima, percebe-se que, entre os gêneros textuais utilizados pelos professores, em sala de aula, o mais trabalhado é a *parlenda*; foi apontado por três professoras. Esse gênero é uma forma literária tradicional ritmada; muitas vezes, recontam o folclore ou brincadeiras infantis; são fáceis de serem assimiladas, por sua estrutura organizada com rimas e estrofes curtas. Já os gêneros textuais *receita*, *música*, *trava-língua*, *conto* e *poema* surgiram nas respostas de duas professoras. A *receita* é uma maneira clara de instruir a criança a organizar uma lista, pois possui uma estrutura padronizada, circula quase que diariamente entre as crianças e é facilmente compreendido por estas. A *música* está presente no convívio cotidiano das crianças. Por ser um gênero oral com melodia, os alunos se interessam por ele, pois já estão familiarizados com este e, muitas vezes, conhecem a canção

apresentada pela professora, o que torna a atividade significativa e prazerosa para a criança. O *trava-língua*, assim, como a *parlenda* é um texto com rimas e ritmo, são empregadas letras repetidas e com sons semelhantes, no entanto, esse gênero não é tão facilmente memorizado como a parlenda; como o próprio nome já diz, pode ocorrer situações que, mesmo lendo, seja difícil a pronúncia, travando a língua da criança, a qual, por isso mesmo, constitui um desafio para ela. O *conto* e o *poema* são gêneros literários, portanto, gêneros secundários. Muito provavelmente trata-se do *conto de fadas* ou *conto maravilhoso*. O *conto* apresenta-se como uma narrativa em prosa, com espaço e tempo não definidos. Entre os personagens desses contos aparecem reis, princesas, príncipes, bruxas, fadas, possibilitando, desse modo, que a criança viaje em sua imaginação. Já o *poema*, geralmente, é apresentado em versos e estrofes; trata-se de um objeto literário com existência material. Mais uma vez, um dos sujeitos pesquisados apontou a “rima” como sendo um gênero textual.

Entre as professoras pesquisadas, teve uma que apresentou gênero discursivo, narrativo, argumentativo e científico como modalidades de textos, caracterizando, desse modo, seu desconhecimento acerca da funcionalidade que cada um desses fenômenos exerce na linguagem. A professora equiparou gêneros discursivo às sequências tipológicas textuais.

Respostas	Sujeitos
Livros de histórias infantis	2
Livros paradidáticos	1
Livros didáticos	2
Livros de poesias	1
Livro de palavras cruzadas	1
Livro	1
Histórias em quadrinhos (Gibi)	2
Jornal	3
Bíblia	1
Dicionário	1
Caderno de receitas	1
Revista	3

Quadro 13 – Portadores de textos utilizados em sala de aula

De acordo com as respostas obtidas e expostas no quadro acima, nota-se que os portadores de textos utilizados pelos professores em sala de aula são de naturezas variadas. Os *livros* são classificados, pelos sujeitos, segundo os gêneros textuais que comportam. Entre os suportes elencados, os *livros* foram citados por todas as professoras; a *revista* e o *jornal* foram apontados por três sujeitos participantes. Já o *gibi* fora mencionado por dois professores, no entanto, ambos os sujeitos referiram-se a esse portador como história em quadrinhos, isto é, reportam-se ao gênero textual como se fosse um suporte textual, evidenciando aí uma confusão que vem se tornando bastante clássica entre os professores: gênero e suporte textual, tanto quanto a não menos clássica e tipo textual. Já o *dicionário*, a *bíblia* e o *caderno de receitas* foram citados por apenas uma professora.

Respostas	Sujeitos
“Leitura e interpretação de textos, leitura de ajuste, ditado recortado, tira de textos, organização das tiras, listas de palavras, reescrita de textos, reescrita coletiva, ditado de frases, treino ortográfico, etc.”	1
“Faço a leitura e em seguida apresento o portador e comento qual a sua utilidade, seu tipo textual. Outras vezes apresento primeiro o portador para iniciar o diálogo acerca do que será lido.”	1
Não responderam	2

Quadro 14 – Modo como os professores procedem com os portadores de textos utilizados

O quadro acima reporta ao modo como os professores trabalham, em sala de aula, com os portadores de textos citados. Uma professora menciona que, em sua prática pedagógica, desenvolve diversas atividades que envolvem leitura, interpretação e produção de textos, como *lista de palavras*, *reescrita*, *ditado recortado* etc. Entretanto, algumas atividades não contemplam o trabalho com a língua do ponto de vista discursivo, nem abrange o desenvolvimento da oralidade, já que focam apenas a aprendizagem do código alfabético com vistas à escrita ortográfica convencional. Em outras atividades em que há a possibilidade de a prática discursiva ser instaurada, como a *reescrita coletiva*, a professora não especifica como esta se concretiza. No entanto, nota-se que a professora procura diversificar suas tarefas em sala de aula, atuando com os portadores de texto de diferentes maneiras.

Por meio da resposta do segundo sujeito participante da pesquisa, observa-se que este, por vezes, em sua prática pedagógica, inicia o trabalho com o texto, fazendo a leitura fluente e

natural e, logo após, apresenta o objeto portador do texto, aos alunos, orientando-os sobre sua utilidade; em outras situações, parte da contextualização do material utilizado, para, somente em seguida, fazer a leitura do texto.

Já duas professoras não responderam a essa pergunta que versa sobre o modo como utilizam os portadores de textos nas atividades em sala de aula. O fato de não terem respondido à questão denuncia que tais participantes não se sentem à vontade para trabalhar com o texto ou, ainda, não o contemplam como objeto de ensino e aprendizagem. A ausência de um relato que apresentasse os procedimentos como o texto é trabalhado em sala de aula, permite a hipótese de que os sujeitos em questão não o utilizam como objeto de ensino em sala de aula, já que não souberam ou não se importaram em formular uma resposta para especificar como procedem com os portadores textuais indicados no quadro 13, por todos os sujeitos pesquisados, inclusive pelos que não responderam a questão do quadro 14. Essa hipótese, se confirmada, permite a elaboração de uma outra: a de que informaram equivocadamente, que usam portadores de textos na sala de aula.

Respostas	Sujeitos
“permitindo que os alunos expressem suas idéias e em seguida registrando através do texto coletivo.”	1
“Fazemos reflexões acerca da língua falada e muitas brincadeiras faladas (parlendas, trava-línguas, músicas de roda) permeiam a alfabetização. Como as crianças sabem esses textos decor com eles elas são capazes de ler, sem saber ler. As crianças, também é dada a oportunidade de praticar as falas, buscando adequá-las ao ouvinte, percebendo assim, as diferentes maneiras de nos comunicar.”	1
“Utilizo-me da fala nas cantigas, nas explicações e narrações e os alunos também fazem uso dela para se expressar com os colegas.”	1
“Sim, escrever um conto de mistério a partir de uma notícia policial e vice-versa; transformar entrevistas em reportagem; escrever um conto em forma de quadrinhos, etc...”	1

Quadro 15 – Procedimento das professoras no que diz respeito à utilização da modalidade oral na aquisição da língua escrita

O quadro acima expõe os procedimentos das professoras, em sala de aula, em relação à linguagem em uso, efetuada pelos alunos alfabetizando, como suporte para aquisição da língua escrita. As quatro participantes alegaram utilizar a modalidade oral da língua para

orientar a aquisição da língua escrita. No entanto, nenhuma delas disse como procede para propiciar aos alunos a integração dos saberes da oralidade na sua produção escrita.

A primeira professora argumenta que valoriza os momentos em que os alunos expressam suas ideias e fazem uso destas em registros escritos. Essa atitude está em consonância com a concepção de linguagem que esta professora tem. No quadro 4, nota-se que, para ela, a linguagem é expressão do pensamento, por isso, suas ações pedagógicas estão voltadas apenas para o aspecto cognitivo que a linguagem conduz e desenvolve. No entanto, sabe-se que a linguagem, além de envolver aspectos cognitivos, abrange fatores linguísticos, sociais, discursivos, políticos entre outros. A visão reduzida a respeito da linguagem faz com que a prática dessa professora também seja reduzida de situações enunciativas, profícuas ao ensino da língua escrita. A professora não desenvolveu como se utiliza das expressões dos alunos na construção do texto coletivo em sala de aula. Essa professora salvaria essa atividade se, durante a construção coletiva, fosse chamando a atenção dos alunos aos aspectos relevantes, como: explicar a função de escriba, já que ela estaria exercendo esta função; dar exemplos de outros gêneros que incluem essa função, como o filme *Central do Brasil*, provavelmente conhecido pelos alunos; agregar detalhes que deixam o texto mais informativo. A realização dessas ações instaura um diálogo entre a professora e entre alunos e seus pares, promovendo situações efetivamente discursivas as quais requerem que eles planejem o texto oralmente.

De acordo com o segundo sujeito participante, os procedimentos adotados para com a modalidade oral da língua surgem pelo uso da oralização da escrita e não por textos orais espontâneos. Nesses usos, as falas não são, portanto, planejadas pelas crianças, mas apenas o significante (sonoro) de uma materialidade linguística construída por outrem é pronunciada, no caso da fala de um texto de memória; ou oralizada em uma prática de leitura. Não obstante a isso, nota-se que a professora procura dinamizar as práticas discursivas orais, possibilitando que as posições assumidas entre os sujeitos participantes (locutor-interlocutor) da interação verbal flutuem pelas trocas verbais. Outra forma de utilizar a modalidade oral da língua, em sala de aula, apontada por essa docente, é por meio da exposição constante aos gêneros textuais conhecidos pelas crianças. No entanto, a professora em questão não mencionou como se dá o aproveitamento dessas atividades orais para o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

A terceira professora não esclareceu de que forma utiliza as cantigas, as narrações, as explicações orais na aquisição da língua escrita. Ao dizer que os alunos fazem uso da linguagem oral para se expressarem e não para interagirem entre seus pares e com a

professora, percebe-se, também neste caso, a visão reduzida que a docente possui sobre a linguagem. Mais uma vez, a prática pedagógica é comprometida devido à inadequada concepção acerca desse fenômeno, que é a linguagem. Portanto, compreender o enunciado da criança apenas como um reflexo de seu pensamento, tal qual faziam os filólogos de antigamente e a Linguística Geral, é impedir que a essência dialógica da linguagem e do sujeito emerja. Em outras palavras, é tolher todos os aspectos sociais, políticas, ideológicas que são inerentes da fala e que constituem o sujeito por meio das interlocuções.

A quarta docente abordou a metodologia que usa no trabalho com alguns gêneros textuais escritos e não orais. Ainda assim, de maneira bem restrita. Do ponto de vista discursivo, não apresenta as propostas de oralidade em sala de aula com as atividades citadas. De acordo com a resposta obtida, compreende-se a didática que a professora utiliza para com as atividades de escrita, mas estas não apresentam nenhum vínculo com a modalidade oral da língua.

Respostas	Sujeitos
Não respondeu	1
“Há momentos em que a criança é convidada a se manifestar livremente como a “hora da novidade”, por exemplo. Então, aproveitamos este momento e fazemos ou não um registro posterior. Após a leitura, a criança é convidada a recontar oralmente a história. Nesta hora, o professor pode atuar como escriba e registrar a fala dos alunos, fazendo aí um trabalho de produção textual sempre respeitando o nível de cada grupo.”	1
“As atividades de leitura têm como objetivo enriquecer o vocabulário, fazê-los “viajar” em sua imaginação, ter contato com textos de qualidade, já que as produções de texto ainda nesse momento dentro do 1º ano elas acontecem de forma coletiva, um auxiliando o outro.”	1
“Através da valorização da construção textual, criatividade, imaginação.”	1

Quadro 16 – Como é realizado o aproveitamento das situações discursivas espontâneas nas atividades de leitura e produção de texto

Por meio da questão elaborada, que resultou o quadro 16, almejou-se compreender de que maneira as professoras alfabetizadoras aproveitam as situações discursivas que surgem espontaneamente, em sala de aula, em decorrência das atividades de leitura e produção de textos. Dito de outra maneira, procurou-se constatar se as docentes executam práticas dialógicas dentro da sala de aula, em situações de ensino. Entende-se por tais práticas aquelas

que se materializam, por vezes, mediante as atividades languageiras³⁹, como ações sócio-comunicativas, por exemplo, perguntas, respostas, pedidos, etc., que remetem às noções de “produções verbais”, “enunciação” e de “fala” e provocam no aluno o interesse pelo descobrimento de sentidos possíveis nos textos, tanto oral como escrito.

Uma das professoras não respondeu à questão; seu silêncio diante dessa indagação está amparado em sua prática pedagógica o fato de o sujeito 1 não ter respondido à questão somado com o conteúdo de suas respostas dadas nas perguntas anteriores, acrescido com os dados levantados a partir da observação de sua prática pedagógica em sala de aula, conota que o ensino de leitura e escrita desse sujeito é pautado na visão monológica da linguagem. O fato de a professora validar as atividades propostas, em sala de aula, por meio de métodos de alfabetização, como o Método de silabação, Método alfabético e o Método fônico, os quais restringem as situações interlocutivas, em prol de exercícios mecânicos e repetitivos; de salientar a relação grafema-fonema; de ver o ensino e a aprendizagem da escrita e leitura, como questões relacionadas à didática e em proveito de práticas pedagógicas que não valorizaram as práticas sociais de uso corrente e que constituem a atividade humana, justificam anão formulação de uma resposta para esta questão.

As demais professoras afirmaram aproveitar as situações discursivas em favor das atividades de leitura e produção de texto. Apenas uma professora citou situações de ensino em que ela faz o registro escrito das enunciações orais dos alunos, por meio da atividade de recontar histórias e mediante a atividade de “contar uma novidade”. No entanto, essa docente poderia ter apontado isso no quadro anterior. As demais respostas alegam a importância não da oralidade propriamente dita, mas da oralização da escrita (leitura) para a criança aprender estruturas lexicais ou para auxiliar na imaginação, criatividade e construção textual, sempre visando à escrita. Dessa forma, não se percebe o mesmo empenho em ações voltadas para desenvolver a oralidade na criança para que ela produza textos orais com que se empenham em realizar ações vinculadas à produção de textos escritos. Entretanto, tais professores não apresentaram as situações espontâneas, originadas em consequência das atividades pedagógicas e como utilizar as enunciações para auxiliar o processo de alfabetização. As situações expostas pelas professoras demonstram a preocupação com o falar, mas não há nenhuma relação dessa fala com situações discursivas, isto é, com o outro, com as outras vozes que ecoam em seu falar, enfim, com o objetivo de transformar a fala espontânea da

³⁹ A noção de código languageiro foi introduzido por Maingueneau, e resulta de uma determinação da interação das línguas e dos registros ou das variedades de língua acessíveis – tanto no tempo como no espaço.

criança, marcada pelo influxo de sentidos em fluir do significado tanto quanto há a preocupação desse processo com a escrita.

Portanto, compreende-se que essas oportunidades corriqueiras da linguagem passam despercebidas pelo professor que não as utiliza como objeto de ensino e aprendizagem da leitura, escrita e linguagem oral. Com isso, se perdem excelentes chances de aproveitar situações discursivas efetivas como condições de produção da fala/escrita e excelentes oportunidades de se integralizarem os saberes orais na escrita.

5.2 Análise da prática pedagógica observada em sala de aula

As aulas destinadas, exclusivamente, ao ensino da Língua Materna eram realizadas todos os dias, desde o horário da entrada até o recreio, ou seja, uma hora e quarenta e cinco minutos por dia de aulas alfabetizadoras. Em todo esse tempo, os alunos ficavam copiando da lousa os exercícios de prontidão e fazendo-os, exaustivamente, em seus cadernos. Com essa prática, nota-se que a professora não introduz a cultura do letramento na medida em que vai ensinando as letras, já que focaliza a questão do ensino e da aprendizagem no empenho dos métodos que utiliza: *Fônico* e *Silabação*. Pelas situações de ensino observadas, percebeu-se que não há o comprometimento da professora em ensinar a escrita como prática social e discursiva.

As aulas privilegiam o processo de alfabetização em relação ao de letramento. Ainda assim, não atende a todas as facetas desse processo, apenas prima pelo domínio das relações fonemas e grafemas. As interações verbais ocorridas em situações de ensino ou decorrentes das falas espontâneas das crianças eram preteridas por essa professora em prol do silêncio exigido em sala de aula. Para fazer qualquer enunciação, as crianças precisavam levantar a mão, em sinal de um pedido de licença para se comunicar. No entanto, como a professora colaboradora permanecia, a maior parte do tempo, virada para a lousa escrevendo, não avistava o aluno com a mão levantada, e este, por sua vez, falava mesmo sem a autorização da docente, o que provocava, instantaneamente, um pedido de silêncio por parte da professora. Assim, as ações interlocutivas não se davam no contexto escolar, como na situação abaixo transcrita. Para discutir as situações de ensino, foram transcritos trechos do diálogo entre alunos e professora, ou da tentativa de diálogo por parte dos primeiros.

Os diálogos transcritos são decorrentes das gravações feitas em MP3 e das anotações das observações realizadas pela pesquisadora deste trabalho. As falas dos locutores e dos interlocutores estão destacadas em *itálico* e foram indicadas como sendo: **P** para as falas da

professora colaboradora; **A (x)** para as falas individuais dos alunos; **A's** para as falas coletivas dos alunos; **A (vários)** para as falas de vários alunos simultaneamente. Os comentários da pesquisadora estão entre parênteses.

Situação 1

(A professora escreve o cabeçalho na lousa, nome da escola, data, dia da semana. Neste momento, não há nenhuma interação com os alunos. Enquanto eles copiam da lousa, a professora dá ordens aos alunos e lhes faz admoestações).

P: *“Copiem! Não se esqueçam, não pode juntar as letrinhas!”*

A (1): *“Hoje é Bauru ou EMEF?”*

P: (não responde).

(O aluno levanta a mão para pedir a autorização de enunciar, mas a professora não o observa, já que está de costas para a sala.)

A (1): *“É Bauru? É Bauru?”* (Os alunos, em geral, já sabem a estrutura do cabeçalho, mas, como a professora começa o cabeçalho um dia com Bauru e outro, com EMEF, esse aluno estava num impasse; não sabia qual informação ele escrevia primeiro. O referido aluno não olhava na lousa para se orientar e insiste na pergunta.)

A (1): *“É Bauru ou é EMEF?”*

P: *“Silêncio. Quem tá falando?”*

(Os alunos não respondem.)

P: *“Eu não quero conversa hoje, hein! O que eu falei, ontem, pra vocês?”*

(Um outro aluno responde para a criança inquiridora, qual informação ele devia colocar primeiro.)

A (2): *“Hoje é EMEF.”* (sussurrando)

(A professora olha para os alunos, intimidando-os com o olhar. Resignados, os alunos se calam.)

A situação 1 foi uma das mais comuns ocorridas no ambiente pedagógico: havia uma tentativa de instauração de um diálogo, logo no início da atividade, por parte do aluno, mas essa tentativa era abortada imediatamente pela professora. As interlocuções originadas, em sala de aula, além de serem mínimas e superficiais, eram motivadas pelas análises ou questionamentos sobre a língua escrita, restritos às condições espaciais no caderno, conhecimento das letras e, ainda quando surgiam, eram interrompidas com uma imposição de silêncio.

A oralidade, nessa sala de aula, não se apresenta em forma de leituras, narrativas, relatos de experiência, mas se dá mediante perguntas e algumas poucas respostas irrelevantes, aparentemente com função fática, mas a professora agindo com “falta” de conhecimento ilocucional⁴⁰, ora silencia, ora pede silêncio, ora, ainda, indaga *“quem tá falando”*, em resposta à pergunta do aluno. Do ponto de vista dialógico e discursivo, a prática da professora é totalmente inócua, pois não favorece o desenvolvimento dessa modalidade de língua oral, a aprendizagem da leitura e da escrita e tampouco a valorização da cultura escrita. As indagações produzidas pelas crianças eram formuladas de acordo com o que a prática pedagógica da professora propiciasse o que quer que fosse. Referem-se, em sua maioria, aos

⁴⁰ Conhecimento ilocucional, segundo Koch (2006) é um conhecimento interacional que permite reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo enunciador, em uma dada situação interacional.

conhecimentos que a professora passa na lousa para que os alunos copiassem, assim, como se vê na situação 2 que se segue.

Situação 2

A (1): *“Por que hoje é com essa letra?”*

P: *“Que letra?”*

A (1): *“Essa que você fez?”*

P: *“Porque a letra de forma vocês já sabem, agora tem que saber a manuscrita, letra de mão.”*

A (vários): *“Aaaaah!!!”*

P: *“Depois das férias, em agosto, vocês só poderão escrever de letra de mão.”*

A (2): *“Eu também sei, posso fazê?”*

P: *“Silêncio: quem qué fazê com letra cursiva pode.”*

A (3): *“Professora! Assim?”* (A professora se desloca até a carteira do aluno)

P: *“Não! Eu fui pra linha debaixo porque acabou minha linha, vocês fazem até o final da linha de vocês.”*

P: *“A letra ene vai ligar-se às vogais formando a família silábica. Na, ne, ni, no, nu. Copiem!”*

A (4): *“Eu tirei 10!”* (se referindo à prova que a professora havia entregado no início da aula).

P: *“Menino, já acabou? Já, já sua mãe está aí, daí eu falo com ela!”* (Neste dia, haveria reunião de pais, após o recreio).

P: *“Escrevam isso depois.”*

A (5): *“Reunião de pais.”* (Lendo na lousa)

P: *“É, hoje, não tem reunião?”*

A's: *“Teeem.”*

P: *“Então, é para vocês saberem que a atividade acabou por causa da reunião.”*

P: *“Posso apagar a lousa?”*

A's: *“Nããããoo...”*

O diálogo da situação 2 é iniciado por um aluno que deseja saber sobre o uso da letra cursiva. Esse era o exato momento, o mais adequado possível, para a professora apresentar sistematicamente aos alunos os usos desse tipo de letra, as diferenças existentes no sistema alfabético. Porém, a resposta dada pela professora, na linha 4 do diálogo, foi baseada no senso comum do valor de autoridade: “tem que saber a manuscrita”. Uma prática pedagógica dialógica levaria o comportamento da professora para outro extremo. A partir do questionamento do aluno, a professora, numa interlocução, poderia trabalhar as funções da escrita cursiva, enfatizando que, além de representar estilos individuais de traçar letras, ela também serve para escrever com rapidez. Assim, a criança compreenderia os usos desse tipo de letra e concluiria, muito provavelmente, que é possível escrever com a letra que quiser, quando fizer anotações pessoais. Poderá inferir até que deverá escrever com “letra bonita” para o outro entender. No entanto, não é assim que procede o diálogo.

Pode-se dizer que, devido ao fato de a professora limitar seus alunos à mera cópia da lousa e à realização de exercícios que privilegiam a pura e simples codificação e decodificação da escrita por meio de tarefas de memorização e repetição, estes não vivenciam situações discursivas que possam promover o surgimento de atos interlocutivos em sala de aula. Se a esses alunos não são criadas oportunidades de ações dialógicas, se não participam

de situações discursivas efetivas em sala de aula, tanto em atividades com a língua escrita quanto com a língua oral, como que essas crianças podem agir dialogicamente com a linguagem, na escola, que a elas é apresentada? Imagina-se que não seja possível. Os questionamentos, nada substanciais do ponto de vista da constituição do capital intelectual do aluno como sujeito de linguagem, e as enunciações observadas estão em consonância com a forma com a qual atua essa docente. Apesar dessa prática pedagógica não promover situações discursivas, os alunos tentam estabelecer uma interação com seus pares ou com a professora, mas sempre a professora os impedem de instaurar diálogos.

O ensino da leitura e escrita também pode-se afirmar que não estão pautados em ações que propiciem efetivamente essas práticas, mas sim em exercícios por meio dos quais os alunos produzem frases com palavras pré-estabelecidas pela professora, seguindo a lógica imposta por ela, isto é, de se trabalhar com as sílabas já conhecidas pelas crianças, como se apresenta na situação 2 e também na 3. Desse modo, a produção textual é promovida pelas formulações de frases descontextualizadas, distantes da realidade da criança, as quais não fazem nenhum sentido para ela; na produção escrita, tem-se o que fora pedido pela professora, ou seja, a frase foi elaborada com as palavras definidas pela docente. Na ilusão de se ter atingido o objetivo proposto pela professora, formar uma frase com a palavra que ela determinou, o aluno se sente à vontade para ler sua construção conforme apresenta-se na situação 3. Em geral, são elaborações simples, formada por um sujeito, um verbo de ligação e o verbo principal ou um artigo, um sujeito e um verbo. Como nas cartilhas de outrora, a estrutura da frase se repete, sem que promova no aluno o interesse pela língua, sem que o aluno perceba que a escrita exerce uma função social e é um objeto histórico. E, assim, deve ser apreendida enquanto tal.

Situação 3

P: *“Forme frases com seguintes palavras: Davi, dedo, dado.”*

A (1): *“Quantas pode fazê?”*

P: *“Pode fazer até cinco.”*

(Depois de 20 minutos.)

P: *“Quem quer falar a frase que escreveu? É pra lê.”*

A's: *“Eu, eu, eu, eu também.”*

P: *“Então, todos falarão. Vamos começar por esta fileira. Você, o que escreveu?”*

A (2): *“O dado é bonito.”*

A (3): *“O dedo quebrou.”*

A (4): *“O Davi é forte.”*

A (5): *“O dado joga.”*

P: *“Não é melhor você escrever que o dado serve para jogar?”*

A (6): *“É.”*

P: *“Então, arruma.”*

A (7): *“O Davi caiu.”*

O ensino da leitura e da escrita a partir de atividades descontextualizadas e disciplinadoras não permite que o educando assuma, verdadeiramente, a autoria dos textos que produz, justamente, porque tais produções não são feitas a partir de contextos interlocutivos reais. A ausência de contextos significativos de uso do sistema da escrita é consequência do fato de as práticas pedagógicas não levarem em conta a oralidade como suporte para a aquisição da língua escrita, não considerarem a aquisição da escrita um processo social e discursivo e não propiciarem o desenvolvimento da oralidade em sala de aula. Isso cadencia no falso funcionamento da linguagem e, por conseguinte, leva-se ao ensino de uma pseudolingagem.

Em outras palavras, as práticas alfabetizadoras em que foram trabalhadas a leitura e a escrita eram destinadas à pura e simples repetição das famílias silábicas, utilizando-se como recurso todas as formas significantes do sistema da língua escrita (letras de imprensa e cursiva maiúscula e minúscula), a construção de palavras a partir de sílabas pré-estabelecidas e de frases a partir de palavras já conhecidas, tudo isso amparado na enorme ênfase dada ao aspecto fônico das palavras por meio de um método intitulado *Método das Boquinhas*. O enfoque dado pela professora à relação entre grafemas e fonemas pode ser observado na situação 4, além das situações anteriores. Apesar de a compreensão da relação entre som e grafia ser um dos princípios básicos do sistema alfabético da escrita, a alfabetização não se encerra nesse conhecimento.

A situação 2 é retomada na 4. Em ambas as ocasiões a professora realiza exercícios de repetição das letras, cópia das diferentes modalidades linguísticas da letra N (maiúsculas e minúsculas, cursiva e imprensa) diversas vezes.

Situação 4

(Com um cartaz em mãos, em que há o desenho das boquinhas, com a posição da língua, a abertura da boca, e o desenho da disposição dos dentes, a docente explica o som que a letra N corresponde. Todos os alunos a imitam.)

P: “*Todos juntos comigo fazendo o sonzinho da letra ene; coloquem a mão embaixo do queixo para sentir.*”

A (todos): “*Nãããã...*”

P: “*Tem gente que não tá colocando a mão no queixo. Vamos!*”

P: “*Faz cosquinhas nas mãos? Hein? Faz?*”

A's: “*Faaaz.*”

A (1): “*Professora é pra escrevê aquilo?*” (Indicando a letra N que a professora escreveu na lousa)

P: “*Éééé! E não é aquilo.*”

P: “*O nome da letra é ene, eu já falei, mas o seu som é nããã.*” (A professora promove uma nasalização).

P: “*Vamos, todos juntos! Dois dedinhos na boca, repitam comigo: nãããã...*”

P: “*A família, vamos ler: ene com a: na, ene com e: ne, ene com i: ni, ene com o: nô, ene com u: nu.*” (Apontado as sílabas com uma régua)

A's: “*na, ne, ni, no, nu.*”

P: “Agora, vocês podem copiar e fazer as atividades.”

O Método Fonovisuoarticulatório, conhecido por *Método das Boquinhas*, assim, como é feito no processo fônico, trabalha diretamente as habilidades de análise fonológicas e consciência fonológica e fonêmica. Nesse método, enfatizam-se os pontos de articulação de cada letra ao ser pronunciada isoladamente preconizando, dessa forma, a unidade fonético-fonológica no ensino (JARDINI, 2004). A professora colaboradora segue à risca esse método com seus alunos. De acordo com o questionário respondido, e tendo em vista as observações feitas em sala de aula, nota-se que a prática e a teoria seguidas pela professora em questão se coadunam na prática pedagógica, sobressaem os aspectos cognitivos e fonológicos que a linguagem desenvolve e são negligenciados os aspectos discursivos, sociais, linguísticos, ideológicos. Desse modo, a essência dialógica da linguagem é desprezada durante o ensino da leitura e escrita, sendo que esta última é vista como um mero código.

Situação 5

A (4): “Prô, por que a gente tem que fazê tanto essa letra?”

P: “Porque vocês precisam treinar a letra a manuscrita, letra de mão.”

A (vários): “Aaaaah!!!”

P: “Depois das férias, vocês escreverão de letra de mão.”

A (5): “Prô, essa não é a letra do Dromedário?” (Na sala de aula, há alfabeto com o desenho e o nome de diferentes animais, formando um “bichonário”.)

P: “É, olhem lá na parede!”

P: “Agora, vamos fazer as famílias silábicas, a letra dê vai ligar-se às vogais formando a família silábica.”

A (6): “Eu já sei é da, de, di, do, du.”

P: “Todos lendo comigo.”

A’s: “Da, de, di, do, duuu.” (Neste momento, cada um falou mecanicamente, alguns olhavam para a professora, outros não.)

Na situação 5, nota-se que um aluno toma consciência do ensino e questiona o esvaziamento de sentido na escrita, já que esta se restringe à cópia pela cópia, ao treino. O termo “treinar” é utilizado pela docente para especificar o exercício proposto. Este está vinculado ao campo semântico da prática pedagógica dos exercícios de maturação física.

Percebe-se, ainda, que a criança, não satisfeita com aquele ensino, intervém na aula e propõe uma interação com a professora, indagando-a se a letra que estavam estudando não era a mesma letra com que se inicia a escrita da palavra dromedário, animal que consta exposto na parede da sala de aula, formando um alfabeto com diversos animais, recurso didático conhecido como bichonário. Tal associação feita pelo aluno, na tentativa de instaurar um sentido para a escrita, é relegada pela professora, a menção que esta dá a enunciação da criança é irrelevante. Dessa associação poderia emergir diversos saberes, a professora poderia

explorar a oralidade com o objetivo de desenvolver textos orais, a fim de que, por meio da elaboração de uma situação discursiva, os interlocutores pudessem trocar experiências, adquirir um conhecimento mútuo, o qual só se é possível mediante a interação social e, por fim, levantar dados para a construção de um texto escrito enquanto prática interlocutiva. No entanto, ela apenas aponta para o desenho do animal pregado na parede e encerra o assunto. Isso também denota que, para a professora, apenas ela pode trazer conhecimentos para a situação de ensino, visão institucionalizada do professor como dono exclusivo do saber; os alunos se configuram, nesse contexto, como meros coadjuvantes em sala de aula. É fundamental que o professor que trabalhe com a linguagem desenvolva um ambiente propício para situações interpessoais; para o surgimento de trocas verbais as quais ocasionam o conhecimento do outro, condição para as enunciações e para as próprias práticas de linguagem. Entretanto, não é o que se observou nessa situação 5.

A linguagem oral é uma forma de expressão que se materializa por meio de enunciados, fenômeno complexo, polifônico, histórico, mutável. De acordo com Bakhtin, estes são elos na cadeia da comunicação verbal. A professora colaboradora trabalha as práticas escritas desvinculadas das práticas de linguagem oral, sem demonstrar o modo como as palavras se relacionam uma com as outras (sintaxe), sem propiciar situações discursivas que, no entanto, fora da escola, são realizadas diariamente pelas crianças. Essa prática contrária a experiência da criança fora da escola cujas interações verbais, que se dão, naturalmente, conforme o campo discursivo e os gêneros construídos historicamente, estão presentes nas práticas sociais cotidianas da criança. Desse modo, a professora trabalha em sala de aula sem estabelecer um vínculo entre esse objeto com a realidade. Desse ponto de vista, pode-se dizer que tal procedimento não se configura como um trabalho com a linguagem, mas sim com um material sem vida, a-histórico, como mero código representativo, tal qual como concebido pelo *objetivismo abstrato*.

De acordo com a observação em sala de aula, não houve atividades que evidenciassem relação entre o oral e o escrito. Não se presenciou leitura de textos por parte do professor, reconstrução de contos e narrações, recitação, dramatização. Houve apenas duas situações, a 6 e a 7, que a professora trabalhou com dois gêneros textuais: o bilhete e a lista. Fora isso, as atividades eram de exercícios de prontidão, separe as sílabas, forme frases com palavras estabelecidas, treino de letra cursiva, cópias das famílias silábicas. Mas, mesmo no trabalho com esses gêneros textuais, as atividades não exploraram as dimensões discursivas do texto escrito, nem propiciaram o desenvolvimento da oralidade.

Situação 6

(Escrevendo um recado na lousa, a professora ordena algo aos alunos).

P: *“Peguem a agenda. Este recado é para os responsáveis por vocês.”*

(Depois que a professora escreveu.)

P: *“Podem copiar, agora, na agenda.”*

A (1): *“Eu num truce.”*

A (2): *“Eu troce”*

A (3): *“Eu também!”*

A (4): *“Professora o L. não troce a agenda”*

(Neste momento, a professora pára de escrever na lousa, vira-se para os alunos e encara-os, intimidando-os, a calarem-se.)

P: *“Bom gente, eu não vou falar mais. Se vocês continuarem falando eu vou parar”*

P: *“A agenda tem que ir e voltar, todos os dias, na bolsa, ouviram?”*

A (2): *“Acabou minha folha.”*

P: *“Então, o que você faz?”*

(O aluno fica sem resposta.)

(Após todos copiarem o bilhete.)

P: *“Vamos ler juntos, pronto?”*

P e A's: *“Senhores pais ou responsáveis, dia 25 de junho haverá comemoração junina na nossa escola. As crianças deverão vir à caráter. Trazer um prato de doce ou salgado. Obrigada.”* (Transcrito como a professora escreveu na lousa.)

Na situação 6, a professora, simplesmente, escreveu o bilhete na lousa e esperou os alunos copiarem. Após a cópia ter sido feita, leu juntamente com eles. Para a leitura, usou uma régua de madeira grande que posicionava nas sílabas que iam lendo, silabando todo o texto. No momento da leitura, os alunos alfabetizados liam com a professora o bilhete e, aqueles que não dominavam essa prática, repetiam o que era lido pela professora e pelos colegas, logo depois da leitura.

Como foi observado, o gênero *bilhete* não foi produzido pelos alunos, mas copiado e serviu de instrumento para a realização de um tipo de leitura mecânica. Nota-se que, mais uma vez, uma excelente oportunidade de se estabelecer um diálogo produtivo entre a professora e os alunos foi desprezado pela professora. Quando a docente solicita que os alunos peguem suas agendas e, logo em seguida, um aluno informa que não a trouxe e, assim, todos os outros alunos começam a comunicar o esquecimento do coleguinha, a professora pretere este momento interlocutivo em favor do silêncio e para chamar à atenção do aluno que esqueceu a agenda em casa. Nessa situação, a professora poderia ter aberto para as falas dos alunos, instaurando uma discussão para saber o que os alunos compreendem sobre a agenda, que é um suporte de texto da escrita que organiza nosso cotidiano; servindo, portanto, como instrumento que intermedeia as práticas pessoais e interpessoais de leitura e escrita. Em outras palavras, a professora colaboradora perdeu a oportunidade de valorizar a cultura da escrita, prática do letramento. Assim, ela poderia explicitar o uso social da agenda, sua função como mediadora entre os pais ou responsáveis e a escola (professora). Que este objeto é um portador de texto e, portanto, deve ser mantido na bolsa, para que a função social da agenda se

cumpra. No entanto, a professora apenas repreende a criança esquecida e continua sua aula distante das situações discursivas.

Já o trabalho com o gênero *lista* deu-se da seguinte maneira, na ocasião (situação 7) a professora propôs aos alunos que fizessem uma lista com o nome das comidas típicas de festa junina, já que a turma estava ensaiando a quadrilha para apresentar e a comemoração estava próxima de ser realizada. Todas essas experiências não foram suficientes para que a docente promovesse uma conversa sobre os conhecimentos que as crianças possuíam a respeito do assunto, nem para que falassem sobre suas expectativas para a festa. Ou, ainda, que contassem episódios envolvendo alguma festa junina ou as comidas típicas, como, por exemplo, “o que já comeram”, “do que mais gostavam”, “o que a mãe sabe fazer” etc, enfim, que os alunos pudessem trocar vivências e tornar, assim, a atividade significativa, dotada de sentido para eles. Desse modo, as crianças escreveram as comidas que conheciam, cada uma no seu caderno. Após a escrita, cada uma falou um tipo de comida e a professora foi escrevendo na lousa. Ao exercer o papel de escriba, a docente não fez nenhuma menção ao papel social que iria ocupar, naquele momento. Conforme as crianças iam falando as palavras, a professora ia escrevendo-as no quadro. Para tanto, solicitou a ajuda dos alunos para a grafia correta, indagando-os como escrevia as sílabas. Nesse momento, a professora fez uso do *Método da Soletração* e *da Silabação*, sendo que, primeiro as crianças soletravam uma letra, depois soletravam a outra e juntavam as duas para formar sílabas. Em seguida, juntavam as sílabas para formar as palavras.

Situação 7

P: “*Hoje, nós vamos fazer um lista de comidas típicas de festa junina.*”

A (1): “*Eba!*”

A (2): “*Pipoca, paçoca*”

A (3): “*Eu já comi paçoca salgada.*”

P: “*Tá bom, é pra escrever no caderno.*”

P: “*Cada um faz o seu.*”

(Após, algum tempo.)

A (4): “*Acabei.*”

A (5): “*Acabei.*”

P: “*Não precisa ficar falando. Quando todos acabarem vão poder falar.*”

A (6): “*Bolo de milho, pipoca.*”

(Quando todos acabaram, a professora solicitou que cada um falasse uma comida que tivessem escrito e, assim, ela foi anotando na lousa uma lista de palavras.)

P: “*O fulano vai começar. Fala uma comida que você escreveu.*”

A (1): “*Amendoim.*”

P: “*Isso, muito bom. (Foi escrever na lousa)*

P: “*A-ME, como é o me?*”

A (vários): “*Eme-e.*” (Soletraram)

P: “*Isso acertou, eme e; do como é o do?*”

A (vários): “*Dê, dê, dê i u o.*” (Soletraram novamente)

A (2): “*dê mais u o.*”

P: *“Tá certo, e o in, como é?”*
 A (vários): *“I, i, i, i.”*
 P: *“O i só? Num tem mais nada?”*
 A (vários): *“não.”*
 P: *“O eme ó, pra fica im.”*
 P: *“Agora a B. O que você escreveu?”*
 A (3): *“Milho.”*
 P: *“Milho, como é que escreve mi?”*
 A (vários): *“Eme i, eme i.”* (Soletraram)
 P: *“Isso é o eme mais o i. E o lho?”*
 A (vários): *“éle o, éle o, éle o.”*
 A (4): *“ele, agá i o.”*
 P: *“Não é o ele, u agá e u o, lho.”*
 A (4): *“Num falei, num falei que tinha u agá.”*
 A (5): *“Bolo de milho, bolo de milho.”*
 P: *“Bolo de milho, como escreve bolo?”*
 A (vários): *“be, o; be, o.”* (Soletraram outra vez.)
 P: *“Isso be, o; bo. E o lo?”*
 A (vários): *“Éle, o; ele, o.”* (Soletraram)
 P: *“Tá certo, milho a gente já escreveu.”*

Os alunos eufóricos com a situação discursiva, atípica, falavam com alegria suas escolhas. Entretanto, essa atividade não possibilitou o envolvimento do grupo, não se constitui como uma atividade dialógica, apesar de os educandos exporem seus conhecimentos, escrevendo-os primeiro e depois falando o que havia escrito. Não houve situações dialogais reais, a linguagem não se desenvolveu. Apesar de contextualizada, a professora não desenvolveu sua função social, não explorou seu aspecto discursivo e pragmático, não a associou à vida, ao interdiscurso da criança para que ampliassem aquela situação escolar para uma atividade discursiva real. Apenas insistiu em trabalhar a estrutura da língua, o seu significante destituído do significado.

5.3 Descrição de uma prática pedagógica dialógica: uma realidade possível

Para efeito de compreensão da prática dialógica, fundante do sujeito letrado, objeto desta pesquisa, buscou-se em estudos realizados por esta pesquisadora, no ano de 2009, com outros sujeitos, demonstrar que é possível realizar uma prática pedagógica dialógica em sala de aula que forma o aluno sujeito de linguagem, capaz de ler e produzir ao mais diferentes gêneros textuais. Assim sendo, apresenta-se a seguir o relato das ações educativas provenientes dessa prática dialógica.

5.3.1 Análise das atividades produzidas pelos alunos

Este trabalho é resultado de um projeto de intervenção realizado no fim do ano passado, em novembro de 2009, com uma turma de 2º ano, portanto, uma sala de alfabetização. A esta altura, a grande maioria dos alunos já se encontrava na hipótese alfabética da escrita. O referido projeto concretizou-se quando a autora desta pesquisa participou do “Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização”, como aluna-pesquisadora. Ao término desta empreitada, desenvolveram-se diferentes atividades de leitura e escrita. Um dos trabalhos desenrolou-se sobre o contexto da história de *Chapeuzinho Vermelho*. Esta serviu como suporte para a execução das demais atividades. Na primeira etapa, deste trabalho, foi feita a leitura dessa obra, na versão dos irmãos Grimm; na segunda foi feita a leitura da obra *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque e, na última etapa, a leitura do livro *Fita verde no cabelo*, de João Guimarães Rosa, visando a um trabalho com a intertextualidade. As atividades desenvolvidas foram a reescrita do conto e da música, a qual é cantarolada pela protagonista da narrativa enquanto se destina à casa da vovó, *Pela estrada a fora*; a produção de texto individual e autônomo; sequenciar a história de acordo com os quadros ilustrativos; construir falas aos personagens, conforme o conjunto de quadrinhos; escrita de carta; história fatiada, que consiste em recortar e colar as partes do texto que estão desordenadas etc. No entanto, nesta análise, limitou-se a selecionar quatro produções escritas resultantes da realização dessas atividades que evidenciaram o processo de escrita e interpretação de texto, como um ato interlocutivo. A análise das produções das crianças teve como aporte teórico as contribuições dadas pela Teoria sociocultural, Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso, divulgada por Eni Orlandi.

As atividades de escrita e de leitura abaixo descritas são tomadas como práticas discursivas, pois foram constituídas a partir do conhecimento que a criança já possuía sobre a história em questão e sobre o sistema linguístico e, assim, configuraram o trabalho de escrita como um processo dinâmico de organização do discurso interior-discurso escrito, processo cuja construção do conhecimento constitui-se a partir da interdiscursividade. Dito de outra forma, por intermédio de uma prática interlocutiva, em que se deu a produção inter-intradiscurso, nas práticas de escrita e de construção e interpretação de textos.

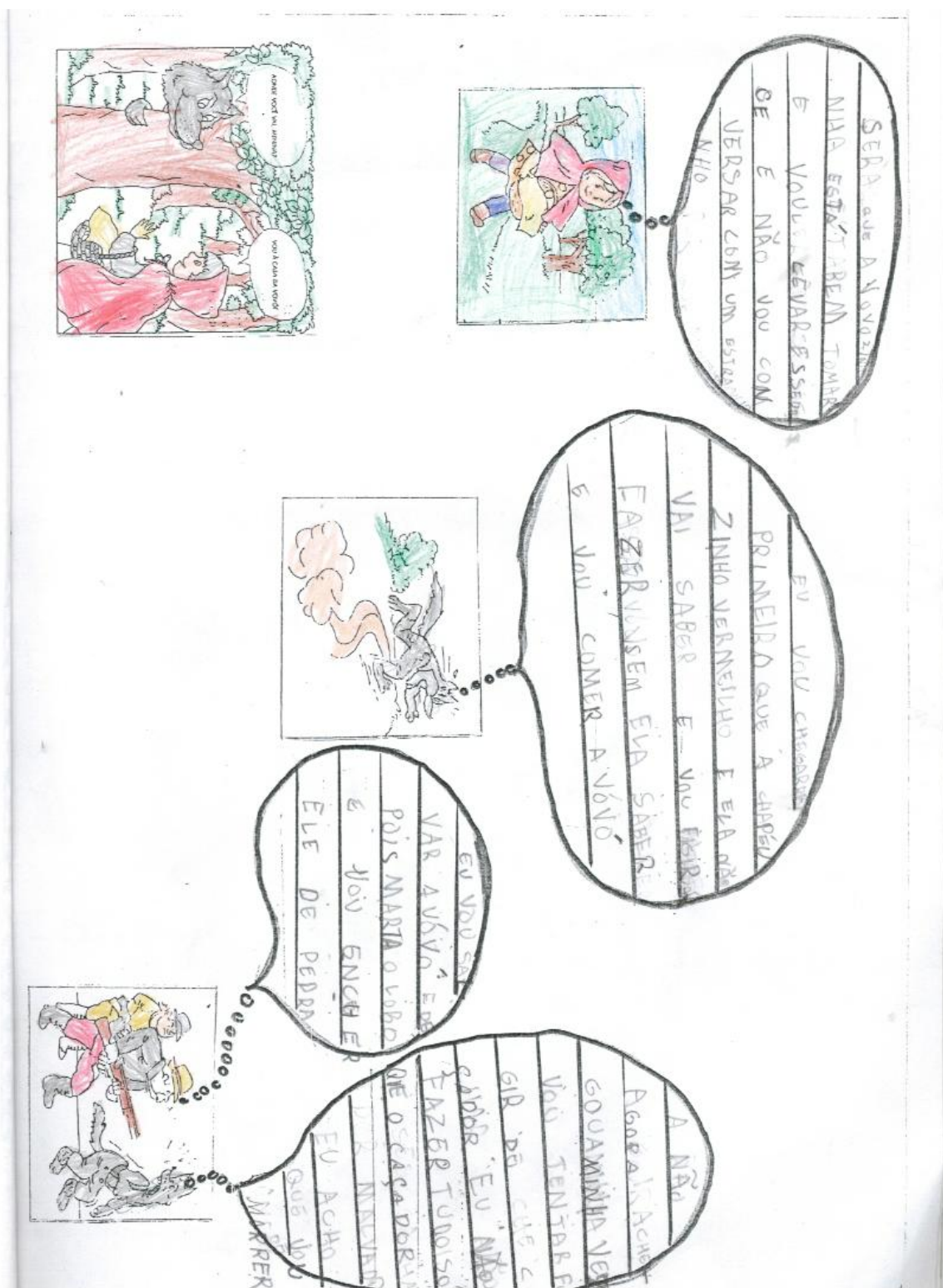


Atividade 1 – Sequência de quadros ilustrativos da história Chapeuzinho Vermelho

Essa atividade foi escolhida por ser uma sequência de quadrinhos ilustrados, por se reportar à literatura infantil, por ser sem escrita e permitir, assim, a imaginação e o lúdico. Por meio desta, objetivou-se que as crianças ordenassem os quadros, enumerando-os de acordo com seus pensamentos, dispondo-os conforme o sentido da história. Para tanto, foi necessário que os alunos encontrassem, nas figuras, indicadores que pudessem orientá-los na

organização sequencial dos quadros e, assim, seguir a estrutura do texto, ou seja, organizar a história com um início, um meio e um fim.

Como se pode observar na atividade feita, o aluno enumerou corretamente os quadrinhos; as figuras foram lidas pela criança, a interpretação de alguns indicadores contidos em cada quadro fez com que o aluno posicionasse os quadros de acordo com as situações vividas pela personagem Chapeuzinho Vermelho. O fato de a criança conhecer a história facilitou o reconhecimento de referenciais que denotavam os períodos da narração. Como, no primeiro quadro, a despedida da mãe de Chapeuzinho Vermelho na porta de casa; a menina andando na frente de casa, com a cesta de doces no braço, indicando que esta se destinava a outro lugar. No segundo quadro, a presença de árvores, flores e muita grama no caminho da garotinha demonstra que esta caminha pelo bosque com o lobo a espreitar. O terceiro quadro é indicado com a chegada da Chapeuzinho a uma casa, onde bate à porta. Já o quarto quadro mostra o Lobo Mau deitado na cama da vovó de Chapeuzinho Vermelho, vestido com a touca da velhinha. O quinto quadro é representado pelo susto que a menininha leva ao ver o lobo no lugar de sua avó. Por fim, o sexto quadro é indicado pela figura do caçador atirando no lobo. Por meio desses indícios, a criança foi capaz de compreender a história e enumerar os quadrinhos de acordo com a narrativa. Isso foi possível, pois a criança (re) elaborou a narrativa que já pertencia ao seu universo discursivo, portanto à sua memória discursiva, o qual foi capturado por meio das imagens. Essa atividade confirma a hipótese de que o interdiscurso, tomado como ponto de partida para as ações interlocutivas, orais ou escritas, é uma opção didático-pedagógica bastante significativa e produtiva no ensino da leitura e da escrita.



Atividade 2 – Produção escrita da fala interior dos personagens

Essa atividade foi composta por quatro quadrinhos; cada um indicava um momento da história de Chapeuzinho Vermelho. Acima deles, havia balões de falas e ou pensamentos

vazios e que deveriam ser preenchidos com os pensamentos dos personagens. Para indicar que se tratava de pensamentos e não de fala, as cabeças dos personagens eram ligadas aos balões por meio de pontinhos. Igualmente a estrutura das histórias em quadrinhos, os alunos já estavam familiarizados com esse gênero textual e sabiam a diferença entre os balões de fala e os de pensamento.

Desse modo, a atividade tinha por finalidade que os alunos desenvolvessem a escrita, dando voz aos personagens. No entanto, essa voz era a “voz” dos pensamentos, das falas interiores dos personagens. No primeiro quadro, aparece a Chapeuzinho Vermelho andando e carregando uma cesta e o aluno escreveu nele as falas do pensamento dessa personagem, fazendo inferências de seu raciocínio a partir da orientação de sua mãe, segundo as falas da história real. Ele quis mostrar que a garotinha preocupava-se com a vovó e estava ansiosa para constatar seu estado de saúde, pois no conto relata que a vovozinha estava muito debilitada, com a saúde fraca e isso permeava os pensamentos da menina. A criança começa a escrita do primeiro balão com um *será*. Com essa postura, observa-se que a criança compreende que o pensamento é uma forma de reflexão, de fala consigo mesmo e é o que propõe. O aluno, ainda, reproduziu no pensamento da menina a orientação de sua mãe. (Não conversar com estranhos pelo caminho). Tal informação é importante, pois revela que o aluno trouxe para a escrita aquilo que pensa ser relevante. Muito provavelmente, a mãe do produtor desse texto, também já lhe dera esse conselho e isto deve tê-lo marcado e, num momento de enunciação dessa natureza, essa informação reaparece em sua escrita.

O segundo quadrinho contém as falas dos personagens, Chapeuzinho Vermelho e Lobo Mau. Esse quadro é o indicador que orientou as crianças na construção de sua escrita, serviu como um balizador para as construções dos pensamentos futuros.

Já no terceiro quadrinho há a figura do Lobo Mau correndo. Nota-se que a criança formula o pensamento do lobo, imprimindo-lhe toda a sua argúcia; o seu intento de chegar primeiro na casa da vovó, comê-la e enganar a menininha, tal qual ocorre na história. No momento de estruturação da escrita, a criança omite algumas palavras; repete a expressão *eu vou* por três vezes, não porque o autor do texto não saiba o contexto da narrativa, mas porque a história é conhecida pela criança, num laborioso trabalho de constituição de sentido esta vai, como que explicitando o raciocínio implícito dos personagens, justificando as suas falas na história conhecida. Por mais que o aluno domine o conteúdo da narrativa, a escritura exige dele uma reflexão sobre o que é enunciado. O movimento que compete ao interdiscurso na elaboração do intradiscurso faz aflorar essas omissões, repetições, ou melhor, essas marcas próprias da fase inicial da construção da escrita.

O último quadrinho é composto por dois balões: um para expressar o pensamento do caçador e outro, do Lobo Mau. Mesmo se tratando de balões que reportam aos pensamentos dos personagens, o aluno propõe uma interação entre estes. O caçador argumenta: *“eu vou salvar a vovó e depois marta o lobo e vou encher ele de pedra”*. O lobo, por sua vez, diz: *“a não agora chegou a minha vez vou tentar fugir de caçador...”*. Na escrita da criança a fala do caçador é uma fala consigo mesmo, mas a fala do lobo denuncia a réplica de um diálogo, o lobo responde ativamente ao caçador. Essa interação de pensamento, marcada pela responsabilidade ativa, ocorreu graças ao interdiscurso do enunciador. No segundo período do balão do lobo, o personagem articula consigo mesmo, *“eu não fazer tudo iso que o caçador malvado”*. Nota-se que a criança tenta livrar o Lobo Mau do pior e tornar o caçador malvado, porém, o lobo acaba concluindo que seu fim será trágico. A criança assume o papel do personagem e dá vida a este.

Esse trabalho de elaboração da escrita significativa revela imagens (formação do imaginário da criança) e pressuposições (as inferências de raciocínio das personagens), assim como normas de comportamento social representadas nas personagens. Por exemplo, o lobo, representando a dominação pela esperteza e a vovó e a criança, a fragilidade; a primeira pela idade e a segunda, pela ingenuidade.

A atividade proposta requer que a criança identifique o contexto situacional e elabore esse conhecimento dinamicamente. A produção da escrita implica que o aluno assuma diferentes papéis, que estabeleça um processo discursivo por meio de uma intensa atividade mental, cognitiva e interlocutiva, ou seja, à medida que a criança aprende a língua, produzindo-a, ela já está realizando uma ação reflexiva sobre a linguagem escrita. Essa dinamicidade foi garantida pela troca de papéis sociais pela criança. Quando tinha que escrever o pensamento da Chapeuzinho Vermelho, exerceu o papel dessa personagem; tinha que raciocinar como uma criança; quando foi escrever o pensamento do lobo, exerceu o papel de uma pessoa esperta; quando escreveu o pensamento do caçador, nesse papel social, tinha que raciocinar como alguém responsável por proteger os mais frágeis. A alteração de papéis provocou uma intensa interdiscursividade, na qual a criança, por meio do jogo de negociações de linguagem, foi locutor e interlocutor numa mesma história, vivenciando experiências de personagens diferentes.

OBJETIVO:

REESCREVER A HISTÓRIA "CHAPÉUZINHO VERMELHO".

1- REESCREVA NAS LINHAS ABAIXO A HISTÓRIA CHAPÉUZINHO VERMELHO, ACOMPANHANDO OS FATOS NAS FIGURAS.



CHAPÉUZINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ UMA MENININA CHAMA
DA CHAPÉUZINHO VERMELHO UM DIA SUA MÃE MANDOU
LEVAR DOCE E PARA A VOVÓ E A CHAPÉUZINHO
FOI PELA FLORESTA E ENCONTROU O LOBO E O LOBO
FALOU ONDE VOCÊ VAI NA CASA DA VOVÓ O LOBO
FOI PARA DO OUTRO LADO, O LOBO FOI CORRENDO E O
LOBO CHEGOU PRIMEIRO E COMEU A VOVÓ E CHAPÉUZINHO
DEPOIS BATE NA PORTA FALOU QUE O ORELHAS QUE BOCA GRAN
NDE PARA DEVORAR VOCÊ E COMEÇOU GRITAR OS CA
ÇADOR ENTROU NA CASA E A TIROU NO LOBO E COL
U PEDRA E A VOVÓ E FEZ UM JANTAR O CAÇADOR E CHAMOU
A VOVÓ E A CHAPÉUZINHO VERMELHO E A CHAPÉUZINHO
FOI PARA CASA DELA E A MÃE FALOU PORQUE NÃO
RO O LOBO QUE RIA COMEU E EU MEU E OS CAÇADOR
MATO O LOBO E EU DEI A I DEIA PARA ENCHER O LOBO
E JOGO NA A GUA E OS TUBARÃO COMERE O LOBO VAI
TEAR REPENDER NA BARRIGA DOS TUBARÃO ELES VÃO PARA O

Atividade 3 – Escrita do conto Chapeuzinho Vermelho

A atividade desenvolvida acima consistiu na reescrita do conto *Chapeuzinho Vermelho*. No texto escrito pelo aluno observam-se inúmeras marcas que caracterizam o

movimento discursivo, enquanto uma intensa atividade intradiscursiva. Essas marcas aparecem sob diversas formas, que podem ser entendidas como: a segmentação da escrita devido ao fato da acentuação tônica, *que ria* (l. 14); *i déia*; (l. 15) *a gua* (l. 16) (queria; ideia; água). Assim, escrita e fala se entrecruzam; sintaxe abreviada, pois há a predominância do sentido sobre o significado hesitações *e a vovo e fei um jentar cu caçador e a chau vou* (e a vovó fez um jantar com o caçador e a chapeuzinho voltou). Nota-se que, nessa frase, a criança aglutina e contrai a preposição “com” e o artigo “o” resultando na forma *cu*, aproximando a escrita de uma fala informal. A escrita também apresenta repetições *e a Chapeuzinho Vermelho e a Chapeuzinho* e omissões *eles viven para se* (eles viveram felizes para sempre). Essas marcas são provocadas pelo enorme esforço que a criança faz ao elaborar o discurso escrito aproximando-o do sistema linguístico convencional, dotado de sentido. No entanto, a produção textual, desse aluno, apresenta uma profunda elaboração linguística, revelando que, nesta altura, a criança já possui um conhecimento abrangente quanto ao sistema alfabético e compreendeu a estrutura da produção de textos escritos. Sendo assim, o enfoque dessa análise dar-se-á sobre a questão da constituição do sentido e sobre a elaboração do fluir do significado, pois, aqui, encontra-se o processo dialógico de elaboração da escrita.

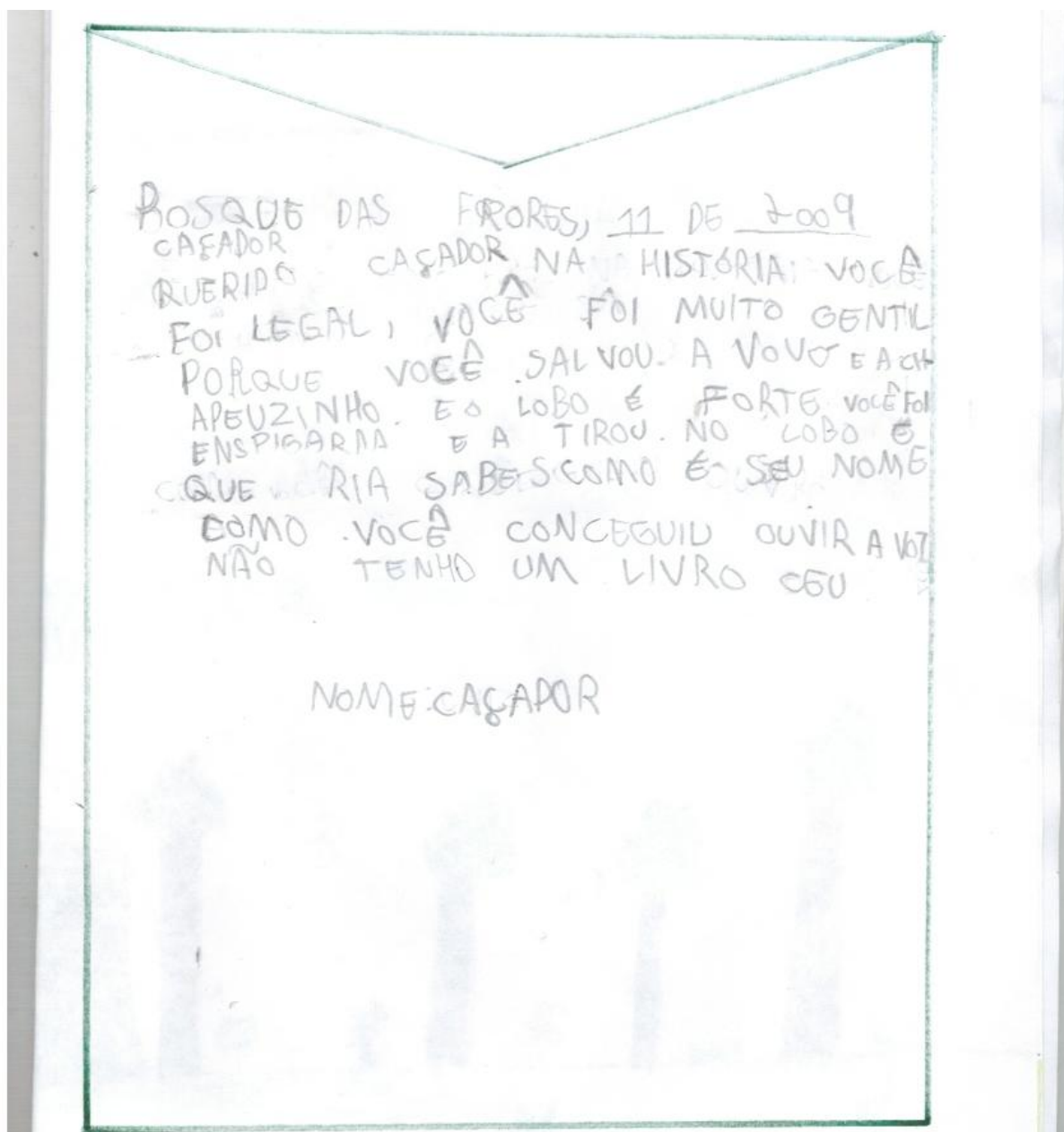
A criança desenvolve a escrita levando em conta o seu interlocutor, por isso, organiza o texto com tempos verbais, os quais caracterizam uma introdução (marcada de início por *era uma vez*), o desenvolvimento das ações marcando com advérbios de tempo (*depois*) e o desfecho da história (*eles viveram para sempre*). A interlocução se dá no desenrolar da escritura. Assim, o aluno assume diferentes funções em seu texto, ele exerce a função de narrador, dos personagens, de escritor e de leitor. Tomando o lugar de escritora, a criança assume o modo como o personagem concebe o outro, atribuindo sua visão de mundo. Isso pode ser percebido quando o aluno, enquanto escritor, dá voz à mãe de Chapeuzinho, que questiona a filha (*porque você demoro (?)*). Desse modo, a criança demonstra suas conjecturas e as projeções dos seus pensamentos; seu interdiscurso ecoa na fala das personagens.

No texto produzido pela criança, pode-se notar uma gama de formulações que marcam as passagens da história; são utilizadas muitas conjunções aditivas para ligar essas situações. Apesar de o texto ser, em sua maioria, a reprodução da história original, percebe-se que a criança inova o texto, instaurando situações interlocutivas que, a seu ver, são importantes e configuram o seu texto. Assumir a posição de escritor (sujeito-autor) é permitir que situações do interdiscurso surjam no texto. Assim, a atividade de escritura cumpre sua função de trabalhar a linguagem explorando seu princípio básico, segundo Bakhtin, a dialogicidade.

Na leitura desse texto, encontram-se aspectos provocantes, na medida em que a materialidade significativa permite entrever o movimento intradiscursivo feito pela criança a partir das imagens projetadas nos personagens, as interferências do discurso de outrem, a intertextualidade. Essas são algumas das evidências do trabalho mental externalizado na narrativa da criança. Percebe-se que a criança dá um novo fim para o Lobo Mau: o antagonista da narrativa é jogado aos tubarões para ser comido. Quem teve esta ideia? No próprio texto, o autor aponta *eu dei a i deia*. O eu, nesse caso, é o escritor ou a personagem, Chapeuzinho Vermelho? Mais uma vez, a proeminência da interferência de outros contextos na escrita da criança, a busca por uma significância na escrita. Isso demonstra a profundidade da atividade discursiva que é a estruturação do sentido no texto escrito.

Procedendo de tal forma, a criança vai buscar o sentido para seu texto em seu discurso interior, no interdiscurso, ou seja, em sua memória discursiva onde estão todos os dizeres já mencionados. Os dizeres, aqui, são os enunciados de outrem que exerceram um papel fundamental na constituição do sujeito. Essa memória discursiva ou interdiscurso é formada por ouvir histórias, discussões, réplicas de diálogos, enfim, por todo modo de interação social. Portanto, são diversas as situações enunciativas em que as crianças participam e que constituem o seu interdiscurso. Assim, percebe-se que, para o autor desse texto, os tubarões são figuras importantes, fortes, imponentes, capazes de sanar o problema instaurado na narrativa. Mas de onde surgem esses tubarões? O jantar da vovó com o caçador? Ora, essas situações, bem-vindas ao texto, advêm das intervenções intertextuais e interdiscursivas que emergem no trabalho de escritura denominado como *semântica deliberada do fluir do significado* apontada por Vigotski (*apud* SMOLKA 2003). Vale ressaltar que são esses vestígios que garantem a materialidade do texto e funcionam como uma unidade de sentido. Daí a importância do interdiscurso, do jogo discursivo, das trocas verbais, das trocas de papéis sociais no trabalho da escritura.

Sendo assim, o texto não deve e não pode ser tomado apenas como um “fato” linguístico. É claro que, em se tratando da alfabetização, o instrumental linguístico é importante, mas o professor precisa ater-se no fato de que o texto se relaciona com a língua, com a historicidade da linguagem na constituição do sujeito enquanto ser social.



Atividade 4 – Escritura do conto Chapeuzinho Vermelho

Essa atividade utilizou o gênero textual *carta* como proposta para a produção textual. Sendo assim, cada aluno escreveu uma carta ao seu personagem favorito da história Chapeuzinho Vermelho. Do ponto de vista estrutural e organizacional do material linguístico, o texto acima está de acordo com a proposição do gênero trabalhado, ou seja, apresenta adequadamente o conteúdo temático que, no caso, é a admiração do autor do texto pelo personagem; a construção composicional atende às exigências desse gênero, o autor compôs seu texto com todas as especificidades de uma carta, ou seja, com o local, a data, o assunto, a

despedida e o remetente. O estilo possui características de uma conversação, próprio desse gênero, que apesar de utilizar a modalidade escrita da língua, conserva as especificidades do gênero primário, em outras palavras, não perdeu seu contato direto com as condições pragmáticas em que é produzido.

O surpreendente desse texto é que, do ponto de vista intradiscursivo, a criança instaura-se como interlocutora do caçador e resgata a figura do caçador que, na história da *Chapeuzinho Vermelho* tem uma participação pequena e dá a ele o papel de protagonista, inquirindo-o sobre a possibilidade de leitura de um livro exclusivo desse personagem. A criança atribui ao caçador algumas qualidades próprias do ser humano, predicados que, possivelmente, a seu ver, são importantes na formação do sujeito. Dessa forma, compreende-se que a função da literatura infantil que é, por meio dos recursos estilísticos, libertar a criança para o fantástico, dar à sua imaginação asas para alçar longos vôos, permitir o estranhamento e, assim, mediar as futuras experiências da criança, cumpriu-se no texto desse aluno, haja vista que este evoca na sua produção textual os sentidos que aquela narrativa teve para ele.

A imaginação da criança consegue “dialogar” com o seu interdiscurso, os saberes sobre esta narrativa deixam-no inquieto e, assim, ele tenta descobrir os segredos do caçador, (*como você conseguiu ouvir a voz*), dando-lhe super poderes, fazendo do herói o protagonista da história. Desse modo, o autor dessa carta conclui que uma figura tão importante, como o caçador, deve ter um livro só dele.

Nota-se que o produtor desse texto invoca o destinatário para uma interação, faz perguntas ao seu interlocutor “imaginário”, requerendo uma atitude responsiva, ele antevê com quem dialoga e, com isso, formula sua escrita de acordo com construção intradiscursiva instaurada pelas diferentes funções assumidas entre o autor e o personagem, entre leitor e protagonista e entre o admirador e o herói.

5.4 Síntese da análise dos dados

De acordo com os dois primeiros instrumentos de coleta de dados, o questionário e a observação em sala de aula, pode-se inferir que, a partir das respostas conferidas pelas professoras alfabetizadoras ao questionário, o qual, por meio de perguntas abertas e que contendo conceitos que são utilizados, diariamente, em sala de aula, imbricados nas práticas pedagógicas de leitura e escrita e a análise das ações pedagógicas observadas em sala de aula, as práticas pedagógicas realizadas, nesta escola, estão aquém das expectativas para um ensino alfabetizador com vistas ao letramento. Prática e teoria devem andar simultaneamente, uma

balizando a outra e propiciando, assim, que a prática cotidiana do professor seja refletida, analisada e, por vezes, superada, dentro de uma perspectiva dialética do processo de ensino e aprendizagem. Nota-se, no entanto, que a insuficiência de exatidão para com os conceitos arguidos, os quais são essenciais para o ensino e a aprendizagem da linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental, denota que o ensino da língua materna está sendo realizado, em sala de aula, mais especificamente na escola pesquisada, de maneira equivocada.

O trabalho com conceitos, isto é, com a teoria, implica uma tomada de posição para com as práticas. Desse modo, se as atividades de leitura e escritura praticadas por essas professoras estivessem calcadas em um referencial teórico substancial sobre a especificidade da natureza linguística, todas as demais respostas estariam respondidas ou estariam amparadas por práticas profícuas em sala de aula que evidenciassem os aspectos sociais, linguísticos, discursivos, políticos e ideológicos da linguagem. Assim, os contextos situacionais não seriam preteridos em meio às práticas alfabetizadoras, que se restringem à relação fonema-grafema, mas sim aproveitados em prol da alfabetização. No entanto, isso não fora constatado mediante o questionário, nem por meio da observação em sala de aula.

Tendo em vista a prática pedagógica observada, percebe-se que as atividades de leitura e escrita realizadas em sala de aula constituem-se em pseudolinguagem, já que são exercícios de uma prática mecânica e monológica de linguagem. Essas atividades fazem com que as crianças reproduzam palavras isoladas e descontextualizadas, frases sem sentido e pré-construídas, impedindo, dessa forma, que estas externem para o papel pensamentos, emoções, sentimentos, conhecimentos etc, isto é, escreva as suas formulações interiores. Em outras palavras, esse ensino impede que a atividade de escritura da criança se concretize por meio de uma elaboração complexa e ativa, que propicia imersão do “fluir do significado”. Obviamente, que a alfabetização, nesses moldes, conduz à mera aprendizagem das estruturas fixas das palavras; a criança não se relaciona com a escrita e, muito menos, compreende esta como um lugar para a constituição de sentidos, haja vista que a interação com o outro não acontece, os atos de fala são pré-estabelecidos pela forma como a professora conduz o ensino.

A análise da prática pedagógica permitiu a constatação de que não há situações discursivas no processo de ensino e aprendizagem, na sala observada, por mais que as crianças tentem construir alguma forma de interação, pois os alunos já compreenderam que o conhecimento, a aprendizagem, são construções de naturezas sociais. Sendo assim, desde sua gênese, a criança se relaciona com o outro, e isso lhe é gratificante, a conduz ao aprendido, ao novo. Então, por que não poderia ser assim, também na escola e, principalmente, na alfabetização? Como o ensino instituído por esta professora não faz sentido para os

educandos, estes, por sua vez, não se calam diante da discrepância com que a linguagem é trabalhada dentro da escola, comparada como esta se realiza fora dessa instituição e tentam interagir, construir algum saber a partir de seus conhecimentos. No entanto, a visão institucionalizada do professor, como sendo o “dono da situação”, “detentor do saber”, impede a necessidade de aprender, da criança, e condiciona-a a um ensino dominante, o qual também a institucionaliza, conforme os moldes da sociedade de classes. Ou seja, engendra uma criança com um comportamento estereotipado, conformado com a situação imposta por um indivíduo concebido como “superior”, no caso, o professor. Assim, vai formando-se a consciência desse sujeito; a ele cabe apenas satisfazer os reclamos racionais ou não e, desse modo, perpetua-se o *status quo*, já que não se indaga o que está posto, verticalmente. As relações de poder são mantidas e a escola reproduz os sistemas sociais, reproduzindo cidadãos inertes, cerceando, desde o início da escolarização, a capacidade volitiva da criança em aprender e interagir.

Em contrapartida a essas práticas observadas e apresentadas no item 5.2, têm-se as atividades escritas produzidas pelas crianças, as quais foram elaboradas em meio a um contexto interlocutivo, em que eram valorizadas as situações enunciativas ocorridas em sala de aula, tanto as decorrentes do ensino sistematizado, portanto, de situações planejadas e rastreadas pela professora, quanto as originadas por atos de fala espontâneos. Assim, nota-se uma grande diferença na formação das crianças dessas duas salas de aula distintas. Os alunos, da primeira situação, eram regidos pelas práticas monológicas e descontextualizadas da professora, sob a égide dos métodos de alfabetização aos quais incutiam nas crianças a falsa noção de alfabetização, ou seja, o domínio exclusivo do código enquanto sistema de formas imutáveis, acabada, numa perspectiva morta da língua. Este ensino representa a pré-história da alfabetização, totalmente, alheio à realidade atual dessas crianças, que estão inseridas em um contexto dinâmico, vivo, plural, tecnológico repleto de interações significativas. Esse contexto faz com que elas vivenciem práticas sociais reais, em que o uso da linguagem se dá por meio da situação sócio-histórica, onde estão presentes as contradições, as ideologias, as lutas sociais. Essa realidade não é alheia às crianças, pelo contrário, os seus discursos carregam as marcas das formações sociais que invadem as relações interativas que elas fazem parte.

Desse modo, neste trabalho, apresentaram-se dois arquétipos de práticas pedagógicas alfabetizadoras: um totalmente viável e outro totalmente inviável. O modelo observado em sala de aula, no qual competiam práticas restritivas e excludentes, é visto, aqui, por tudo o que se foi dito sobre a linguagem e sobre a dimensão discursiva que envolve o ensino e a

aprendizagem da língua, como um caminho inoportuno para os processos de alfabetização, haja vista que, mediante tais práticas, a língua não é ensinada em toda a sua essência e potencialidade. As atividades de leitura e produção de textos escritos retratadas nas observações feitas em sala de aula conduzem ao uso de uma língua vazia, estrangeira aos seus próprios falantes, pois as enunciações trazidas para o contexto escolar são incapazes de compreender a composição do todo do enunciado, tal qual o *objetivismo abstrato* concebia a língua. No entanto, se a prática pedagógica for compreendida de acordo com a visão do dialogismo bakhtiniano, a qual concebe a língua como um todo polissêmico, isto é, dotada de pluralidade, inacabada, sujeita a modificações, o aluno aprenderá não apenas a estrutura da língua, mas a fazer uso social desta, cumprindo, assim, a função da alfabetização. As características da língua, acima mencionadas, são o que dão vida à língua e permite a sua constituição constante. Desse modo, um processo de alfabetização que se constitua por meio da produção constante dos discursos, propiciando assim, que a língua se movimente e carregue consigo as forças ideológicas que conotam as formações sociais, permite que além da aquisição do código, a criança faça história, pois com o uso esta garante a mobilidade aos discursos e sucessivamente à língua. Nesse sentido, Geraldi (1991, p. 13) observa que “o trabalho social e histórico de produção de discursos produz continuamente a língua enquanto sistematização aberta, o que permite, por seu turno, o movimento contínuo de produção de discursos, embora não seja a língua condição suficiente para que estes ocorram”.

Portanto, o trabalho em sala de aula, como prática pedagógica interlocutiva, o qual é capaz de engendrar um sujeito letrado, em outras palavras, um sujeito-produtor-autor de textos orais e escritos em qualquer instância da atividade humana, deve levar em consideração que a língua não é, de modo algum, um mero conjunto de regras combinatórias imutáveis, mas sim um sistema vivo e constituinte dos sujeitos e, como tal, necessita ser apreendida em toda a sua especificidade, tanto por parte dos professores como por parte dos aprendizes, pois ambos são delineados por meio dos discursos produzidos.

Considerações Finais

Com base nas reflexões teóricas e nos dados apresentados neste trabalho é possível apontar algumas considerações tendo em vista os objetivos propostos no início deste trabalho.

Assim sendo, considera-se que trabalhar, em sala de aula, com a língua em uso é possibilitar que a criança coloque em funcionamento tanto os recursos linguísticos, apreendidos por intermédio da alfabetização quanto que ela compreenda a função social que está incutida nos gêneros textuais, pois toda forma de interação social, inclusive, aquela originada no ambiente escolar, é realizada mediante esses gêneros.

Portanto, os atos enunciativos ocorrem, sempre, dentro de um gênero discursivo, o qual será definido de acordo com as atividades sócio-comunicativas que o engendrou. De tal modo, o trabalho pedagógico com atividades de leitura e escrita precisa ser norteado a partir de práticas que evidenciem as ações interlocutivas, dialógicas, ou seja, aquelas em que a criança pode e deve falar, para que, assim, contribua na formação de saberes, tanto de si próprio quanto na de seus parceiros. Sabe-se que é a partir da interação verbal que a criança desenvolverá a linguagem oral e, desse modo, as trocas verbais ocasionarão o alargamento dos horizontes da criança, suscitando o surgimento de novas aprendizagens.

Assim, compreende-se que a prática de leitura e escrita amparadas na oralidade emerge de situações discursivas que, por sua vez, são ancoradas pelo interdiscurso, pelas formações discursivas, o qual configura todos os atos linguísticos e constituindo, dessa forma, sujeitos sociais, dialógicos e históricos. Como demonstrado no item 5.3, em que foram analisadas as atividades dos alunos, o interdiscurso ocupa um lugar de destaque nas atividades em que as crianças são partícipes da construção do texto. Este ecoa na escrita e na leitura; a constituição de sentido para tais atividades é totalmente dependente da memória discursiva. Mas para que esta importante função realize seu trabalho dinâmico na composição de sentido seja na escrita ou na leitura e, dessa forma, a criança consiga ir além da aquisição dos recursos linguísticos, do código, enquanto sistema fechado de sinais gráfico, faz-se necessário que a oralidade seja desenvolvida e explorada em sala de aula. A oralidade pode consistir mediante as falas espontâneas dos alunos, que são as atividades languageiras, podendo ser por meio de eventos monitorados ou não pelo professor.

A partir da interação verbal no contexto escolar os alunos são colocados à prova da linguagem, pois produzem a linguagem viva e modificável. De acordo com os contextos

situacionais, como em práticas de dramatização ou por meio do trabalho sistematizado, organizado com exemplos de gêneros de textos, a criança representa o contexto social, atua na estrutura discursiva do texto e escolhe as unidades linguísticas cabíveis em cada situação. Os procedimentos adotados nas operações de linguagem auxiliam o professor no processo de ensino e aprendizagem. De porte dos instrumentos linguísticos, que são os gêneros discursivos, a criança é capaz de descobrir, com seus pares e professor, as determinações sociais implícitas nas situações de comunicação. Nesse sentido, reconhecer o signo linguístico é fundamental para o seu uso efetivo, porém, não basta dominar esse material no âmbito das relações grafofônicas, apenas. Para que as relações de ensino e aprendizagem da língua se efetuem no sentido de permitir transformações em níveis de comportamentos sociais, discursivos, linguísticos, políticos, ideológicos, ou seja, propiciando o letramento na criança, as práticas pedagógicas voltadas para a leitura e escrita devem favorecer as interações sociais, enquanto práticas de linguagem, para que a criança desenvolva o domínio sobre a produção de linguagem, em outras palavras, a produção dos gêneros.

Os gêneros discursivos formam o instrumento de mediação para o ensino, por meio do jogo de negociações da linguagem, ele exerce uma ação recíproca entre os sujeitos participantes das situações interlocutivas. Estes ao interpretarem as unidades significativas da língua, antevêm o intento do seu parceiro comunicativo, isso faz com que compreenda a língua do ponto de vista do outro. Assim, o sujeito falante modifica seu enunciado de acordo com os comportamentos apreendidos no ato interlocutivo.

Uma prática alfabetizadora como um ato interlocutivo e dialógico é aquela que compreende a linguagem como lugar de interação social, materializada em um texto, por isso, este é um todo significativo, coeso e coerente e movimenta-se na dinamicidade dos gêneros textuais, portanto, de acordo com as práticas sociais. A prática pedagógica que considere a linguagem dessa forma tem, na oralidade, o suporte concreto para a efetivação da escrita enquanto prática social dotada de sentido. No entanto, tendo em vista a prática pedagógica observada em sala de aula, ministrada pela professora colaboradora, e as respostas obtidas por intermédio do questionário, compreende-se que a não consideração de conteúdos-chave para o ensino da leitura e produção de texto como, por exemplo, as especificidades de organização da fala e da escrita e a forma de aprendizagem de cada uma dessas modalidades da língua; a definição, a funcionalidade e o uso dos gêneros textuais; a concepção desses gêneros como práticas sócio-discursivas e as concepções de linguagem, de leitura e de texto etc. leva o professor a utilizar o gênero nas práticas pedagógicas apenas como pretexto para se ensinar regras e estruturas da língua. Esse procedimento denuncia que o professor concebe a

linguagem como um código, isto é, como um conjunto de signos linguísticos organizados em um sistema com suas regras combinatórias, que serve para a nomeação de objetos, pessoas e ações, sem nenhum vínculo com a vida, com as práticas sociais nas quais ocorre a interação verbal. A Concepção de aprendizagem da linguagem escrita como a aquisição de um sistema de codificação propicia ao aprendiz o estabelecimento das relações grafofônicas, necessário para o processo de alfabetização, mas não promove o letramento, isto é, a realização de práticas dialógicas em sala de aula, condição para formação de leitores e produtores de textos com função social.

A escrita é constituída por formações discursivas, que constituem o interdiscurso da criança este, por sua vez, fundamenta a produção dos gêneros discursivos tanto na escrita como na oralidade. Entretanto, o ensino monológico apresentado naquela sala de aula observada, com práticas tradicionais centradas no professor ou na estrutura linguística, resultam em formações deficitárias no que se refere à leitura e à escrita.

Portanto, tendo em vista essas elucubrações, pode-se afirmar que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de práticas dialógicas, com a língua em uso, torna-se extremamente significativo e promove a ascensão do sujeito letrado, isto é, conduz para a constituição de um ser consciente de seus atos, capaz de se comunicar nas diferentes esferas sociais, pois faz o uso social da língua, desde sempre; conhece suas especificidades e funcionalidades.

No atual contexto brasileiro, o qual segue o modelo sócio-econômico do neoliberalismo, o sujeito é educado, institucionalizado para se adequar e manter a forma como a sociedade está organizada. Para tanto, ele deve ser um cidadão, participante da criação de uma sociedade de direitos e deveres, isto é, ser emancipado politicamente. No entanto, a formação dada ao cidadão é restrita e condiciona o sujeito a usufruir da cidadania burguesa, limitada ao direito de eleger representantes os quais deterão o poder de decisão. Enfim, um indivíduo complacente com as amarras e mazelas causadas pelo modo de produção vigente.

Em contrapartida, o sujeito letrado, tal como defendido neste trabalho, não pode ser formado tomando a cidadania representativa como modelo, que possui no ensino tradicional um forte aliado, mas é um sujeito consciente, emancipado humanamente, que compreende as amarras sociais engendradas pelas ideologias dominantes, e perpetuadas na sociedade cindida em classes. O ser consciente é o sujeito de linguagem que “ouve a voz” dos discursos que ecoam nas relações sociais humanas e configuram as atividades humanas. Este sujeito é, principalmente, aquele que se constituiu na e pela linguagem a qual é sócio-histórica e onde se confrontam valores sociais contraditórios. Na esteira dos objetivos propostos, ainda,

conclui-se que a formação desse sujeito depende das situações reais e concretas em que ele é contraposto. Essa formação, portanto, não se dará por meio de práticas vazias de linguagem, a partir da prática e pela prática esvaziada de conteúdo historicizado, mas mediante o trabalho linguístico contínuo, constituído por diferentes sujeitos, em momentos sócio-históricos diferentes, com formações discursivas contraditórias em que há embate de discursos. Assim, a língua se constitui e se mantém, haja vista que se modifica em meio das relações sociais.

A prática pedagógica deve levar em conta esta historicidade da língua, para que os processos de ensino e aprendizagem se dêem, de acordo com a verdadeira essência da linguagem e se constituam como um trabalho de co-autoria, como práxis social, a fim de se constituir, já na alfabetização, sujeitos letrados, sujeitos eminentemente de linguagem.

Como produto deste trabalho de pesquisa, surgem novas questões, as quais colocam em evidência a desconsideração da oralidade em sala de aula, o não aproveitamento desta modalidade da linguagem nas situações de ensino da linguagem, nas séries e ou ciclos iniciais. Assim sendo, esta pesquisa teve por corolário investigar a interação em sala de aula e suas condicionantes, oralidade e escrita e, desse modo, identificar a oralidade como processo em que, mediados pelo professor, os alunos a partir deste, atuam como sujeitos que produzem sentidos em qualquer interação, seja oral ou escrita. Essa pressuposição será confirmada mediante a continuação desse estudo, portanto, na próxima etapa, em nível de mestrado, na qual o tema será aprofundado.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Classe operária, sindicatos e partidos no Brasil**: um estudo sobre a consciência de classe, da Revolução de 30 até a Aliança Nacional Libertadora. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982. Coleção teoria e práticas sociais.
- ARAÚJO, Maria Carmem do C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa - MG: Universidade Federal de Viçosa, 1996.
- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo: Ática, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBOSA, J. P. (2001). **Trabalhando com os Gêneros do Discurso**: Uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa. Tese de Doutorado, PUC-SP/LAEL.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. Tradutor Eduardo Guimarães. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: _____. **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Aprender e ensinar com textos; 5).
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. V.2. MEC/ SEF. Brasília, 1998.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. – 2. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CAGLIARI, L. Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1997

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Cultrix, 1993.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: Um diálogo entre a teoria e a prática. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Trad. de Fabiana Komesu (Coord.). São Paulo: Contexto, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 3.ed., São Paulo: Ática, 1995.

CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, (1991).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco**: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Campinas. Revista Educação e Sociedade, vol.21, n71. Jul. 2000.

FÁVERO, L. L; ANDRADE, M. L. C. V. O; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino da língua materna. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, Liliana Soares. **Produção de leitura na escola**: a interpretação do texto literário nas séries iniciais. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. Atualizada – São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleções Questões da Nossa Época; v.14).

_____. **Com todas as letras**. Trad. de Maria Zilda da Cunha Lopes. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A; PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: ARTMED, 1987.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística I** objetos teóricos. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia da Alfabetização**. Da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GAGLIARDI, Eliana. **Trabalhando com os gêneros do discurso**: narrar conto de fadas. São Paulo: FTD, 2000.

GARCIA, Regina Leite. **Caminhos e descaminhos na alfabetização**. Educação e Sociedade. Campinas. Cedes. V. 9, n. 28, 1987.

GEBARA, Sana E.L. **A poesia na escola**: leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GOÉS, Maria C. R. de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de ler. In: **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

GOULART, Cecília. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica. In: FREITAS, M. T; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: Leituras de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção questões da nossa época; v. 107).

JARDINI, R. S. R. **Método das boquinhas**: passo a passo da intervenção nas dificuldades e distúrbios da leitura e escrita. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras**: Arma e sonho na escola. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KLEIMAN, Angela B. (organizadora) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas – SP: Mercado de letras, 1995.

KOCH, Ingedore V. **A inter-ação pela linguagem**. 3. ed. São Paulo: Contexto, Coleção repensando a Língua Portuguesa. 1997.

_____. **Argumentação e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo. Cortez, 2003.

KOCH, I. V; ELIAS, M. V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LACERDA, C. B. F. de. É preciso falar bem para escrever bem? In: **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LEITE, Ligia C. de M. Gramática e literatura: Desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. **O Texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

DE LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. H. R. **Alfabetização e letramento**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artmed, 1987.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAINGENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MANZONI, R. M. **Dissertação Escolar**: um gênero em discussão. Tese de Doutorado. FCLA – UNESP: Assis – SP, 2007.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos In: SIGNORINI, I. **Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2001.

_____. **Gêneros textuais: Definição e funcionalidade**. In: Gêneros textuais e ensino. 5. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MARX, Karl. **O capital**: crítica de economia política. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988 (coleção Os economistas).

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). Tradução: Sérgio Lessa e Ivo Tonet. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MAYRINH-SABINSON, Maria Laura T. “Trabalhos em Linguagem Aplicada-nº2 “**A criança e a alfabetização: Ler não é decodificar**”. UNICAMP – Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas – SP. 1983.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de Pensamento. In Kleiman, Angela B. (org.). In: KLEIMAN. A. **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

OSAKABE, Haquira. Ensino de gramática e ensino de literatura. In: GERALDI, J. W. **O texto em sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística I** objetos teóricos. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 103. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ROJO, R. H. R. Concepções não valorizadas de escrita: A escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. **Os Significados do Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

ROJO, R. H. R. **Alfabetização e letramento**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998.

ROJO, R. H. R. **A Prática de Linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCNs**. Mercado de Letras e EDUC/PUC-SP, 2000.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. **Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Vol. único, 2001

ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: Modo de pensar, modo de fazer. In: **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Vol. único, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 (Coleção as faces da Linguística Aplicada).

SMOLKA, Ana Luiza de et al. 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**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003. Coleção Passando a limpo.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa, 1o grau**. São Paulo, 2000.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.) **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica- 2. ed.- 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

_____. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papyrus, 1997.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. **Os Significados do Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo: revisão técnica de José Cipolla Neto. – 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Apêndices

Questionário sobre a prática pedagógica e docente das professoras alfabetizadoras

Título da Pesquisa: Práticas dialógicas em sala de aula: condição fundante do sujeito letrado

1) Dados pessoais:

Nome:

Faixa etária:

() 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60 anos

Formação:

Ensino Médio – Magistério () Curso técnico () Colegial ()

Ano de conclusão: _____

Ensino Universitário – () Licenciatura _____

Instituição de Ensino Superior: _____

Ano de conclusão: _____

Tempo de atuação docente na Educação Básica – Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries):

Série em que está atuando: _____ nº de alunos: _____

Quantas aulas ministra semanalmente: _____

2) Concepção de conceitos-chave para a pesquisa

1) Como você concebe:

a) Linguagem:

b) Leitura:

c) Texto:

d) Gêneros Textuais:

3 Sobre o planejamento das aulas

2) Quais os autores e os referenciais teóricos que utiliza para planejar as aulas de alfabetização e letramento?

- 3) Você sistematiza tua prática pedagógica de acordo com o PCN de Língua Portuguesa? Como?

4) Prática docente e oralidade em sala de aula

- 4) Você gosta de ler? O que você lê?

- 5) Quais os teóricos que você leu e lê para auxiliar no ensino da leitura e produção de textos?

- 6) Quais gêneros textuais você utiliza nas aulas de língua portuguesa?

- 7) Que portadores de texto usa nas aulas? De que maneira procede?

8) Utiliza a modalidade oral da linguagem para dirigir as práticas de aquisição da escrita? De que forma?

[illegible]

9) Durante as atividades de leitura e produção de textos, aproveita as situações discursivas espontâneas que surgem em decorrência dessas ações educativas? Como?

[illegible]

Termo de consentimento livre e esclarecido

Título do Projeto: Práticas dialógicas em sala de aula: condição fundante do sujeito letrado

Pesquisador responsável: Kelly Cristina Bognar Sacoman

Orientadora responsável: Professora Dr.^a Rosa Maria Manzoni

Aluna regularmente matriculada no 4º ano de Pedagogia da UNESP, *campus* de Bauru

Local em que será desenvolvida a pesquisa: EMEF Ivan Engler de Almeida

Síntese do projeto

Esta pesquisa tem por objetivo investigar, por meio das concepções de conceitos-chave do dialogismo bakhtiniano e da Análise de Discurso as possibilidades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita a partir da língua em uso, pensada em seu caráter dialógico. Para tanto, serão contextualizadas as práticas dialógicas no âmbito escolar a fim de se verificar se as interações verbais advindas das situações reais de comunicação que surgem, efetivamente, em sala de aula, podem orientar as atividades de leitura e escrita, a partir dos gêneros textuais, procedimento que elimina o caráter monológico dessas práticas. Do ponto de vista dos procedimentos, trata-se de uma pesquisa-participante, de abordagem qualitativa, seus instrumentos de coleta de dados serão o questionário, a observação sistemática, a análise do plano de ensino e das conversas espontâneas que emergem do contexto de sala de aula.

É necessário ressaltar que a execução do projeto não envolve riscos nem onerará seus participantes. Esclarece-se, ainda, que os dados coletados a partir dos instrumentos utilizados, questionário e observação participante, serão utilizados para a elaboração de relatórios e publicação científicos e a identidade dos envolvidos nessa pesquisa será preservada, isto é, o anonimato dos sujeitos prevalecerá.

Eu, _____ entendo que, que os dados obtidos a partir da minha informação serão confidenciais, e que os registros de pesquisa serão disponibilizados para efeito de relatórios científicos. Estou consciente de que minha identidade não será revelada nos relatórios citados. No entanto, concordo com a publicação desses dados para propósitos científicos.

Foi-me esclarecido que posso desistir de minha participação nesta pesquisa a qualquer momento.

Assim sendo, certifico que li o texto de consentimento e entendi seu conteúdo, e que concordo em participar desse estudo, livremente.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Data: ____/____/____.

Certificamos que foi esclarecido a (o) Prof.(a) _____, acima, o objetivo da pesquisa e da importância da sua participação.

Assinatura dos pesquisadores responsáveis:

Data: ____/____/____.

Bauru, ____ de _____ de 2010.

Ilustríssimo (a) Senhor (a) _____

Secretário (a) da Secretaria de Educação Divisão Regional de Ensino do município de Bauru

Pela presente, solicitamos autorização para que a aluna, Kelly Cristina Bognar Sacoman, regularmente matriculado no 4º ano do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Ciências da Unesp – *Campus* de Bauru, realize a pesquisa referente ao trabalho de conclusão de curso. Nesta etapa, as atividades da pesquisa estarão voltadas à observação da rotina da sala de aula, com vistas às práticas de leitura e escrita feitas pelos alunos e a participação destes em sala de aula. Agradeço a oportunidade oferecida e coloco-me à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos. Kelly.bognar@yahoo.com.br

Título do Projeto: Práticas dialógicas em sala de aula: condição fundante do sujeito letrado

Pesquisador responsável: Kelly Cristina Bognar Sacoman

Orientadora responsável: Rosa Maria Manzoni

Local em que será desenvolvida a pesquisa: EMEF Ivan Engler de Almeida

Síntese do projeto

Esta pesquisa tem por objetivo investigar, por meio das concepções de conceitos-chave do dialogismo bakhtiniano e da Análise de Discurso as possibilidades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita a partir da língua em uso, pensada em seu caráter dialógico. Para tanto, serão contextualizadas as práticas dialógicas no âmbito escolar a fim de se verificar se as interações verbais advindas das situações reais de comunicação que surgem, efetivamente, em sala de aula, podem orientar as atividades de leitura e escrita, a partir dos gêneros textuais, procedimento que elimina o caráter monológico dessas práticas. Do ponto de vista dos procedimentos, trata-se de uma pesquisa-participante, de abordagem qualitativa, seus instrumentos de coleta de dados serão o questionário, a observação sistemática, a análise do plano de ensino e das conversas espontâneas que emergem do contexto de sala de aula.

É necessário ressaltar que a execução do projeto não envolve riscos nem onerará seus participantes. Esclarece-se, ainda, que os dados coletados a partir dos instrumentos utilizados, questionário e observação participante, serão utilizados para a elaboração de relatórios e publicação científicos e a identidade dos envolvidos nessa pesquisa será preservada, isto é, o anonimato dos sujeitos prevalecerá.

Assinatura do pesquisador responsável:

Data: ____/____/____.