

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - FACULDADE DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE MARÍLIA**

ÉRIKA CHRISTINA KÖHLE

**A APRENDIZAGEM DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II COM O
AUXÍLIO DE SUPORTES DIGITAIS**

MARÍLIA – SP

2016

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - FACULDADE DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE MARÍLIA**

ÉRIKA CHRISTINA KÖHLE

**A APRENDIZAGEM DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II COM O
AUXÍLIO DE SUPORTES DIGITAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP - Campus de Marília, na linha Teoria e Práticas Pedagógicas, para obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Stela Miller

MARÍLIA – SP

2016

K79a Köhle, Érika Christina.
A aprendizagem da escrita no ensino fundamental II com o auxílio de suportes digitais / Érika Christina Köhle. – Marília, 2016.
206 f. ; 30 cm.

Orientadora: Stela Miller.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.
Bibliografia: f. 197-204.

1. Comunicação escrita. 2. Aprendizagem. 3. Ensino fundamental. 4. Gêneros textuais. 5. Mídia digital. 6. Análise de interação em educação. 7. Pesquisa-ação em educação. I. Título.

CDD 372.6

Banca Examinadora

Orientadora Dra. Stela Miller – UNESP/Marília

Examinador Dr. Dagoberto Buim Arena – UNESP/Marília

Examinadora Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto – Unicamp

Suplentes:

Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto – UNESP/Marília

Dra. Cecilia Hanna Matte – Universidade de São Paulo

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação às pessoas mais importantes para mim, meus pais José Fernando Bertelli Martins (*in memoriam*) e Alessandra Christina da Silva Chiacchio Martins, com muito amor, pois eles nunca mediram esforços para que eu chegasse a esta etapa da minha vida. Além disso, eles iluminam meu percurso de forma tão especial que me dão motivos para continuar sempre buscando dar o melhor de mim em tudo o que faço.

Dedico-a também às minhas irmãs, Patrícia Chiacchio Bertelli Martins Okamoto e Fernanda Chiacchio Bertelli Martins, por nossos laços eternos e por sempre entenderem as minhas ausências com muita abnegação e carinho.

Agradeço também ao meu esposo, Juliano Köhle, pelo companheirismo e pela compreensão durante cada etapa desta pesquisa, apoiando-me sempre com muita paciência.

E aos meus dois preciosos sobrinhos, Eduardo Martins Okamoto e Fernando Martins Okamoto, que embora não tivessem conhecimento disto, fizeram-me esquecer das minhas angústias com seus sorrisos fraternais a cada novo reencontro.

AGRADECIMENTOS

Em consonância com os referenciais teóricos eleitos para elaboração desta pesquisa, concebo esta dissertação como um diálogo em que ecoam diversas vozes, por isso a encaro como uma criação heteroglóssica, que, além das vozes presentes em suas referências norteadoras, teve a colaboração das vozes que agradeço a seguir:

À minha professora e orientadora Dra. Stela Miller, pela confiança, pela paciência, pelo companheirismo e pelo incentivo, que possibilitaram a conclusão deste trabalho. Sem suas contribuições, a minha (trans)formação não teria tido tanta qualidade.

Ao professor Dr. Dagoberto Buim Arena, com quem partilhei o que era o broto daquilo que veio a ser essa pesquisa desde sua orientação em meu TCC. Nossos diálogos durante e para além do grupo de pesquisa foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

À professora Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, por aceitar o convite para participar do exame de qualificação e da defesa deste trabalho, e pelas suas valiosas contribuições.

A todos os meus professores do curso de Pós-graduação em Educação, que foram tão importantes para o desenvolvimento desta dissertação.

Ao grupo de pesquisa *Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural*, pelas trocas verbais que muito contribuíram para este trabalho.

Aos amigos do grupo de pesquisa *Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação (PROLEAO)*, e da vida, Sônia de Oliveira Santos, João Paulo Francisco de Souza, Adriana Naomi Fukushima da Silva e Vanessa Alves do Prado, por possibilitarem experiências dialógicas que foram decisivas na construção e na realização desta tão desejada pesquisa.

Às amigas Ana Laura Chaves Alberte e Karina Cássia Oliveira Reis, com quem convivi ao longo desses anos e que, felizmente, cruzaram minha vida na hora mais apropriada.

Às crianças, sujeitos da pesquisa, pelo aprendizado. Sem elas este trabalho não existiria.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento de parte desta pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente colaboraram para que esta dissertação pudesse ser concluída, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília relata resultados de pesquisa realizada com o objetivo geral de compreender como o uso de determinadas estratégias de ensino possibilitaria inserir, no mundo da escrita, crianças do sexto ano do ensino fundamental II ainda não produtoras de textos, auxiliando-as, por esse meio, em seu processo de aprendizagem de atos de escrita. Uma das estratégias foi propor a elaboração de atos de escrita por meio de gêneros discursivos, que cumprissem a função social para o qual foram criados; outra estratégia foi deixar que esses gêneros discursivos fossem escolhidos pelas crianças de acordo com suas necessidades comunicativas no momento das suas produções e a última estratégia foi usar suportes digitais nessas produções, pois eles ofereceriam recursos para escrita. Além disso, esta pesquisa teve como objetivos específicos (1) avaliar o trabalho com gêneros do discurso escolhidos pelas crianças durante os atos de escrita, (2) comprovar as contribuições dos suportes digitais para o ensino dos atos de escrita e (3) analisar as contribuições do professor para a formação do sujeito autônomo na aprendizagem dos atos de escrita. Por meio do estudo de bibliografias referentes ao tema apropriação da linguagem buscou-se identificar os instrumentos que contribuíssem para a organização de práticas que auxiliassem oito crianças do sexto ano do ensino fundamental II de uma escola pública da cidade de Marília, em seu processo de apropriação e de objetivação dos atos de escrita. A pesquisa concretizou-se por meio da metodologia da pesquisa-ação, pois ela permitiu à pesquisadora, durante as produções textuais, agir e intervir na prática e tentar modificá-la. Esta pesquisa teve como suporte teórico alguns princípios da Teoria Histórico-Cultural sobre desenvolvimento e aprendizagem e os pressupostos do Círculo de Bakhtin em relação ao ensino da linguagem por meio dos gêneros do discurso. Com a proposta de produção de atos de escrita em situações reais de troca verbal, as crianças superaram suas dificuldades de produção escrita, selecionando os gêneros discursivos, os interlocutores e os suportes que lhes interessavam, pois ao protagonizarem esse processo as crianças se apropriaram verdadeiramente desses instrumentos culturais.

Palavras – chave: Educação. Aprendizagem da escrita. Suportes digitais. Gêneros do discurso. Interação verbal.

ABSTRACT

This dissertation presented to the Graduate Program in Education of the Faculty of Philosophy and Sciences, Universidade Estadual Paulista - UNESP - Campus de Marília, reports research results carried out with the general objective of understanding how the use of certain teaching strategies would make it possible to insert, Writing world, children of the sixth grade of elementary school II have not yet produced texts, thus helping them in their process of learning writing. One of these strategies was to propose the elaboration of acts of writing through discursive genres, which complied a social function for which they were created, another strategy was to let these discourse genres were chosen by the children according to their communication needs at the time of their productions and the last strategy was to use digital supports in these productions, as they would offer resources for writing. In addition, this research had as specific objectives (1) evaluate the work with speech genres chosen by the children during the acts of writing, (2) prove the contributions of digital supports for the teaching of the acts of writing and (3) analyze the contributions of the teacher to the formation of the autonomous subject in the learning of the acts of writing. Through the study of bibliographies referring to language appropriation subject sought to identify the instruments that contribute to the organization of practices that helped eight children of the sixth year of elementary school II of a public school in the city of Marília in its process of appropriation and objectification of the acts of writing. The research materialized through the action research methodology because it has allowed a researcher during the textual productions, act and intervene in practice and try to modify it. This research was theoretical support some principles of the Cultural-Historical Theory of development and learning and assumptions of the Bakhtin Circle regarding the teaching language through discursive genres. With the proposed of writing in real situations of verbal exchange, the children overcome their difficulties in writing production by selecting the discourse genres, the partners and supports that interested them, as the protagonists this process, the children really appropriated these cultural instruments.

Keywords: Education. Writing Learning. Digital Supports. Discursive Genres. Verbal Interaction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeira versão da narrativa de Francisco para seus colegas. (26/04/2015).....	103
Figura 2 –Primeira versão do bilhete de Betânia para sua mãe. (08/05/2015).....	106
Figura 3 – Primeira versão da prece de Yara. (02/06/2015).....	110
Figura 4 – Segunda versão da prece de Yara. (02/06/2015).....	111
Figura 5 – Versão final da prece de Yara. (02/06/2015).....	113
Figura 6 – Resposta à prece de Yara. (08/06/2015)	114
Figura 7 – Versão final do bilhete de Yara para Rosângela. (12/06/2015).....	114
Figura 8 – Primeira versão do bilhete de Francisco para sua mãe. (25/05/2015).....	116
Figura 9 – Quinta versão da narrativa de Francisco para seus colegas. (02/05/2015).....	125
Figura 10 – Nona versão da narrativa de Francisco para seus colegas. (02/05/2015).....	126
Figura 11 – Vigésima terceira versão da narrativa de Francisco para seus colegas. (02/05/2015).....	127
Figura 12 – Primeira parte do diálogo entre Duda e Ketlen. (11/05/2015).....	130
Figura 13 – Segunda parte do diálogo entre Duda e Ketlen. (11/05/2015).....	131
Figura 14 – Terceira parte do diálogo entre Duda e Ketlen. (11/05/2015).....	132
Figura 15 – Quarta parte do diálogo entre Duda e Ketlen. (11/05/2015).....	133
Figura 16 – Quinta parte do diálogo entre Duda e Ketlen. (11/05/2015).....	134
Figura 17 – Sexta parte do diálogo entre Duda e Ketlen. (11/05/2015).....	135
Figura 18 – Décima quarta versão do bilhete de Francisco para sua mãe. (25/05/2015).....	146

Figura 19 - Quinquagésima primeira versão do bilhete de Everton para a sua avó (09/06/2015).....	152
Figura 20 – Primeira versão do bilhete de Yara para Rosângela. (08/06/2015).....	154
Figura 21 – Segunda versão do bilhete de Betânia para sua mãe. (08/05/2015).....	161
Figura 22 – Terceira versão do bilhete de Betânia para sua mãe. (08/05/2015).....	161
Figura 23 – Quarta versão do bilhete de Betânia para sua mãe. (08/05/2015).....	162
Figura 24 – Quinta versão do bilhete de Betânia para sua mãe. (08/05/2015).....	162
Figura 25 – Sexta versão do bilhete de Betânia para sua mãe. (08/05/2015).....	163
Figura 26 – Sétima versão do bilhete de Betânia para sua mãe. (08/05/2015).....	163
Figura 27 – Oitava versão do bilhete de Betânia para sua mãe. (08/05/2015).....	164
Figura 28 – Terceira versão da narrativa de Francisco para seus amigos. (27/04/2015).....	165
Figura 29 – Sexta versão da narrativa de Francisco para seus amigos. (27/04/2015).....	166
Figura 30 – Sétima versão da narrativa de Francisco para seus amigos. (27/04/2015).....	167
Figura 31 – Sexta versão o bilhete de Yara para sua amiga (08/06/2015).....	168
Figura 32 – Versão final do bilhete de Betânia para sua mãe. (21/06/2016).....	175
Figura 33 – Versão final da narrativa de Francisco para seus irmãos. (27/06/2016).....	182

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sétima e oitava parte do diálogo entre Duda e Ketlen. (11/05/2015).....	135
Quadro 2 - Nona e décima parte do diálogo entre Duda e Ketlen. (11/05/2015).....	137
Quadro 3 - Recursos usados no diálogo entre Duda e Ketlen. (11/05/2015).....	138
Quadro 4 - Primeira parte do processo de escrita do bilhete de Everton para sua avó. (28/05/2015).....	149
Quadro 5 - Segunda parte do processo de escrita do bilhete de Everton para sua avó (28/05/2015).....	150
Quadro 6 - Terceira parte do processo de escrita do bilhete de Everton para sua avó (28/05/2015).....	151
Quadro 7 - Processo de escrita do bilhete de Yara para sua amiga (08/06/2015).....	156
Quadro 8 - Etapa inicial do processo de escrita do bilhete de Betânia para sua mãe. (21/06/2016).....	169
Quadro 9 – Segunda etapa do processo de escrita do bilhete de Betânia para sua mãe. (21/06/2016).....	172
Quadro 10 - Processo de escrita da carta de César para sua mãe. (23/06/2016).....	175
Quadro 11 - Etapa inicial do processo de escrita da narrativa de Francisco para seus irmãos. (24/06/2016).....	179
Quadro 12 - Carta de Joelma para sua irmã. (01/04/2015).....	186
Quadro 13 - Carta de César para seu pai. (08/04/2015).....	188

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA.....	26
1.1 Conceitos provenientes do Círculo de Bakhtin	26
1.2. Conceitos advindos da Teoria Histórico-Cultural	34
1.3 Conceitos de suporte e suporte digital	41
2 METODOLOGIA.....	46
2.1 A mudança de enfoque metodológico nas pesquisas na área de ciências humanas: a questão do espaço e do tempo.....	50
2.2 Pesquisa-ação: uma alternativa metodológica para as pesquisas na área de ciências humanas	54
2.2.1 A pesquisa-ação educacional.....	56
2.2.2 A dialogia e a pesquisa-ação educacional: um diálogo possível.....	57
2.2.3 A pesquisa-ação como metodologia dialógica entre teoria e prática para o auxílio da aprendizagem da escrita.....	61
2.3 Desenvolvimento da pesquisa.....	65
3 A ESCRITA E SEU ENSINO	69
3.1 Breve percurso histórico da escrita.....	69
3.2 O ensino da escrita com gêneros do discurso	81
3.3 A formação do sujeito autor de textos de diversos gêneros discursivos	89
4 A ESCRITA DE GÊNEROS DISCURSIVOS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM.....	93
4.1 A escolha dos gêneros discursivos no processo de apropriação da escrita	94
4.2 A importância da escrita para o outro nos atos discursivos	104
5 O AUXÍLIO DOS SUPORTES DIGITAIS NA PRODUÇÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO.....	120
5.1 O auxílio dos recursos do computador na produção dos gêneros do discurso.....	124

5.2 O auxílio dos recursos do *smartphone* na produção dos gêneros do discurso.....129

6 CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR PARA A APRENDIZAGEM DE ATOS DE ESCRITA141

6.1 Atuações do professor na zona de desenvolvimento proximal das crianças.....141

6.2 As contribuições do estudo epilinguístico para a apropriação da escrita158

6.3 Análise do nível de desenvolvimento real das crianças.....169

6.4 Episódio de preconceito linguístico.....182

CONCLUSÃO.....193

REFERÊNCIAS.....197

APÊNDICE205

“Não basta saber, é preciso também aplicar; não basta querer, é preciso também fazer.”

(Johann Wolfgang von Goethe, 2006, p. 293)

“A seriedade aberta, sempre pronta a sujeitar-se à morte e à renovação, a verdadeira seriedade aberta, não teme nem a paródia, tampouco a ironia, sequer qualquer outra forma de riso contido, pois ela é consciente de ser parte de um todo incompleto.”

(Mikhail Mikhailovich Bakhtin, 2008, p. 360)

INTRODUÇÃO

“Sem teoria revolucionária, não há prática revolucionária.”

(Vladimir Lênin, 1990, p. 33)

De acordo com a metodologia que sustenta este trabalho, detalhada no segundo capítulo, a opção pela escrita ora em primeira pessoa ora no modo impessoal foi eleita pela necessidade de diferenciar informações referentes à trajetória da pesquisadora das informações referentes ao percurso da pesquisa. Isto é, diferenciar estas, cujas vozes e cujos sujeitos são diversos, compondo a *heteroglossia* necessária para o gênero discursivo em questão, daquelas, que pretenderam com o relato de uma sucessão de *atos responsáveis* delinear seu pequeno memorial no início desta exposição.

O interesse em pesquisar a questão da apropriação da linguagem escrita surgiu durante minha experiência como professora de Língua Portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental II em escolas estaduais vinculadas à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no momento em que me deparei com crianças que ainda não conseguiam escrever.

A princípio, como professora da antiga quinta série, hoje chamada de sexto ano, o primeiro ano do ciclo de ensino fundamental II, angustiava-me diante da ideia que as crianças traziam sobre os atos de escrita, vistos como algo monológico, monótono e mecânico, que se resumia às atividades de cópias, destituídos da questão da autoria e sempre marcados pela obrigatoriedade dos deveres de casa escolares. Inquietava-me o fato de ainda encontrar crianças que chegavam a essa etapa da escolarização sem conseguirem produzir atos de escrita ou que se encontravam ainda no início da apropriação da escrita. Desde aquela época sinto-me movida a procurar estratégias que possam auxiliar as crianças que já concluíram a primeira etapa do ensino fundamental, mas que ainda não escrevem.

No entanto, vivenciei um problema comum entre os professores especialistas: o ensinar crianças que ainda não escrevem e não ter a formação adequada para lidar com esse fato. Por não ter cursado disciplinas que me capacitassem para a alfabetização, no curso de Letras, não me sentia capaz de ensinar a escrever ou auxiliar essas crianças em seus atos iniciais de escrita. Por não conseguir saber o que fazer, como fazer, como tentar e como começar a buscar respostas para esse problema, resolvi cursar Pedagogia e, na disciplina de TCC, cursada em 2013 e concluída com a defesa desse trabalho em

2014, desenvolvi um projeto de pesquisa sobre o ensino da escrita para buscar algumas respostas para essa minha inquietante dúvida.

Esse estudo possibilitou-me a reflexão crítica sobre o ensino tradicional da escrita, alicerçado na transcrição da fala ou na supervalorização da grafia de suas micropartículas. Ao longo dos estudos e das experiências práticas, percebi que existem inúmeros caminhos de apropriação da escrita.

Assim também, a conclusão dessa pesquisa trouxe um dado relevante acerca das relações entre a aprendizagem da escrita e os suportes digitais: a constatação de que os sujeitos exploraram os recursos e as ferramentas de seus programas e aplicativos na elaboração de seus gêneros discursivos.

Além disso, essa pesquisa revelou que os sujeitos conheciam as funções da escrita e sentiam necessidade de escrever textos diferentes dos propostos na escola, textos que tivessem alguma razão para existir. Ou seja, o resultado permitiu perceber que não há mudanças nas aprendizagens das crianças, muito menos saltos significativos de aprendizagem, se não houver mudanças nas práticas de seus professores.

Em seguida, no ano de 2015, tive a oportunidade de iniciar o curso de Mestrado para tentar me aprofundar mais nesse mundo da “apropriação da linguagem”, ainda muito obscuro para mim. Nesse sentido, tive muita sorte ao encontrar nas disciplinas do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp de Marília, mais especificamente na linha de Teoria e Práticas Pedagógicas, professores que contribuíram muito com minha formação e conteúdos norteadores para minha pesquisa, que me impulsionaram para seguir em frente.

Durante o curso de Mestrado pude aprofundar meus estudos e conhecer os referenciais sobre o ensino da escrita a partir dos gêneros do discurso, ampliar meus conhecimentos acerca dos fundamentos metodológicos relativos ao ensino dos atos de escrita, assunto em que esta pesquisa aqui relatada teve seu enfoque, por meio das disciplinas *A Escrita e a Constituição do Autor*, ministrada pela Professora Stela Miller; *Em torno de Mikhail Bakhtin*, ministrada pelo Professor Dagoberto Buim Arena, ambas do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp de Marília na linha de Teoria e Práticas Pedagógicas, e, também, por meio da disciplina concentrada *A formação docente sobre a produção escrita*, ministrada pelo Professor Joaquim Dolz da Universidade de Genebra, convidado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Unesp de São José do Rio Preto, na área de Linguística Aplicada, na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Além disso, as disciplinas *Leitura e Leitores: Conceitos e Práticas*, ministrada pelo Professor Dagoberto Buim Arena e *Práticas de Leitura e de Recepção*, ministrada pelo Professor Juvenal Zanchetta Junior e pela Professora Raquel Lazzari Leite Barbosa, ambas do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp de Marília na linha de Teoria e Práticas Pedagógicas, ajudaram a constituir meus estudos sobre a história da leitura e da escrita para a compreensão de algumas práticas arraigadas ao ensino de atos de escrita, que muitas vezes são atravancadoras desse processo; esses estudos ajudaram-me na elaboração do terceiro item desta dissertação, intitulado *A escrita e seu ensino*.

E ainda, os estudos que contribuíram para o delineamento metodológico desta dissertação, bem como para as discussões apresentadas ao longo deste texto, foram proporcionados pelas disciplinas Metodologia da Pesquisa: Abordagens Quantitativas e Qualitativas, ministrada pela Professora Neusa Maria Dal Ri e *Tópicos Especiais: Contribuições da Filosofia da Linguagem para a Construção do Método nas Pesquisas em Educação*, ministrada pelo Professor convidado Valdemir Miotello, pelo professor Dagoberto Buim Arena, pela professora Sandra Eli Sartoreto Martins e pela professora Cláudia Regina Mosca Giroto, ambas do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp de Marília.

Também a participação em dois grupos de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp de Marília contribuiu para nortear este trabalho, possibilitando orientações e trocas de experiências semanalmente sobre os referenciais teóricos desta dissertação, respectivamente, os fundamentos metodológicos para o ensino da Teoria Histórico-Cultural e os pressupostos do Círculo de Bakhtin em relação aos estudos da linguagem. Os grupos que contribuíram consideravelmente para essa pesquisa foram: *Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural*, liderado pelas professoras Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e Suelly Amaral Mello e *Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação*, liderado pelo Professor Dagoberto Buim Arena.

A partir desse percurso teórico-metodológico e da análise de um contexto mais abrangente na área educacional, o contexto educacional mundial, foi possível observar que não é de hoje que há o apelo incessante para o desenvolvimento de sociedades democráticas nas quais as desigualdades sociais, presentes em um sistema que se considera culturalmente avançado, sejam reduzidas.

Nesse sentido, os meios de colaboração pedagógica podem contribuir para o combate a essas discrepâncias, já que visam ampliar a autonomia dos sujeitos, proporcionando-lhes condições de apropriação dos conhecimentos necessários para se humanizarem e compreenderem a vida em sociedade, para poderem participar dela e, até mesmo, tentar transformá-la.

É bastante evidenciado, atualmente, não apenas na vida social e no trabalho, mas também nas relações interpessoais, como a apropriação de conhecimentos se torna cada vez mais necessária, “[...] uma vez que conhecimento é um dos determinantes de desigualdades sociais”. (GATTI, 2013, p. 53). Por isso, a qualidade educativa deve propiciar “[...] que todos os indivíduos de uma determinada sociedade histórica completem a sua adequada formação humana, de modo a que se tornem um ente cultural, defendendo que todos têm o direito de posse dos instrumentos necessários à vida moderna.” (GATTI, 2013, p. 54).

Assim, a preocupação com as crianças que estão ainda no início da apropriação dos atos de escrita se insere como condição *sine qua non* para a continuidade do ensino. Não apenas por possibilitar a aprendizagem da língua materna, mas também de outros conteúdos para que os sujeitos possam se inserir na vida social das comunidades das quais queiram participar.

Portanto, além de ter uma atenção especial pela aprendizagem das crianças, é importante ter em mente que um cuidado especial deve ser tomado para que durante os processos de ensino e de aprendizagem as crianças não se percam no caminho ou para que não se atrasem demais e não consigam mais acompanhar *a zona de desenvolvimento proximal*, conceito de Vigotski (2007), para a qual os conhecimentos são planejados. Sobre essa questão Luria enfatiza que, além de ser abandonada pela turma e por seus professores,

[...] a criança atrasada abandona a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta. (LURIA, 2006, p. 113).

Tal consequência da falta de atenção com as aprendizagens das crianças, principalmente com as que se encontram em risco de fracasso, ocasiona a desapropriação das crianças da possibilidade de serem agentes participativos da sociedade no futuro. Desapropriando essas crianças da aprendizagem dos atos de

escrita, elas também são desapropriadas dos outros conhecimentos que são desenvolvidos por meio dessa linguagem e ficam destituídas de grande parte dos conhecimentos escolares, além de ficarem sem a autonomia para se tornarem os autores de seus textos escritos.

Deste modo, a escola não pode esquecer seu papel fundamental, de levar as crianças a apropriarem-se dos conhecimentos já produzidos e ao mesmo tempo levá-las a alcançar valores cada vez mais humanos.

Por conseguinte, é necessário “[...] desenvolver ações pedagógicas que propiciem aprendizagens efetivas contribuindo para o desenvolvimento humano-social das crianças e jovens. Essencialmente, para a construção de uma civilização.” (GATTI, 2013, p. 53).

Desse modo, é impreterível que se corrija o equívoco causado pelas práticas tradicionais de ensino, que entendem o ensinar como restrito às propostas de tarefas destinadas a preencher o tempo das crianças na escola, sendo que para essas práticas os bons alunos são aqueles que executam passivamente o que é proposto pela professora.

Em contrapartida, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a criança que realmente aprende precisa estar ativa em seu processo de aprendizagem. E, nesse processo, precisa se relacionar com o mundo e com os objetos que o compõem, para ser capaz de atribuir sentido ao que vê, motivada pelo resultado daquilo que realiza, porque seu ensino não é alienante.

Retomando a questão do ensino dos atos de escrita, Miller (1998, p. 10) ressalta que a linguagem, por ser um poderoso meio de socialização e de desenvolvimento do pensamento dos sujeitos, pode ser considerada o mais importante sistema de representação criado pelo homem. E ainda,

[...] a escrita é um instrumento que permite a participação das pessoas na cultura letrada e proporciona-lhes o acesso não só as informações que facilitam o seu dia-a-dia, mas também ao conjunto do conhecimento que foi escrito ao longo da história e que pode ser utilizado por elas para melhorar suas vidas em qualquer lugar que estejam. (MILLER & MELLO, 2008, p. 4).

Assim também, a aprendizagem da escrita conduz a um salto de qualidade no desenvolvimento cognitivo de quem a aprende, pois por ser a escrita um instrumento cultural complexo, sua aprendizagem desenvolve mecanismos cerebrais usados para pensar.

Com base no que foi dito, é evidente que, ao longo da evolução, homens e mulheres transformaram elementos da natureza em instrumentos da cultura humana, uns mais fáceis de utilizar e outros bem mais elaborados. Nesse bojo, estão os atos de escrita, que são considerados parte desses últimos, pois exigem que se aprenda um conjunto de funções intelectuais que os acompanham, uma vez que “[...] no caso da escrita, por exemplo, é necessária a articulação da função simbólica da consciência, do pensamento, da memória, da atenção, das percepções”. (MILLER & MELLO, 2008, p. 6).

Já que ficou comprovado que a aprendizagem dos atos de escrita é importante para o desenvolvimento humano, ela precisa ser garantida para todos e de forma adequada, ou seja, com toda qualidade que proporcione aos sujeitos autonomia de fazer suas escolhas discursivas e produzir seus textos.

É necessário lembrar que, no caso da escrita, além dessas funções intelectuais, o sujeito precisa ter um objetivo com essa escrita para que ela se torne um ato intencional, ou seja, deve ter vontade de escrever algo para alguém, uma motivação, como acontece com a maior parte das coisas na vida, de forma que ela não sirva apenas para cumprir propostas impostas por seus professores.

Entretanto, no Brasil, os dados sobre o ensino da linguagem escrita disponíveis no site <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil> demonstram que apenas 62% das pessoas com nível superior e 35% das pessoas com nível médio podem ser consideradas plenamente alfabetizadas, segundo dados atualizados no ano de 2012, pela pesquisa realizada pela ONG Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro – que criaram o INAF (Índice de Alfabetismo Funcional). Além desses números, o que torna esse quadro ainda mais alarmante é a constatação de que os dados atuais têm proporção inferior aos observados no início da pesquisa, que ocorreu há mais de uma década.

Essa inquietude pela aprendizagem da escrita também é materializada na elaboração de métodos emergenciais de ensino adotados pelas redes educacionais e na aplicação de avaliações externas, como, por exemplo, o Programa “Ler e Escrever”, projeto emergencial da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para garantir a alfabetização e a aprendizagem da matemática, que, de acordo com dados de 2010, abrange 29.000 classes em todo o estado, e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), avaliação externa para aferir os níveis de alfabetização (leitura e escrita) e matemática, que avalia os conhecimentos das crianças de 3º ano em todo o território nacional.

E, ainda, ter as capacidades escritoras como objeto de aprendizagem justifica-se por razões que vão além do processo de ensino e de aprendizagem, pois sua relevância social e o seu domínio permitem que as classes excluídas usem esses instrumentos de participação social para transpor os filtros sociais de exclusão, que se encontram, segundo Bakhtin (2006), numa sociedade caracterizada pela divisão de classes. Para esse intelectual soviético o domínio dos gêneros do discurso é uma das condições para a interação discursiva nas diferentes instâncias sociais e distingue-se como um instrumento ideológico das classes dominantes para a manutenção do *status quo* social estabelecido.

Porque vivemos numa sociedade subordinada ao domínio da linguagem escrita, que tem a apropriação dos seus atos como pressuposto tanto para a participação social quanto para o desenvolvimento intelectual, a aprendizagem de tais atos tornou-se uma preocupação constante e é um tema muito discutido por educadores nas escolas do ensino fundamental I e II.

Desde há muito tempo, nas salas de aula, nas salas de professores (onde as há), nos corredores da escola, ouvidos atentos podem detectar conversas informais entre professores ou entre professores e alunos, que revelam uma insatisfação (em todas as áreas dos componentes curriculares) com o desempenho dos alunos: não leem e não escrevem bem; não interpretam adequadamente um problema; não extraem o relevante de um texto de história ou de geografia; não utilizam com precisão conceitos científicos, etc, etc. (GERALDI, 2015, p. 33).

E, desse modo, as culpas são distribuídas entre os professores em geral, entre as escolas, entre as aulas de língua portuguesa e entre os professores alfabetizadores; ou passadas adiante até que outro se preocupe e execute a tarefa de tentar buscar soluções e alternativas para esse problema. Quando isso não ocorre, a culpa pela não aprendizagem na escola é jogada para as famílias ou para o ambiente onde as crianças vivem, como se elas não tivessem sido matriculadas na escola para lá aprender.

A linguagem é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que essas posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem. (GERALDI, 2015, p. 34).

Por meio desse enfoque, o ensino da linguagem exige aceitar que os sujeitos estão em contínua constituição à medida que interagem com os outros, num processo contínuo de se completar pelo outro e completar o outro, pois os conceitos que são

internalizados por ambos são formas de compreender o mundo. Pensando a aprendizagem dos atos de escrita como um processo inserido na vida e em continuidade, fica constatado que

Não se trata, portanto, de “aprender a língua padrão” para ter acesso à cidadania. Trata-se de construir a linguagem da cidadania não pelo esquecimento da “cultura elaborada”, mas pela re-elaboração de uma cultura (inclusive linguística) resultante do confronto dialógico entre diferentes posições. (GERALDI, 2015, p. 37).

Assim, o ensino dos atos de escrita passa a ser algo realmente significativo, que evolui nas trocas verbais dos sujeitos em contínuas relações de alteridade, em que mesmo o confronto é visto como algo positivo por possibilitar novas formas de definir o mundo.

Porque a concepção de linguagem interfere na escolha dos materiais e nas estratégias usadas no ensino, é necessário buscar coerência entre a concepção de linguagem e a de mundo, pois as atitudes e as concepções dos professores são decisivas no processo de aprendizagem, uma vez que se refletem na qualidade das suas intervenções.

Outro fator ligado às condições externas histórico-culturais da sociedade atual da pesquisa realizada foi a opção pelo trabalho com suportes digitais, por ser o século XXI caracterizado pela presença dos frutos da revolução digital, que trouxe modificações à sociedade, tornando presente a informatização, que altera as relações entre os sujeitos, os modos de lidarem com as informações e as escolhas dos gêneros discursivos para o estabelecimento das interações intersubjetivas nas diversas instâncias das relações sociais que se dão em um dado meio.

Considerando todos esses aspectos acima delineados, esta dissertação teve como objetivo geral compreender como o uso de determinadas estratégias de ensino possibilitaria inserir, no mundo da escrita, crianças do sexto ano do ensino fundamental II ainda não produtoras de textos, auxiliando-as, por esse meio, em seu processo de aprendizagem de atos de escrita. Uma estratégia foi propor a elaboração de atos de escrita por meio de gêneros discursivos, que cumprissem a função social para a qual foram criados; outra estratégia foi deixar que esses gêneros discursivos fossem escolhidos pelas crianças, de acordo com suas necessidades comunicativas, no momento das suas produções, e a última estratégia foi usar suportes digitais nessas produções, pois eles ofereceriam recursos para a escrita.

O assunto especificamente pesquisado foi a aprendizagem da escrita por meio da elaboração de gêneros discursivos com o auxílio de suportes digitais. Dessa forma, os objetivos específicos foram avaliar a adequação dessa estratégia para inserir as crianças na atividade de escrita e analisar as contribuições dos suportes digitais para o ensino dos atos de escrita, assim como analisar as contribuições do professor para a formação do sujeito autônomo na aprendizagem dos atos de escrita.

A pesquisa aqui relatada foi materializada pela metodologia de pesquisa-ação, que não só deu voz aos seus participantes, mas também possibilitou interferências dos sujeitos no meio pesquisado, porque não se limitou apenas aos aspectos teóricos e burocráticos que envolvem grande parte das pesquisas educacionais, que fazem uma simples observação ou descrição de fatos observados ou de estudos teóricos distanciados da existência real humana. Essa metodologia, que une possibilidades de diálogos teóricos e práticos, foi eleita como a melhor alternativa para estabelecer uma relação participativa entre pesquisadora e as crianças envolvidas, sempre à luz dos conhecimentos científicos sobre os assuntos pesquisados.

Com o objetivo de desenvolver esta dissertação, foram feitos vários estudos sobre as teorias que abordam assuntos relacionados a ela. Tais estudos, nacionais e internacionais, contemplaram desde a história, definições e funções da escrita, até os métodos de ensino e de aprendizagem dos atos de escrita. Dentre esses estudos foram contemplados o suporte teórico e alguns princípios da Teoria Histórico-Cultural sobre desenvolvimento e aprendizagem e os pressupostos do Círculo de Bakhtin em relação ao ensino da linguagem por meio dos gêneros do discurso.

Apostando no desenvolvimento de cada criança pelo contato com seu meio social, a análise dos dados produzidos durante a realização da pesquisa aqui descrita apoia-se na Teoria Histórico-Cultural, porque para essa teoria os sujeitos se apropriam dos objetos e valores construídos socialmente.

Sobre a linguagem, definida como importante instrumento da constituição dos sujeitos, o Círculo de Bakhtin (1990, 2006, 2010, 2012, 2015) traz uma discussão teórica, incluindo os conceitos de gêneros do discurso, outro, alteridade, dialogia e ideologia, que sempre emergem nos contextos de produção de atos de escrita. Em relação a esses conceitos, o autor destaca que a linguagem é uma forma de interação humana que se dá na relação com o outro. Os conceitos-chave desses dois arcabouços teóricos serão mais bem apresentados ainda em subitens da Seção 1 deste capítulo.

Diante do exposto, para que o leitor possa conhecer o delineamento desta dissertação, o seu percurso e suas etapas serão enumerados e esclarecidos nos parágrafos a seguir.

A introdução, conforme já foi enunciado, além de contextualizar e justificar a discussão, esclarece o delineamento desta dissertação e problematiza o tema abordado.

O primeiro item traz os conceitos-chave provenientes dos debates do Círculo de Bakhtin, os conceitos advindos da Teoria Histórico-Cultural que foram utilizados ao longo desta dissertação e os conceitos de suporte e de suporte digital, juntamente com uma breve discussão acerca deles. Resumindo, os três pilares desta pesquisa serão expostos inicialmente e de modo superficial por meio de conceitos-chave, que são aprofundados no decorrer dos itens que trazem as discussões entre teoria e prática, que são os itens 4, 5 e 6.

O segundo item é dedicado a justificar as opções metodológicas eleitas para o desenvolvimento desta pesquisa. Em oposição ao ideário das pesquisas empíricas e descritivas, ainda hoje massivamente encontradas nas esferas acadêmicas, uma opção contrária a ele foi feita para concretizar este trabalho investigativo, apresentando uma forma dinâmica e subjetiva de ver a pesquisa no âmbito educacional. Esse capítulo foi delineado de modo que vai do universal ao evento único, que, nesse caso, seria esta dissertação em particular e, em seguida, estabeleceu-se um diálogo entre as metodologias de pesquisa e de análise de dados aqui empregadas. Por isso, seus subitens foram enumerados na seguinte ordem: *A mudança de enfoque metodológico nas pesquisas na área de ciências humanas: a questão do espaço e do tempo*; *Pesquisa-ação: uma alternativa metodológica para as pesquisas na área de ciências humanas*; *A pesquisa-ação educacional*; *A dialogia e a pesquisa-ação educacional: um diálogo possível*; *A pesquisa-ação como metodologia dialógica entre teoria e prática para o auxílio da aprendizagem da escrita*; *o Desenvolvimento da pesquisa*.

O terceiro item, já que a sociedade contemporânea se organiza pela escrita, ela e seu ensino são enfocados em três subitens: o primeiro subitem traz um breve percurso sobre a valorização da escrita, o segundo discute o seu ensino na atualidade e o trabalho com gêneros do discurso como possibilidade de ensino de atos de escrita e, para finalizar, o subitem final deste capítulo evidencia a formação do sujeito autor de textos de diversos gêneros discursivos. Em síntese, é apresentada uma concepção de linguagem que entende a palavra como um signo verbal, no movimento de trocas verbais, cujas significações se constroem a partir de processos dialógicos. Somando-se a

isso, são expostos os motivos pelos quais este trabalho de investigação optou por seus referenciais teóricos.

O quarto item apresenta a escrita por meio de gêneros discursivos no processo de apropriação da linguagem, que, a partir dos critérios das necessidades iniciais das crianças, foi subdividido em dois subitens: *A escolha dos gêneros discursivos no processo de apropriação da escrita* e *A importância da escrita para o outro nos atos discursivos*, ou seja, se a necessidade de escrita das crianças se deu pela vontade discursiva de produzir determinado gênero. Esse dado foi desenvolvido no primeiro subitem, mas se a existência de um outro, interlocutor real, criou essa necessidade inicial de escrita nas crianças, os dados foram apresentados e analisados no segundo subitem desse capítulo. O objetivo desse item foi aliar a criação de uma necessidade de escrita a sua materialização na escolha e na elaboração de gêneros discursivos, como opção para o ensino com função social para as crianças. Os dados gerados, na maior parte dos casos, foram positivos, pois em sua geração foi permitido que os sujeitos experienciassem a produção de atos que não tinham sido vividos por eles até aquele momento, pelo menos na escola.

O quinto item dispõe sobre o auxílio dos suportes digitais na produção dos gêneros do discurso e é subdividido em dois subitens, de acordo com os aparelhos digitais usados como suportes de escrita: *O auxílio dos recursos do computador na produção dos gêneros do discurso* e *O auxílio dos recursos do smartphone na produção dos gêneros do discurso*. Nele são encontradas situações em que os recursos dos programas presentes nos aparelhos digitais auxiliaram as crianças na elaboração e revisão de seus atos de escrita. Como foram utilizados dois tipos de aparelhos digitais, o computador portátil e o *smartphone*, que contêm distintas possibilidades de recursos para escrita, os subitens desse capítulo foram divididos de acordo com o uso desses aparelhos.

Para finalizar, o sexto item é dedicado ao dado mais importante desta pesquisa: a interação dialógica entre pesquisadora e pesquisados, que possibilitou ações, atividades, análises e reflexões para ambas as partes. Foram ressaltadas também, nesse item, sem importância menor, as contribuições do professor para a formação do sujeito autônomo na aprendizagem da escrita e as contribuições do estudo epilinguístico para a apropriação da escrita. Destacou-se, ainda, o relato de um episódio de preconceito linguístico ocorrido com uma criança participante desta pesquisa. Os subitens desse item descrevem as práticas pedagógicas de familiarização das crianças com os atos de

escrita, com os gêneros discursivos, com a prática de revisão de seus textos, seguidas de comentários de análise e reflexão sobre a prática, a partir do cotejamento com textos científicos, que serviram de suporte teórico para esta pesquisa. Além disso, nele estão apresentados os dados finais, coletados seis meses depois da participação dos sujeitos na pesquisa, com as crianças já frequentando o 7º ano do ensino fundamental II, em 2016. Esses dados presentes nessa etapa final demonstram o nível de desenvolvimento real das crianças, meio ano após a parte prática da pesquisa-ação, ajudando a evidenciar as suas contribuições para os atos de escrita na vida de seus participantes.

A conclusão tem a função de elencar os resultados e as principais constatações feitas no decorrer da pesquisa, bem como trazer, a partir dessas constatações, novas discussões para prováveis problemas de outras a serem desenvolvidas futuramente.

1 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

Como esta pesquisa teve o aporte teórico de alguns princípios da Teoria Histórico-Cultural sobre desenvolvimento, ensino e aprendizagem e os pressupostos do Círculo de Bakhtin em relação aos gêneros do discurso, é impreterível que se faça a apresentação de alguns conceitos utilizados, sem os quais a compreensão deste trabalho ficaria prejudicada, apesar de haver esclarecimentos sobre alguns deles ao longo do texto.

Para isso, os conceitos apresentados foram separados em três tópicos, os dois primeiros de acordo com os pressupostos de cada um dos grupos de intelectuais estudados, e um tópico final para fazer uma breve introdução sobre o conceito de suportes para os atos de escrita.

1.1 Conceitos provenientes do Círculo de Bakhtin

A partir dos estudos do Círculo de Bakhtin foram trazidos os conceitos de enunciado, gêneros do discurso, outro, alteridade, dialogia e ideologia, aqui explicitados por serem essenciais para a compreensão das discussões e das ações desta pesquisa, ou mesmo por terem sido citados ao longo de sua exposição. Além disso, “[...] o estudo dos enunciados e dos gêneros do discurso é, segundo nos parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso.” (BAKHTIN, 2006, p. 269).

Nas concepções do Círculo de Bakhtin, é por meio da interação com o outro, que o sujeito se constitui e ao mesmo tempo se apropria do conhecimento e dos costumes sociais. Bakhtin, no adendo intitulado *Os gêneros do discurso*, presente na obra *Estética da criação verbal* (2006, p. 274), define enunciado como a unidade real da comunicação discursiva, diferenciando-o de outras unidades da língua, como as palavras e as orações. Os enunciados diferenciam-se das outras unidades da língua por suas principais peculiaridades. Segundo Bakhtin, eles

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos estes três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo

do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 2006, p. 261).

Desse modo, o enunciado é compreendido como elemento das trocas verbais em relação indissociável com a vida e, por isso, trata-se de algo concreto, ou seja, de um evento único, de um ato de fala social, e não pode ser reduzido a abstrações, que debilitariam suas relações com o campo da existência da vida, já que todo enunciado participa de uma atividade humana. Isso porque

[...] o desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo de investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam) é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. (BAKHTIN, 2006, p. 265).

Essa realização exterior da atividade mental deve ser regulada por uma orientação social mais ampla e imediata na interação entre interlocutores concretos.

E, ainda, durante a sua formação, a pessoa desenvolve seu discurso em contato constante com os enunciados dos outros, que são plenos de palavras de outros, formados numa cadeia de enunciados reelaborados, que dialogam ininterruptamente entre si, já que todos os enunciados estão ligados aos diversos campos da atividade humana, que, por sua vez, estão ligados aos usos da linguagem.

Em consonância com o que foi dito, Marcuschi (2003), ao compreender o enunciado como elemento indissociável do discurso, que o atualiza, no contexto de uma esfera onde a linguagem se manifesta, esclarece que o discurso diz respeito à própria materialização do texto, ou seja, o texto em seu funcionamento sócio-histórico. Ele deve ser considerado muito mais o resultado de um ato discursivo do que uma configuração morfológica de encadeamentos de elementos linguísticos; embora se manifeste linguisticamente, relaciona-se muito mais ao sentido.

Portanto, na construção de sentidos, o projeto de dizer possibilita o jogo de trocas verbais com o outro, que tem voz e que interage com o locutor, porque toda compreensão é prenhe de resposta, que na alternância discursiva, obriga o outro a tornar-se locutor, já que o próprio locutor não espera uma compreensão passiva ao elaborar seus enunciados.

Desse modo, por ser a interação um movimento dinâmico em que estão em jogo posições que se enquadram num sistema de valores, os *outros* são ativos na sua

construção, por agirem como cocriadores dos enunciados e têm a responsabilidade de responder já que não tem um alibi para sua existência, não podem escapar da sua responsabilidade existencial que os faz participar do diálogo da vida, pois só se pode existir como humano na interação com o outro.

Na visão do Círculo de Bakhtin, é por meio do outro que o sujeito se constitui e se transforma, pois, no plano da vida, apenas um excedente de visão permite que um sujeito se complete, já que não pode se completar pela falta do horizonte por trás de si e de sua própria imagem externa.

Essa concepção do necessário deslocamento presente no ato de trabalhar uma linguagem estando fora dela remete àquilo que Bakhtin chama, em seu ensaio sobre o autor e o herói, de *o princípio esteticamente criativo...*, qual seja, o princípio da exterioridade: é preciso estar fora; é preciso olhar de fora; é preciso *um excedente de visão e conhecimento* [...]. (FARACO, 2014, p. 41)

Porque sua autocontemplação se realizaria de modo muito subjetivo. Apenas exteriormente o acabamento pode ser dado ao sujeito pelo seu outro, devido a posição que ele ocupa, distante o suficiente para poder contemplá-lo.

Só o outro pode nos abraçar, envolver de todos os lados, apalpar todos os seus limites: a frágil finitude, o acabamento do outro, sua existência-aqui-e-agora são apreendidos por mim e parecem enformar-se com um abraço; nesse ato o ser exterior começa um vida nova, adquire algum sentido novo, nasce em um novo plano de existência. Só os lábios do outro posso tocar com meus lábios, só no outro eu posso pousar as mãos, erguer-me ativamente sobre ele, afagando-o todo por completo, o corpo e a alma que há nele, em todos momentos de sua existência. Nada disso é dado a vivenciar comigo [...] (BAKHTIN, 2006, p. 38-39).

Por conseguinte, para quem produz os enunciados o papel do outro é impreterível, pois ele não é visto como um ser passivo, mas como participante ativo da comunicação discursiva. Não se pode ignorar a existência do outro, pois segundo Bakhtin (2006, p.13) “[...] avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes a nossa própria consciência...”.

Ao considerar a linguagem como um objeto social entende-se que a troca discursiva se estabelece por meio de enunciados passíveis de entendimento, sempre numa determinada esfera discursiva, e que dependem de um relativo “acabamento”, no jogo discursivo, que daria a responsabilidade de resposta ao outro.

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio e um

fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados responsivos dos outros (ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro. (BAKHTIN, 2006, p. 275).

Conforme o que foi dito anteriormente, a alternância entre os sujeitos do discurso determina os limites dos enunciados, de sorte que, a cada enunciado, em cada situação comunicativa, existe uma concepção típica de outro. Os elementos que emolduram o enunciado, que o configuram como uma massa firme, delimitando seu acabamento, que o constituem como uma unidade discursiva e que o diferenciam de uma unidade da língua, são a alternância entre os sujeitos e a conclusibilidade do enunciado, que estão estritamente ligadas, porque

A conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições. Quando ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente um fim do enunciado, como se ouvíssemos um “dixi” conclusivo do falante percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. O primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de *responder a ele*. (BAKHTIN, 2006, p. 280).

Assim, uma construção linguística é considerada um enunciado, se estabelecer alguma conclusibilidade, e, para isso, não basta apenas que o enunciado seja compreendido no sentido da gramática da língua, por exemplo, como uma oração acabada; se ela não pode suscitar uma atitude responsiva, não há de ser considerada enunciado.

Numa esfera mais abrangente, a alteridade é a marca da constituição da humanidade; por meio da dialogia participa-se da vida, ou seja, participa-se do grande diálogo ao interrogar, ouvir, refletir, refratar, responder, concordar e discordar. Como o outro é um corpo que não responde às vontades imediatas do eu, cada um se constitui nessa alteridade, num ativismo amoroso distanciado, e como os atos éticos se dão em sociedade, os acabamentos são provisórios até o encontro de outra alteridade, que irá constituir os sujeitos e também alterá-los.

Ao associarem a noção de constitutividade à de interação, escolhendo esta como o lugar de sua realização, as concepções bakhtinianas de

linguagem de sujeito trazem ao mesmo tempo, para o processo de formação da subjetividade o outro, alteridade necessária, e o fluxo do movimento, cuja energia não está nos extremos, mas no trabalho que se faz cotidianamente, movido por interesses contraditórios, por lutas, mas também por utopias, por sonhos. (GERALDI, 2015, P. 32).

Sendo assim, o sujeito se relaciona com a linguagem por meio de sua relação com o *outro* e, para constituir-se como tal, ele precisa vivenciar essa alteridade, visto que o *eu* se torna o *eu* mesmo, apenas quando se revela para um outro, se constitui por meio de um outro e com a ajuda de um outro. Porque “Eu não posso me arranjar sem o outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim.” (BAKHTIN, 2015, p. 287)

Desse modo, o Círculo de Bakhtin concebe como unidade de estudo linguístico o enunciado, por fazer parte das atividades humanas, pois vê o sujeito como produtor da linguagem, e isso não só evidencia a importância dos enunciados para estudos da linguagem, mas também para a compreensão do homem, dos acontecimentos da sua vida e das transformações que nela ocorrem. De modo mais aprofundado, Geraldi esclarece que

[...] um discurso e seu texto não resultam da aplicação de regras, ao contrário, não há um conjunto de regras que, uma vez seja seguido, resulte num texto/discurso... Produzir um discurso (ou um texto) exige muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos: há que se construir como locutor, assumir o papel de sujeito discursivo, o que impõe necessariamente uma relação com a alteridade, com o outro. E uma relação com o outro não se constrói sem sua participação, sem sua presença, sem que ambos saiam desta relação modificados. (GERALDI, 2008, p. 155).

Já que a inteireza do enunciado é também determinada pela vontade (ou projeto) de discurso do falante, em que a intenção discursiva do interlocutor determina o todo do enunciado, suas dimensões e fronteiras também são determinadas pela própria escolha do gênero discursivo no qual será constituído o enunciado, que o vincula

[...] a uma situação concreta (singular) de comunicação discursiva, com todas as suas circunstâncias individuais, com seus participantes pessoais, com suas intervenções – enunciados antecedentes. Por isso os participantes imediatos da comunicação, que se orientam na situação e nos enunciados antecedentes, abrangem fácil e rapidamente a intenção discursiva, a vontade discursiva do falante, e desde o início do discurso percebem o *todo* do enunciado em desdobramento. (BAKHTIN, 2006, p. 282).

Essa situação concreta estabelece-se com o ato ético, a partir da necessidade de ocupar um lugar no mundo, que liga esse ato diretamente à existência real. Uma responsabilidade de todo e qualquer humano, por todo discurso ser responsável, exatamente por ser dialógico e responder a outros enunciados do mundo.

Apesar de os enunciados serem particulares e individuais e se configurarem de acordo com as especificidades de determinada situação discursiva, para que eles ocorram concretamente, são utilizados os gêneros do discurso; por isso o conceito de outro se liga diretamente ao uso dos gêneros do discurso, pois esse outro, ao compreender o significado do discurso, de uma maneira simultânea, ocupa uma posição responsiva. Sobre os gêneros do discurso, Bakhtin esclarece que

[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2006, p.262).

Dito de modo mais específico, as três particularidades dos gêneros discursivos são o tema, o estilo, e a estrutura, que possibilitam o processo de dizer algo para o outro. Sua relativa estabilidade está imprescindivelmente vinculada à memória de passado, ou seja, configura-se como modo de usos atuais a partir de usos já feitos ao longo do acúmulo histórico de seus empregos e configura-se como formas específicas, com seus estilos específicos, sobre temas específicos, vinculados às esferas específicas, e mantém vivas as significações socialmente consolidadas. Sobre o que foi dito, Augusto Ponzio esclarece que

Entre a *langue* e a palavra, entre a competência gramatical e a *performance*, insere-se o discurso, com seus gêneros, sua linguagens, seus lugares argumentativos, lugares comuns, percursos obrigatórios da ordem do discurso. O falante fala sempre como sujeito de um determinado gênero do discurso. (PONZIO, 2010b, p. 48)

Em síntese, é o discurso que materializa a vida da linguagem, o que a relaciona com a existência real e com os outros enunciados já produzidos.

LaCapra (2010, p. 164) aponta como um atributo notável do pensamento do Círculo de Bakhtin o desvio da atenção para a visão de linguagem como uma prática de significação na sociedade e, mais especificamente, para os fenômenos coletivos tais como os gêneros.

Já o gênero é visto como uma instituição discursiva que, ao mesmo tempo,

exerce coesão no modo de se escrever e oferece oportunidades ao sujeito no processo de escrita.

[...] Bakhtin articula uma compreensão dos gêneros que combina estabilidade e mudança; reiteração (à medida que aspectos da atividade recorrem) e abertura para o novo (à medida que aspectos da atividade mudam). (FARACO, 2009, p. 128).

Assim, os gêneros do discurso, por possuírem plasticidade histórica de passado e de futuro, oferecem possibilidades infinitas de criação de novos gêneros do discurso, porque suas possibilidades são inesgotáveis, de acordo com as inesgotáveis possibilidades de atividade humana nas inúmeras esferas discursivas existentes ou que poderão existir.

Nesse sentido, a linguagem verbal não é vista primordialmente como sistema formal, mas como atividade, com um conjunto de práticas socioculturais – que tem formatos relativamente estáveis (concretizam-se em diferentes gêneros do discurso) e estão atravessados por diferentes posições avaliativas sociais (concretizam diferentes vozes sociais). (FARACO, 2009, p. 120).

Uma vez que todo enunciado se relaciona a um tipo de atividade humana, para se estudar qualquer troca verbal é preciso ocupar-se dos gêneros do discurso pertencentes àquela esfera de interação verbal, pois é nela que ele nasce, transforma-se, evolui e estabiliza-se.

Não se pode esquecer de que todo enunciado é permeado de caráter valorativo pelos sujeitos, que se encontram inseridos no mundo da cultura, e a partir de sua história, ou seja, a partir do percurso das relações dialógicas que estabeleceram ao longo de suas vidas, os sujeitos veem o mundo de sua forma, com seus valores, sentidos e significados.

[...] Em correlação com o meu lugar particular que é o lugar do qual parte a minha atividade no mundo, todas as relações espaciais e temporais pensáveis adquirem um centro de valores, em volta do qual se compõem num determinado conjunto arquitetônico concreto estável, e a unidade possível se torna singularidade real. (BAKHTIN, 2010, p.118).

Portanto, viver exige que se assuma uma posição valorativa e avaliativa diante das situações da vida. A questão da ideologia exige que se leve em consideração a questão dos sentidos e dos valores para o sujeito. Uma vez que o sentido da ideologia não está preso na esfera da psicologia, porque tanto sua gênese quanto sua função deve considerar que o sujeito em questão é um sujeito social.” (PONZIO, 2010a).

Retomando o que foi dito, a ideologia comporta índices de valores nas diferentes esferas discursivas e se constrói em todas as esferas de interação. Ela não deriva de consciências individuais, mas das relações sociais; seu lugar é o material social, suas especificidades são de fazer com que o signo se mantenha na história e seja transformado na interação verbal, por situar-se no terreno interindividual. Sobre a ideologia nunca ser neutra, entende-se que

Os aspectos elogiosos e injuriosos são evidentemente próprios de toda linguagem, de toda língua viva. Não existem palavras neutras, indiferentes; não pode haver na realidade, senão palavras artificialmente neutralizadas. O que caracteriza os fenômenos mais antigos da linguagem é a aparente função do elogio e da injúria, a dupla tonalidade da palavra. (BAKHTIN, 2008, p. 379).

Por estar sempre presente nas relações de trocas verbais, a ideologia se dá como uma tomada de posição, marcada pelo horizonte social de determinada época, de determinado grupo social. “Em outras palavras, não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.46).

Assim, a linguagem, vista como processo de constituição da subjetividade, aponta e sinaliza as trajetórias individuais que se fazem sociais também pela língua das esferas discursivas que os sujeitos compartilham de diferentes modos, de forma harmônica ou nos embates.

É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem. É nesta atividade que se constrói a imagem enquanto mediação sógnica necessária. Por isso a linguagem é trabalho e produto do trabalho. Enquanto tal, carrega cada expressão a história de sua construção e de seus usos. Nascidos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos dos discursos de que precisamos expressões/ compreensões pré-construídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual. (GERALDI, 2010, p. 108).

Portanto, todo enunciado é resultante da situação social mais imediata e de sua inserção nesse horizonte social. Já que [...] os sujeitos aparecem carregados de interpretantes, carregados de palavras, carregados de contrapalavras, enfim, carregados de história. (GERALDI, 2010).

Na primeira metade do século passado, Vigotski¹, o mais conhecido representante da Teoria Histórico-Cultural na área da psicologia, postula que o intraindividual provém do interindividual por meio de processos contínuos de interação entre sujeitos, objetos e instrumentos culturais.

No próximo subitem, serão discutidos alguns conceitos e pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, principalmente do quarteto que mudou a história da psicologia soviética, formado por Vigotski, Leontiev, Davidov e Luria.

1.2 Conceitos advindos da Teoria Histórico-Cultural

Nesse subitem da dissertação, são apresentados alguns conceitos provenientes dos estudos de teóricos da Teoria Histórico-Cultural; nele foram trazidos alguns pressupostos e os conceitos de atividade, ação, operação, zona de desenvolvimento proximal e mediação. E, ainda, foi trazida a compreensão de desenvolvimento e de aprendizagem, a partir das considerações de Vigotski (2000, 2001, 2006, 2007), de Luria (2006), Davidov (1988) e de Leontiev (1978).

Após a chamada Revolução Russa de 1917, na União Soviética, começaram a ser desenvolvidos estudos em várias áreas do conhecimento a partir do viés marxista, teoria que melhor se adaptava aos ideais daquela comunidade que almejava a constituição de uma sociedade que superasse a divisão de classes sociais. Naquela época, Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), a partir dos estudos sobre as obras de Karl Marx e Friedrich Engels, propôs a reorganização da psicologia, que teve início com a sistematização da concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano, seguido por seus colaboradores Alexander Romanovich Luria (1902-1977), Vasily Vasilyevich Davidov (1930-1998), Alexis Leontiev (1904-1979), entre outros, que deram continuidade ao seu trabalho, principalmente após sua morte.

De acordo com os pressupostos de Vigotski (2009), a educação tem que envolver o sujeito em sua plenitude; por conseguinte, não deve ser artificial e nem desvinculada da existência,

A educação entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideias, sentimentos e ânimos totalmente

¹ O nome desse intelectual soviético, por apresentar grande variação nas referências utilizadas nesta pesquisa, será grafado, ao longo deste texto, de acordo com as diferentes maneiras de grafia das obras que serão mencionadas. Além da forma apresentada acima, estarão presentes as possibilidades: Vigotskii, Vygotsky, Vygotski e Vigotsky.

estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado. (VIGOTSKI, 2009, p.72).

Nessa perspectiva, o sujeito necessita protagonizar suas aprendizagens, que têm como condição impreterível que os conhecimentos ensinados estejam inseridos no mundo social, histórico e cultural.

Em consonância com os pensamentos de Leontiev (1978, p. 183-184), que deixam claro que a partir desse modo de ver o mundo é pensada a formação do sujeito em sua totalidade, tanto a instrução quanto a educação devem considerar conhecimentos não só os processos que permitem que a criança se desenvolva, mas também aspectos de sua personalidade e de suas relações com a realidade.

Eis aqui por que um enfoque vital e sincero da educação é aquele que encara as tarefas educativas, e até as instrutivas, partindo das exigências que se formulam ao homem: como deve ser o homem na vida e o que se deve ser fornecido para isso, quais devem ser seus conhecimentos, seu modo de pensar, seus sentimentos, etc. (LEONTIEV, 1978, p. 185).

Portanto, a formação do homem de maneira integral precisa proporcionar a ele uma visão não alienada do que faz; desse modo, para que realmente aprenda “[...] a criança precisa ser ativa no processo, precisa ser sujeito e não um elemento passivo do processo de ensino... Só a criança em atividade é capaz de atribuir sentido ao que realiza.” (MILLER & MELLO, 2008, p. 46).

Dessa maneira, num processo de apropriação e objetivação, o sujeito aprende, e isso se torna possível apenas ao estar em atividade, pois estando em atividade os sujeitos se apropriam dos novos conhecimentos, aprendem a agir no mundo, participam de seu entorno; e, simultânea e conseqüentemente, se transformam. Sobre esse processo, Miller & Mello explicam que

[...] no processo por meio do qual as novas gerações aprendem a ser como os seres humanos adultos [...] acontece um processo articulado de apropriação e objetivação[...]. Em outras palavras, não há aprendizagem sem expressão da criança sobre aquilo que aprende. A expressão precisa ser cultivada ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, pois ao estimular a expressão das crianças estaremos, ao mesmo tempo, provocando a expressão daquilo que foi aprendido, assimilado, apropriado e criando melhores condições para seu processo de humanização. (MILLER & MELLO, 2008, p. 49-51).

Assim, já que o modo como se aprende é estando em atividade, o seu conceito é tido como imprescindível para a compreensão dos dados e análise desta pesquisa, pois ao se falar dos sujeitos será necessário ter claro não apenas o conceito de atividade, mas também o de ação e de operação, bem como as particularidades que os diferenciam, pois esses conceitos estão estritamente ligados aos processos de ensino e de aprendizagem. Sobre o conceito de atividade, Leontiev afirma que não são todos os processos que podem ser chamados atividade,

Por esse termo designamos apenas aqueles processos que realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele... Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2006, p. 68).

Em síntese, ao experienciar o estar em atividade, a criança expõe suas necessidades de conhecimento, traz elementos de sua história para compor a atividade, realiza suas tarefas, busca ajuda do professor e estabelece as bases de um ensino cooperativo.

Estar em atividade, segundo Miller & Mello (2008, p.46) significa que a criança sabe o que faz e se motiva a fazê-lo em busca de um resultado para aquilo que realiza. Dito de outra maneira, “[...] significa que a criança precisa ser envolvida no processo, fazer parte das decisões tomadas na sala, estar envolvida nas tarefas propostas na sala e no que acontece na sala e na vida da escola.” (MILLER & MELLO, 2008, p. 47).

Dessa maneira, para encontrar-se em atividade é necessário que o sujeito esteja consciente do conteúdo em enfoque; para isso deve ter um motivo, que tenha vindo de uma necessidade, ligada ao fim imediato dessa ação.

Vale lembrar que a inatividade é uma prática quase nunca encontrada, seria um estado catatônico de prostração e sonho; para Leontiev (1978, p. 197), mesmo quando o estudante escuta alguma explicação, ele se encontra ativo interiormente, ainda que externamente possa estar totalmente imóvel. Se estivesse interiormente inativo, não compreenderia nada, pois nada chegaria a sua consciência. Porém não basta ser ativo, a sua atividade deve estar voltada para o que se está enfocando.

De acordo com Leontiev (1978, p. 189) a atividade tem uma estrutura interna determinada. Um de seus processos é a *ação*. “A ação é um processo orientado a um

fim, que é impulsionado não por sua própria finalidade, mas pelo motivo da atividade global que é realizada por tal ação.” (LEONTIEV, 1978, p. 189).

Dito de outro modo, para que o conteúdo seja percebido, é preciso que ocupe na atividade do sujeito o lugar estrutural de um fim imediato da ação e entre na relação correspondente ao motivo dessa atividade. Segundo Leontiev (1978, p. 189) “[...] esse princípio é válido para a atividade externa e interna, à prática e à teórica.” Por sua vez, o processo de tomada de consciência não é uma forma, mas é rico em conteúdo e orienta-se a uma finalidade vinculada a uma ação.

Entretanto, a falta do motivo ao qual se submete o conteúdo do que se percebe é precisamente uma ação, porém não atividade. Seu motivo não só não coincide com seu fim imediato, como também não se encontra em uma relação complexa com ele. Já que foram conceituadas ação e atividade, o conceito de operação, que será encontrado durante a discussão dos dados gerados, para melhor compreensão do que será exposto, deve ser diferenciado desses outros dois.

Por serem as operações os *modos* pelos quais se efetua a ação, elas remetem às peculiaridades, que consistem e respondem não ao motivo nem ao fim da ação, mas àquelas *condições* nas quais está dado esse fim. As operações, ou seja, os modos da ação vão-se elaborando socialmente, por dependerem dos meios e dos instrumentos materiais que promovem as possibilidades de execução da ação.

Entretanto, de acordo com Vigotski (2007), essa aprendizagem só ocorre quando se atua na *zona de desenvolvimento proximal* da criança. Essa área precisa ser conhecida pelo professor para dar continuidade à aprendizagem das crianças, para que não se ensine o que elas já sabem, e para não se proponha um ensino muito além das suas possibilidades.

Nesse ponto, é necessário dizer que Vigotski (2007) conceitua a *zona de desenvolvimento proximal*, também chamada de *área de desenvolvimento potencial*, como a distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial em que a criança se encontra. Dito com outras palavras, o intervalo entre o que a criança já consegue fazer e o que ela poderá realizar; nessa área o professor deve atuar para que primeiramente a criança consiga fazer com ajuda e em seguida autonomamente.

[...] a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou

em colaboração com companheiros mais capacitados (VIGOTSKI, 2007, p.125).

Por meio do conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, Vigotski (2001), durante os intensos debates sobre educação, desenvolveu, do ponto de vista da instrução, os aspectos centrais da sua Teoria da Cognição: a relação entre o processo interpessoal (social) e o processo intrapessoal, os estágios de internalização e o papel dos mais avançados em conhecimento nas relações com os aprendizes.

O ponto central dessa descoberta está na relação entre fala e pensamento. A partir do estudo das raízes genéticas entre pensamento e linguagem, Vigotski (2000, 2001, 2007, 2009) constatou que na constituição do pensamento a fala é internalizada e provou isso pelo fenômeno da fala egocêntrica,

[...] a fala egocêntrica emerge quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais... Segundo nossa concepção, o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual (YAROCHEVSKY, 1989, p. 123).

Desse modo, a fala exterior engendra a fala interior; essa fala intrapsíquica tem por origem os contatos humanos reais, no diálogo, e nas trocas verbais. Nesse processo,

Quando a internalização começa, o discurso egocêntrico diminui. A criança passa a ser seu melhor interlocutor. Parte essencial desse processo, no entanto, é a existência de um ambiente que seja desafiador para a criança, tanto física como verbalmente. O “monólogo” descritivo de que o discurso egocêntrico é composto pode ser internalizado de forma criativa somente se for questionado e desafiado por vozes externas. Só assim a inteligência é possível, a “inteligência” definida não como a “acumulação de habilidades já dominadas”, mas como o “diálogo de alguém com seu próprio futuro e como discurso para o mundo exterior”. (EMERSON, 2010, p. 80).

Nessas ações discursivas está representada a trama das relações do indivíduo como o outro, ou seja, o sujeito é o que é porque no processo de desenvolvimento galgou sempre níveis mais elevados e complexos. Concretamente, para Leontiev (2004, p.448), Vigotski “[...] lançou a hipótese de que, durante seu processo evolutivo, a criança interioriza as formas sociais de comportamento que os adultos utilizaram com ela desde o começo de sua vida.”.

A partir dessa mudança de paradigma, a figura do professor é encarada como essencial para a aprendizagem, pois, por meio da linguagem, opera mediações entre a criança, os comportamentos sociais e o conhecimento. Por encarar a inteligência como

uma categoria social, Vigostky (1978 p. 84-86) enfatiza que na *zona de desenvolvimento proximal* ocorrem as verdadeiras contribuições, pois no momento em que a criança recebe ajuda e é orientada para estabelecer relações com o mundo ao seu redor, a aprendizagem acontece.

Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados pelas próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intersíquico. (LURIA, 2006, p. 21).

A partir disso, o conceito de mediação é outro conceito com o qual este trabalho dialoga. Para Vigotskii (2006) esse conceito se refere à natureza mediadora das ações do homem, por meio da linguagem, com as quais os instrumentos inventados ao longo da história são aprendidos e os processos psicológicos instrumentais mais complexos da cultura tomam forma pelos sujeitos, por meio de constante interação com adultos ou outros agentes de mediação, que acontece num determinado nível de desenvolvimento da capacidade potencial de aprendizagem dos sujeitos. Isso porque

[...] toda matéria de ensino exige mais do que a criança pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar. A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções. (VIGOTSKI, 2000, p.336)

Desse modo, pode ser considerado um bom ensino, aquele que se adianta ao desenvolvimento. Em condições contrárias, seria completamente estéril ensinar à criança o que ela não tem condições de aprender ou ensinar o que ela já sabe. Para Vigotski, o caminho da criança até o objeto se dá pela linguagem por meio das trocas verbais com seus operadores de mediações; por isso, para ele a linguagem é constituinte dos processos cognitivos, sociais e ideológicos, uma vez que

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como *funções intersíquicas*; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento das crianças, ou seja, como *funções intrapsíquicas*. (LURIA, 2006, p. 114). (grifos do autor).

Desse modo se regula o processo de desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores, ou seja, a aprendizagem da criança, que engendra a *zona de desenvolvimento proximal*, faz com que a criança ative seus processos internos e

estabeleça inter-relações com outros, para que possa continuamente se manter desenvolvendo e convertendo as aprendizagens em suas apropriações internas.

Desse modo, a aprendizagem não tem um fim em si mesma, mas ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento; por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam, na criança, as características humanas constituídas historicamente. (LURIA, 2006, p. 115).

Portanto, a aprendizagem é fonte de desenvolvimento que ativa os inúmeros processos que não se desenvolveriam por si só. Isso porque, na *zona de desenvolvimento proximal*, o papel da aprendizagem é o de fonte de desenvolvimento que orienta e estimula os processos internos, já que “[...] *o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial.*” (LURIA, 2006, p. 115, grifos do autor).

Por exemplo, o desenvolvimento da fala serve com parâmetro de desenvolvimento de funções psicointelectuais superiores. A origem desse desenvolvimento se dá nas relações que as crianças estabelecem com aqueles que as rodeiam, o que, em seguida se converte em linguagem interna, transforma-se em ação mental e a partir desse momento fornece meios para o desenvolvimento do pensamento da criança.

Para finalizar este item, pela sua importância no presente trabalho, foi selecionado o conceito de atividade de estudo, também com o objetivo de diferenciá-lo do conceito de atividade.

A atividade de estudo, de acordo com Davidov (1988), é conceituada com uma atividade norteadora das crianças em idade escolar, por ser a forma pela qual as crianças assimilam conceitos e conhecimentos científicos, uma vez que, por sua estrutura, ela permite que os estudantes, por meio do estudo e da compreensão teórica dos conceitos, se constituam como sujeitos que compreendem o mundo em sua universalidade.

Desse modo, a atividade de estudo se estabelece como fonte de desenvolvimento dos estudantes em idade escolar, que pode ser usada para a superação das contradições de um sistema tão desigual, por ser uma das vias pelas quais atravessam as possibilidades educacionais comprometidas com o processo de humanização das novas gerações.

1.3 Conceitos de suporte e suporte digital

“Hoje, com as novas possibilidades oferecidas pelo texto eletrônico, sempre maleável e aberto a reescrituras múltiplas, são os próprios fundamentos da apropriação individual dos textos que se veem em questão.”

(Roger Chartier, 2009b, p. 49)

Inicialmente, os suportes de textos, se considerados como objetos culturais, trazem possibilidades de transformação, tanto em sua relação com os sujeitos, quanto a si mesmos.

Desse jeito, os homens, em interação com a natureza, mais particularmente com o mundo que os rodeia, para atender as suas necessidades de sobrevivência, têm que buscar instrumentos ou elaborá-los para poder obter produtos para subsistir.

Indo ainda mais além, o uso de objetos e instrumentos culturais amplia a gama de possibilidades de atividades humanas, em cujo interior novas funções psicológicas surgem e operam. Assim, essas funções podem emergir a partir do contato com esses elementos da cultura humana e funcionarem com estímulos auxiliares usados no desenvolvimento e na aprendizagem do sujeito em atividade.

Sobre o contato com os instrumentos culturais, Vigotski (2000), em seus estudos, declara que se os instrumentos forem modificados, o modo de pensar dos sujeitos terá sua estrutura radicalmente diferente. Nesse modo de ver o mundo, o homem é visto como produto da sua história e da cultura da qual faz parte, ou seja, os objetos, as formas de se relacionar, os valores, a lógica, a linguagem, os sistemas de signos são frutos da criação do próprio homem. Por sua vez, essas criações mudam seu comportamento, seu modo de pensar e sua subjetividade.

A favor dessa perspectiva, Mello (2014, p. 196) argumenta que basta olhar para nossos antepassados para aceitarmos a tese de que as qualidades humanas foram sendo criadas ao longo da história e, no mesmo processo, foram sendo criados os objetos da cultura. Porque precisam se adaptar às novas condições que os objetos possibilitam para eles, os homens modificam sua maneira de pensar e seu comportamento diante do uso de tais objetos e instrumentos culturais.

Fazendo uma breve digressão, no sentido de desvio momentâneo do assunto em enfoque, mas que é necessária para entender os conceitos de objetos e instrumentos culturais acima, a sistematização da ideia de cultura para Vigotski é enfocada a partir

dos estudos de Beatón (2005, p. 170), que considera cultura tudo que foi construído pelo ser humano para poder se adaptar ao meio e para adaptar o meio às suas possibilidades.

Portanto, cultura, para a Teoria Histórico-Cultural, é o que foi feito pelo homem em interação com o meio, para atender a suas necessidades, a partir das adversidades e possibilidades presentes nesse próprio meio, com materiais ou ideias que criam novas necessidades, num processo ininterrupto de transformação em que os objetos e instrumentos culturais do presente se relacionam com as criações passadas e geram possibilidades de criações futuras. Isso porque

Todo objeto material atual da cultura, primeiro foi uma necessidade, primeiro foi um ideia, uma imaginação que uma vez foi ou é, um produto da síntese de algo já existente. É a união da fantasia e das emoções que produz as necessidades formadas pelo complexo de interações deste processo com os conteúdos da cultura já criados e por criar, num momento dado na imaginação e no pensamento de um ser humano ou de um grupo deles, num tempo e num espaço determinado e nas condições concretas de vida, que produzem as necessidades. (BEATÓN, 2005, p. 115, tradução nossa).

Diante do que foi dito, sobre as novas tecnologias criadas pela cultura humana, evidencia-se o fato de que elas surgem como possibilidades de enfrentar necessidades, mas junto ao seu surgimento, aparece a necessidade de se adaptar a elas.

E, ainda, essas experiências adaptativas são “[...] de natureza e conteúdo afetivo, cognitivo, consciente e inconsciente, social e pessoal ou individual e, como precisa Vigotski, têm uma orientação biossocial, relacionando o meio com a personalidade.” (BEATÓN, 2005, p. 116, tradução nossa).

A necessidade de sobrevivência, como homem biológico, de se adaptar às exigências do mundo, fez com que os homens desenvolvessem os objetos e instrumentos culturais; no entanto, essa atividade criadora de novas invenções fez com que ele modificasse sua própria essência criando a cultura humana.

No que tange à relação entre os instrumentos de trabalho e os sujeitos, John-Steiner & Souberman (2000, p. 179) declaram que Vigotski parte do postulado de Engels (1990), em sua obra *Dialética da Natureza*, que enfatiza o fato de que, ao longo da história, o homem modifica a natureza e cria novas condições de existência.

Mais especificamente, Vigotski (2000), ao analisar as questões sobre a história do desenvolvimento da criança, ressalta que “O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem.” (VIGOTSKI, 2000, p. 73).

Em relação aos suportes de escrita, objeto cultural aqui evidenciado, historicamente, é sabido que desde a antiguidade os suportes textuais variaram, seguindo o percurso que foi das paredes dos interiores das cavernas, à pedra, à tabua, ao pergaminho, ao papel. E, recentemente, os dispositivos digitais tornaram-se mais uma opção de suporte de escrita.

Sobre os suportes de escrita, é importante saber que o suporte deve ser algo real, ou seja, deve ter materialidade física ou pertencer à realidade virtual. Eles sempre aparecem em algum formato específico, tal como papel, madeira, tela, tecido, ferro, entre outros. Além disso, não significa que ele foi produzido especificamente para portar textos; ele pode ser um portador de textos eventual, como, por exemplo, a pele humana. Vale ressaltar que o suporte não deve ser confundido com o contexto, nem com a situação, nem com o canal de trocas verbais em si, nem com a natureza do serviço prestado para a divulgação e distribuição dos textos. Segundo Marcuschi (2003, p. 10) o suporte de um gênero pode ser entendido como um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação dos gêneros discursivos para torná-los acessíveis para fins de troca verbal.

Diante de tudo o que foi dito, fica constatado que os suportes são imprescindíveis para que o gênero circule na sociedade. Portanto, ao falar em gêneros discursivos os suportes não podem ser esquecidos, pois eles possibilitam a sua materialização.

No que diz respeito à natureza do suporte do ponto de vista de sua constituição discursiva

Há suportes que foram elaborados tendo em vista a sua função de portarem ou fixarem textos. São os que passo a chamar de suportes convencionais. E outros que operam como suportes ocasionais ou eventuais, que poderiam ser chamados de suportes incidentais, com uma possibilidade ilimitada de realizações na relação com os textos escritos. Em princípio, toda superfície física pode, em alguma circunstância, funcionar como suporte. Vejam-se os troncos de árvores em florestas com declarações de amor ou poemas em suas cascas. (MARCUSCHI, 2003, p. 16)

Por isso, são considerados suportes de textos escritos, nessa pesquisa, tanto os suportes convencionais quanto suportes incidentais, os instrumentos materiais em que os textos se inscrevem que se diferenciam de seus instrumentos de veiculação, apesar de algumas vezes coincidirem com eles, como no exemplo as cascas dos troncos de árvores citados anteriormente. Para ilustrar diferenciação entre suporte de textos de seus

instrumentos de veiculação como exemplo tem-se o papel que é o suporte de inscrição dos textos e o livro que é o seu instrumento de veiculação.

Atualmente, na fase da denominada *cultura eletrônica*, os suportes digitais possibilitam uma explosão de novos gêneros discursivos e novas formas de trocas verbais. Esse fato revela que os gêneros discursivos surgem, desenvolvem-se e integram-se nas culturas muito mais ligados aos seus aspectos funcionais e cognitivos que às suas especificidades linguísticas, gramaticais e estruturais.

De acordo com Braga & Ricarte (2010, p. 20), com o surgimento das invenções tecnológicas são gerados fortes impactos nas práticas cotidianas e nos relacionamentos humanos. Hoje, os aparelhos digitais são usados para busca de informações, para as trocas verbais e também para o lazer. Considerando as possibilidades discursivas, eles têm a vantagem de integrar, em um único meio, vários tipos de informações aos recursos audiovisuais.

Os aparelhos digitais podem ser entendidos como uma tecnologia que se tornou necessária em uma sociedade marcada pelo acúmulo de informação e pela necessidade de estabelecer cada vez mais trocas verbais à distância; por essas razões, as novas práticas associadas ao uso de aparelhos digitais estão se incorporando ao cotidiano das pessoas com uma velocidade surpreendente. Isso é perceptível, se forem observadas as mudanças que antes levavam décadas para se estabelecer e atualmente acontecem em anos ou mesmo em meses. Isso ilustra o fato de que, hoje, além de saber ler e escrever, os indivíduos precisam também estar familiarizados com o uso dos aparelhos digitais e com as práticas sociais mediadas por eles.

Chartier (1994) afirma que o texto na tela é uma revolução do espaço da escrita que a altera fundamentalmente e modifica também a relação dos sujeitos com os textos. Assim, novas e imensas possibilidades são abertas pela representação eletrônica dos textos, porque ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis se opõe às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso; a navegação de longo curso pelos mais variados gêneros discursivos sem margens nem limites, ela opõe à captura imediata da totalidade da obra. Essas mutações estabelecem novas maneiras, novas relações com a escrita e novas possibilidades intelectuais. “Pode-se concluir que a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à

informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever.” (CHARTIER, 1994, p. 100-101).

Nessa perspectiva, novas tecnologias, ensino e aprendizagem passam a se imbricar de tal modo que as interferências mútuas levam à ressignificação dos modos de produzir trocas verbais; porque a escrita em suportes digitais constitui-se como necessidade dos sujeitos do século XXI e é dever da escola garantir o desenvolvimento dessas capacidades, para que os sujeitos possam produzir gêneros discursivos com autonomia, dentro dos projetos a que se dedicam em determinado momento de suas vidas.

Exponho a seguir o caminho percorrido pela pesquisa que rendeu muitos resultados positivos, que, além de possibilitar a compreensão acerca do processo de inserção da criança do sexto ano do ensino fundamental no mundo da escrita, contribuiu para a minha formação, pois cada momento dedicado a essa pesquisa favoreceu infinitamente minha compreensão sobre inúmeras e angustiantes dúvidas que tinha não só como pesquisadora, mas também como professora, que procura estar sempre em (trans)formação.

2 METODOLOGIA:

“Você não ama um ser humano porque é bonito, mas ele é bonito porque você o ama.”
(Mikhail M. Bakhtin, 2010, p. 125)

“[...] a inescapável calculabilidade científica exige o esquecimento da questão do Ser.”
(Carlos Alberto Faraco, 2009, p. 40)

“Que nos trazem os tempos atuais para além das dúvidas, incertezas e desencantos?
Fechado o pano, concluído o show da ciência moderna, que nos resta?”
(João Wanderley Geraldi, 2003, p. 255)

Em respeito ao quadro teórico que fundamenta esse debate, portador de uma visão das ciências humanas diferente da visão positivista, só uma metodologia de pesquisa que fosse dialógica poderia ter sido escolhida para ser posta em questão.

Em convergência com essa visão de mundo, a escolha da metodologia de pesquisa-ação para o desenvolvimento de pesquisas se torna uma alternativa investigativa no campo das ciências sociais, pois a investigação, quando é norteada pela abordagem qualitativa, interpreta os dados a partir dos significados de determinados assuntos nas vidas dos sujeitos da pesquisa situados em determinados contextos culturais.

Será apresentada a seguir uma reflexão sobre a pesquisa-ação educacional como uma práxis dialógica, pois pretendeu-se pôr em discussão alguns pontos que valorizassem essa prática sob a luz de conceitos presentes nos estudos do chamado Círculo de Bakhtin.

Não se pode esquecer que a prática aliada ao estudo da literatura sobre os temas das pesquisas é de extrema importância, porque essa união possibilita escolha de referenciais teóricos humanizadores, que oportunizam reflexões sobre os atos de todos envolvidos na pesquisa e os fundamentam numa base científica.

Para iniciar a discussão sobre metodologia, uma polêmica que atravessa esse caminho é muito bem lembrada por Geraldi ao discutir a questão das *máscaras identitárias* como exigências para a inserção no mundo global. Em suas palavras: “[...] o cômico é que nesta *pós-modernidade da diferença*, nunca fomos socialmente tão cartesianos! Não esqueçamos que um dos princípios desse método é: estabeleça uma

diferença.” (GERALDI, 2010, p. 154). Isso se deu, “para tornar concreta a promessa, explicar a vida pela ciência, também as ciências humanas foram ‘matematizando-se’, construindo seus objetos científicos e desligando-se das interpretações dependentes do sujeito.” (GERALDI, 2010, p. 40)

De acordo com a afirmação acima, deve-se tomar cuidado para que tudo não seja colocado em planos cartesianos, prática ainda muito recorrente na sociedade pós-moderna, já que, quando não se reconhece a diferença, a própria noção de identidade se esvai, pois a igualdade generalizadora colabora para o apagamento das singularidades e, portanto, do que é subjetivo. Entretanto, vale lembrar que

Não se trata, obviamente, de uma recusa à teoria, mas da recusa de reduzir o ato singular às simplificações de um modelo teórico fechado em si mesmo. No fechamento do círculo teórico, não invadido pelo mundo concreto da vida, a redução dos aspectos de fatorialidade e eventicidade de cada ato para reencontrar o modelo abstrato faz de cada unicidade uma repetição do predeterminado, um exemplar descarnado e exangue. (GERALDI, 2010, p. 84).

Contra a visão generalizadora descrita na citação anterior, a pesquisa na área das ciências humanas deveria ser considerada como evento único, situado numa cultura e num momento histórico, irrepetível e estritamente vinculado à existência real dos sujeitos.

Sobre os estudos na área das ciências humanas, Bakhtin (2006, p. 312) ressalta uma de suas particularidades, que é o exprimir-se a si mesmo e deste modo criar o texto, em que se insere. Contudo, a partir do instante em que o homem é estudado fora do texto e independente dele, já não se trata mais do fazer das ciências humanas, pode ser que se trate do fazer das áreas como anatomia ou da fisiologia humana.

Entretanto, as pesquisas em ciências humanas tornam-se possíveis por meio de suas estratégias particulares: pelo tatear e pela sensibilidade humanos, uma vez que se contrapõem ao fechamento metodológico, ao sufocamento das vozes e à coisificação do homem pelos valores do capitalismo, num panorama em que “[...] nas concepções oficiais das classes dominantes, a dupla tonalidade da palavra é no conjunto impossível, na medida em que fronteiras firmes e estáveis se traçam entre todos os fenômenos”. (BAKHTIN, 2008, p. 380).

Sobre o que foi dito, é esclarecido que “ninguém aprende o ofício de conhecedor ou diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição.” (GINZBURG, 1989, p. 179).

Portanto, antes de tudo cada pesquisador precisará ter um posicionamento político fortemente eleito e para isso terá que escolher entre o alinhamento à tradição ou a sua radicalização, em defesa de outras manifestações verbais tão importantes ou até mesmo mais importantes que aquelas que a tradição canonizou. Desse modo, torna-se necessário um ponto de intersecção, em que

Pesquisa e ética se reencontrem e, enfim, talvez, nos tornemos livres para nos darmos uma lei, sabendo que nossa liberdade... implica em que lei alguma é imutável porque outra lei pode ser elaborada nesta história que não tem qualquer porto de chegada que não o próprio percurso da caminhada. (GERALDI, 2010, p. 61).

Mais especificamente, trata-se da uma busca por diálogos em que a cada nova alteridade encontrada surgem novos pontos de vista e novas possibilidades de ver o mundo. Já que o outro determina o eu, é impossível sair de uma relação dialógica sem ter sofrido alteração alguma.

Sobre uma pesquisa eficaz na área de ciências humanas, Mello & Miotello (2013) enfatizam que a partir do cotejamento de uma consciência com outra, de um texto com outros, é desenvolvida a compreensão e o alargamento da própria consciência.

Nesse sentido, Faraco (2009, p.75) sintetiza que nessa busca pela heteroglossia, a pluralidade dialogizada é o ideal presente nos textos do Círculo de Bakhtin, que requer resistência a qualquer processo centrípeto e monologizador. Como uma alternativa para essa busca tem-se um olhar para a concretude da vida; Geraldi esclarece-o a seguir:

[...] um caminho a percorrer é precisamente aquele que nos apontam as relações atentas com a alteridade, porque elas nos permitem também, como a arte, escutar o estranhamento. As ações do outro, os dizeres do outro, prenes de sua cultura, quando confrontamos com objetivos e fenômenos que nos escondem as valorações que nós mesmos lhes atribuímos, mostram-nos o que não mais conseguimos enxergar. (GERALDI, 2010, p. 89).

Trata-se da busca de outra palavra, fora do paradigma de oposição binária, uma palavra diferente, mas não indiferente, que é singular, insubstituível, responsável e responsiva por ser única na sua relação com o outro. Ou seja, valoriza-se o eu de cada um em detrimento do eu-teórico, “com vivo atestado do próprio não-álibi no existir, que não se dá em uma relação reversível, simétrica com o outro.” (PONZIO, 2010b, p. 33).

E assim, a linguagem científica das ciências humanas aproxima-se da linguagem em uso, possibilitando que as afirmações e validações científicas se restrinjam ao interior das teorias que permitiram suas enunciações, pois o discurso insere o sujeito na história e considera seus elementos externos tanto os já conhecidos pelos sujeitos quanto os que permeiam o momento do seu ato. Pois

Escolher este novo caminho implica... aceitar a subjetividade e a criação como terreno próprio da linguagem e seu movimento; enfim, preferir o acontecimento à estrutura, apostar na instabilidade para nela encontrar sentidos novos. (GERALDI, 2010, p. 81).

Desta forma tem-se um envolvimento concreto e não indiferente com a vida do outro, uma vez que cada enunciado está ligado dialogicamente a outros e pode produzir infinitas respostas aos textos que ainda serão produzidos ou aos que foram anteriormente produzidos, pois alude a eles, replica-os, objetiva-os, apoia-os, retoma-os, imita-os, aprofunda-os etc.

A palavra, enquanto célula viva do discurso, enquanto dizer, enquanto enunciação recusa-se ao conhecimento indiferente que caracteriza a linguística geral, como se recusa a qualquer interpretação que recorra a conceitos e a normas gerais, a princípios universais. (PONZIO, 2010b, p. 38).

Assim, é possível que se faça uma descrição participante que confere espaço para a palavra outra que se manifesta até mesmo num embate, mas que mantém sua singularidade e insubstituíbilidade. Justamente porque não generaliza, mas encara a palavra outra como centro organizador sem iguais, mostrando o outro não como homem abstrato, nem como falante genérico, mas como sujeito singular. De modo que não ocorra a relação sujeito-objeto como consequência do abuso do sujeito que coisifica seu outro, porque “[...] procedendo conforme o método geralmente denominado ‘hipotético-dedutivo’, não nos aproximamos da palavra viva.” (PONZIO, 2010, p. 47).

Já que nessa conduta o singular se torna desvio, as transformações são erros, as mudanças não existem, a voz dita monologicamente o que deve ser observável e o subjetivo é evitado, pois é almejado encontrar leis universais. Além disso,

O tartamudear torna-se defeito da linguagem em relação a um grupo hegemônico, a uma comunidade linguística, a uma agregação que detém o saber, consolidado, esclerosado, através do exílio do fútil, da matéria, em relação a um grupo competente, a um organismo que administra e que controla cada corpo, apresentando-se como um corpo

hegemônico, corporação, corpo médico, corpo acadêmico. (PONZIO, 2010b, p. 112).

Portanto, partindo de um viés que encara os acontecimentos subjetivos como eventos únicos, as ciências humanas têm vozes para materializar o que lhe é próprio, os conflitos, os debates, os embates e as discussões humanas.

2.1 A mudança de enfoque metodológico nas pesquisas na área de ciências humanas: a questão do espaço e do tempo.

“A reflexão sobre as formas de vida humana, e, portanto, também sua análise científica, segue sobretudo um caminho oposto ao seu desenvolvimento real.”
(Karl Marx, 1996, p.73)

De acordo com Medviédev (2012, p. 45) no início do século XX, percebeu-se que o positivismo naturalista e o materialismo mecanicista desconheciam as diferenças entre o signo ideológico e o corpo natural e ao analisá-los buscavam leis naturais e generalizáveis.

E, assim, segundo Ponzio (2010b, p. 20), a todas as identidades eram atribuídas pertencimentos, genealogias, hábitos generalizados daquilo que era considerado geral, oficial e uniforme. E se desencadeava uma crise em que toda a riqueza cultural estava a serviço do agir biológico, que “deixa o ato à mercê de uma existência estúpida, exaure-o de todos os componentes ideais e o submete a seu domínio autônomo [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 24).

A partir desse quadro, fica evidente a necessidade de uma nova tendência de metodologia de pesquisa nas áreas de ciências humanas, pois,

A “vontade de tudo reduzir a um sistema” foi visivelmente substituída pelo desejo de dominar o mundo concreto material dos objetos e dos acontecimentos que são materialmente expressos, mas sem os fundamentos positivistas e sem a perda da sua união viva e racional. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 47).

Assim, esse modo de ver o mundo, de relações indiferentes entre todos, em que cada um não faz diferença alguma, não estabelecia nenhum tipo de relação dialógica. Por isso, o sujeito teórico deveria, sempre que possível, “[...] encarnar-se em um ser humano real, efetivo, pensante para incorporar-se, com o mundo todo do existir que lhe

é inerente enquanto objeto de seu conhecimento, no existir do evento histórico real, simplesmente como seu momento.” (BAKHTIN, 2010, p. 49).

E assim, tudo o que é geral passa a adquirir sentido de um lugar único e singular, que segundo Bakhtin (2010) não encontra nenhum alibi em seu existir, pela impossibilidade de ocupar outro lugar, pois é nesse mundo de existência única que participam as singularidades que liga a vida de um universo inteiro, já que, “[...] no momento do ato, o mundo se reestrutura em um instante, a sua verdadeira arquitetura se restabelece, na qual tudo o que é teoricamente concebível não é mais que um aspecto” (BAKHTIN, 2010, p. 53).

Desse modo, as análises do mundo passam a considerar que a criação ideológica e sua compreensão só podem ser realizadas se vistas inseridas em seu processo social, que compreende o objeto de estudo como um todo. Sobre a análise da ideológica, Medviédev esclarece que

O sentido ideológico, abstraído do material concreto, é oposto, pela ciência burguesa, à consciência individual do criador ou do intérprete. As ligações sociais complexas, dentro dos limites do ambiente material, são substituídas pela ligação inventada entre uma consciência individual solitária e o sentido que a ela se opõe. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 49).

Portanto, não há significado ideológico fora das relações sociais, ou seja, o fenômeno ideológico adquire existência específica por meio das trocas verbais, porque o ecletismo é perigoso somente no terreno do positivismo, em que se busca a unidade, que é obtida à custa de toda sorte de substituições.

Desse modo, de acordo com Bussolletti & Molon (2010) é impossível dissociar a discussão metodológica de uma perspectiva teórica. E enfatiza que nas obras de Vygotsky (1993; 1995; 1996; 2001), permanece a insistência do autor em estudar a dimensão histórica, “[...] o que não significa analisar simplesmente os eventos passados, mas compreender o processo de transformação do presente implicado nas condições passadas e futuras, como diz Bakhtin (2006) na memória do futuro.” (BUSSOLETTI & MOLON, 2010, p.80).

Dessa maneira, os eventos únicos devem ser contemplados em meio ao seu presente, passado e futuro, num diálogo constante entre o que já ocorreu, o que ocorre, o que está ocorrendo e o que vem adiante.

Nessa discussão, Bakhtin também apresenta o problema da grande temporalidade, enfocando o passado e o futuro como ilimitados, já que

não existem limites para o contexto dialógico, uma vez que os sentidos são inesgotavelmente renovados. (BUSSOLETTI & MOLON, 2010, p.82).

Portanto, a pesquisa em ciências humanas “propõe um exercício constante de construção de compreensões apontando que o passado jamais estará fechado porque sempre estará sujeito a novas compreensões pelo presente” (GERALDI, 2010, p. 65), criando também, e ao mesmo tempo, compreensões futuras.

Mesmo antes de se configurarem terrenos de produção de mensagens, os eventos são elos de uma cadeia que não apenas os une, como também dinamiza as relações entre pessoas e discursos anteriores.

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação [...] (BAKHTIN, 2006, p. 410).

A partir desse momento, em que a interação verbal passa a ser encarada como categoria básica da concepção de linguagem, todo enunciado passa a fazer parte de um processo infinito de trocas verbais. Em convergência com esse modo de pensar, os apontamentos de Vygotsky constataam que

[...] nesse processo de produção de significação nas relações sociais na/da história, as palavras mudam de sentido em contextos diferentes, mas são materializadas, concretizáveis, visualizadas no processo de comunicação entre os sujeitos, ou seja, o “sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata” (VYGOTSKY, 2001, p. 465).

Por meio dessas articulações, a fidelidade ao princípio da alteridade e do dialogismo é mantida e todas as vozes podem ser ouvidas, pois nas relações dialógicas, os sentidos precisam ser enriquecidos e incorporados aos contextos, nos quais as relações sociais são tecidas.

De acordo com Faraco (2009, p. 85) os enunciados são dialógicos, porque

[...] emergem – como respostas ativas que são no diálogo social – da multidão das vozes interiorizadas. Eles são, assim, heterogêneos.

Desse ponto de vista, nossos enunciados são sempre discurso citado, embora nem sempre percebidos como tal, já que são tantas as vozes incorporadas que muitas delas são ativas em nós sem que percebamos sua alteridade. (FARACO, 2009, p. 85)

Neste novo modo de ver a pesquisa em ciências humanas, as questões e as práticas se inserem no reconhecimento de sua atualidade e da necessidade de seu constante questionamento, como um exercício de ação de uma profunda valorização dos atos únicos que definem a vida humana, livre de resoluções definitivas ou de formulações conceituais acabadas.

Sobre esse novo viés metodológico, Góes esclarece que, talvez fosse uma caracterização metodológica que corresponderia “[...] à condição de ‘transgressão metodológica’ ou ‘postura imetódica’ [...] que está emergindo em oposição ao modelo de racionalidade do positivismo.” (GÓES, 2000, p. 22). Entretanto, é preciso salientar que a metodologia em questão, que fala de novas configurações sobre os modos de conhecer e de investigar, de acordo com Ginzburg (1989), apenas requer rigor e cientificidade a definir.

Diante do que foi dito, fica constatado que nos atos únicos e singulares é possível religar-se à cultura (consciência cultural) e à vida (consciência viva), mas quando se tornam valores em si perdem sua função de superação. Já que “[...] à absolutização dos valores culturais corresponde à concepção de que o povo escolhe uma única vez, renunciando à própria liberdade [...] e transformando-se daquele momento em diante, em escravo de sua livre decisão”. (BAKHTIN, 2010, p.25)

Contra essa absolutização e dentro dessa nova forma de fazer ciência surgem outras possibilidades, como, por exemplo, a metodologia de pesquisa-ação que, conforme acrescenta Thiollent (2005), para os pesquisadores que não querem limitar suas investigações apenas aos aspectos acadêmicos e burocráticos, a pesquisa-ação encontra um contexto favorável para acontecer, pois ela atende às necessidades de trabalhos de pesquisa em que “[...] os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 2005, p.18). Além disso, nesse tipo de pesquisa as hipóteses passam pelo êxito da ação ou pela constatação dos efeitos diretos e indiretos na situação que se objetiva transformar.

2.2 Pesquisa-ação: uma alternativa metodológica para as pesquisas na área de ciências humanas.

“Nenhuma nirvana é possível para uma consciência individual. Uma consciência individual é uma contradição em termos. A consciência é essencialmente múltipla.”

(Mikhail M. Bakhtin, 2006, p. 342)

“Pesquisa-ação[...] é o único dispositivo em que todas as variáveis estão necessariamente em interação no decorrer do processo”.

(Jean Foucambert, 1998, p. 90 – 91)

Sobre a pesquisa-ação, Barbier (2002, p.85) afirma que ela “[...] não é uma nova disciplina em ciências sociais, mas uma maneira filosófica de existir e de fazer pesquisa interdisciplinar para um pesquisador implicado”.

Nessa vertente, a realidade social é investigada por referenciais teórico-metodológicos flexíveis, para que se consiga explicar os conflitos e contradições inerentes ao contexto sócio-histórico-cultural. “Trata-se do paradigma científico de natureza qualitativa, que não nega as importantes contribuições da perspectiva clássica, porém estabelece novos princípios para a produção do conhecimento” (MIRANDA, 2012, p. 14).

Nesse sentido, a busca por métodos que superassem os limites das abordagens quantitativas e respondessem às demandas sociais, emergentes de uma realidade em transformação, fez com que se originassem novos enfoques metodológicos. Conseqüentemente, novos pressupostos para a produção científica são estabelecidos, pois, apesar da realidade contextualizada dos fenômenos não ser generalizável, ela também constitui possibilidades de conhecimento.

Embasada nos princípios da abordagem qualitativa, a pesquisa-ação intenciona compreender situações e propor alternativas para resolver dificuldades e problemas. Por conseguinte, de acordo com Schulz (2003), ela deve estar sempre orientada em função do conhecimento com vistas às transformações não apenas no ambiente onde ocorre, mas também na postura e no modo de agir do pesquisador. Por isso se convive com incertezas e imprevistos durante toda a ação, conforme afirma Miranda,

O pesquisador torna-se, portanto, um interventor, um agente de mudança, que ao buscar referências para seu trabalho não exclui as orientações ditas tradicionais, as quais são retomadas e reinventadas à luz dos princípios epistemológicos oriundos do final do século XIX. Superando a visão estática, aceita que os fatos podem ser mudados e reconstruídos, conforme as características específicas de cada situação [...] (MIRANDA, 2012, p. 16)

Entretanto, essa flexibilidade metodológica não pode ser confundida com a falta de rigor científico, pois, como afirma Thiollent (2005) a pesquisa-ação não perde legitimidade alguma por incorporar raciocínios dialógicos e argumentativos sobre os problemas nos quais trabalha. Em contrapartida, os resultados desse tipo de pesquisa podem contribuir para a tomada de consciência ou até sugerir o início de um ciclo de ação investigativa.

[...] Tendo em vista o princípio de que os resultados obtidos não são verdades acabadas, mas sínteses possíveis e provisórias pertencentes a um determinado contexto histórico e cultural, o desenvolvimento da pesquisa-ação responde algumas demandas ao mesmo tempo em que traz à tona novas questões, as quais podem desencadear outras investigações. (MIRANDA, 2012, p. 19)

Inusitadamente, a pesquisa-ação, por lidar com aspectos da vida, pode suscitar novos olhares, novas dúvidas, hipóteses e problemas tanto para a pesquisa em que se encontra quanto para pesquisas futuras.

Contudo, durante a procura pelas respostas, na tentativa de confirmar a hipótese da pesquisa, é imprescindível que se interroguem as referências sobre o objeto de investigação, para que se faça a categorização dos conteúdos e a busca por indicadores que permitam chegar ao conhecimento das condições de produção e de recepção do problema discutido.

E, numa etapa seguinte, deve-se fazer uma crítica aprofundada sobre os materiais coletados, para estabelecer um diálogo entre as teorias que alicerçaram a prática ao longo da pesquisa com os dados gerados e para que sua hipótese possa ou não ser verificada. Vale lembrar que “[...] se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática.” (FRANCO, 2005, p. 485).

Portanto, a pesquisa-ação é dialógica e participativa, pois o pesquisador não se separa do objeto; em vez disso, ele interage com ele de forma objetiva e subjetiva.

2.2.1 A pesquisa-ação educacional

Dispor de uma metodologia é dispor de princípios, que precisam ser aliados à intrepidez, à astúcia, à argúcia e à perspicácia.

(João Wanderlei Geraldi, 2012, p. 24)

De acordo com Franco (2005, p.485), a partir da incorporação dos fundamentos da Teoria Crítica de Habermas, a pesquisa-ação assume como finalidade a melhoria da prática educativa. Essa forma de pesquisa-ação permite a participação ativa dos pesquisadores que pretendem elucidar as condições de ação; por isso, essa metodologia de pesquisa é concebida como articuladora entre o conhecer e o agir em busca da mudança da realidade social.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. (TRIPP, 2005, p. 445)

Pelo exposto na citação, a pesquisa-ação educacional é ressaltada como uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se deve tomar para melhorar a prática.

Assim, torna-se possível a realização e experimentações em situações reais, nas quais o pesquisador coloca propostas e os participantes as desenvolvem de modo ativo; e a partir dessas experiências será possível buscar e analisar, na literatura existente, caminhos para a resolução de problemas.

Deixando de lado a concepção vigente sobre “prática” e “teoria”, que encara a prática educacional como simples receita, ou confunde-a com tecnicismos modeladores. Gatti afirma que

A educação escolar é um processo comunicacional específico que, para atingir suas finalidades, requer formas didáticas que possam dar suporte adequado a aprendizagens efetivas a grupos diferenciados de estudantes, em idades diferenciadas de seu desenvolvimento. Práticas educacionais são processos da maior importância, têm seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional. Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo. Práticas são fatos culturais e assim precisam ser significadas. Essa relação dialética é quebrada nas nossas estruturas universitárias e curriculares, herdadas de uma concepção de ciência positivada, em que as abstrações imperam como tópicos em vasos não comunicantes: conhecimento “da ciência” isolado do “conhecimento

pedagógico-educacional”, este sempre considerado como de menor valor. (GATTI, 2013, p. 54)

Especificamente, a pesquisa-ação propõe uma alternativa para a busca de uma perspectiva de produção de conhecimento no âmbito escolar, comprometida com o desenvolvimento de uma ação implicada na realidade escolar, para responder aos problemas coletivamente identificados.

A pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática. (FRANCO, 2005, p. 483)

Ademais, o método investigativo da pesquisa-ação educacional dialoga com os estudos de Vigotski sobre mediação, porque considera papel do professor o de ir além de ser o promotor da aprendizagem das crianças nos domínios cognitivo, social, físico e afetivo, e, desse modo, cabe a ele considerar seus outros papéis essenciais como a criação de novas necessidades humanizadoras para as crianças, que possibilitam a elas uma aprendizagem significativa.

Essa metodologia dialoga também com a dialogia, do círculo de Bakhtin, pois ela concebe a linguagem como um objeto social e nesse sentido a comunicação pode ser estabelecida por meio de enunciados passíveis de entendimento, sempre num determinado contexto discursivo e que depende de um relativo “acabamento”, que seria a possibilidade de resposta dos interlocutores.

A riqueza de seu conceitual está em nos obrigar a pensar não por dicotomias (o individual X o social) ou pelo hiperdimensionamento de um dos polos, mas por uma intrincada dinâmica em que todo falante, sendo uma realidade sociosemiótica, é ao mesmo tempo único, singular, e social de ponta a ponta. (FARACO, 2009, p. 136).

Já que a realidade é vista de forma dialógica, o modo de fazer ciência deve ser outro, em que as trocas verbais entre vida e conhecimento científico sejam valorizadas.

2.2.2 A dialogia e a pesquisa-ação educacional: um diálogo possível

“A vida, por natureza, é dialógica. Viver significa participar do diálogo.”

(Mikhail M. Bakhtin, 2015, p. 293)

De acordo com Mello & Miotello (2013, p. 224), Bakhtin, ao decretar o fim das grandes dicotomias filosóficas, aponta novas possibilidades de relações, e ao inverter o polo da identidade para o polo da alteridade, inverte também o polo do dever-ser para o polo do ato responsável e o polo do sistema abstrato para o polo da interação concreta, ou seja, o polo do mesmo desloca-se para o polo do diferente; assim, o polo da monologia passa a ser o polo da relação dialógica. Porque para ele,

Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2015. p. 328)

Em consonância com essa citação, a pesquisa-ação é uma opção de metodologia de pesquisa dialógica; entretanto, exatamente por isso ela tem recebido inúmeras críticas das metodologias tradicionais. Isso porque para desenvolver pesquisa por meio do método de pesquisa-ação o pesquisador deve agir e intervir na prática e tentar modificá-la; essa metodologia tem regras diferentes dos métodos tradicionais positivistas.

Tal metodologia deve ser pensada como uma pesquisa específica que, no dizer de Foucault (1998, p.91), “é o único dispositivo em que todas as variáveis estão necessariamente em interação no decorrer do processo”. Conseqüentemente, são necessária a manutenção das vozes e dos diálogos entre textos e contextos para ser construído o sentido de modo profundo.

Assim também, Barbier (2002) relata que por meio da pesquisa-ação descobriu outra visão das ciências humanas, que possibilitava uma abordagem polifônica da realidade. De acordo com Amorim (2004, p. 107) “o texto polifônico ou dialógico é um conceito bakhtiniano que permite examinar a questão da alteridade enquanto presença de um outro discurso no interior do discurso.”

Portanto, a heteroglossia é fundamental para o texto de pesquisa, pois ao levar em consideração a pluralidade de vozes que o constituem, considera todo enunciador um respondente de enunciados antecedentes aos seus na corrente discursiva, porque, de acordo com Bakhtin (2006), não coube a ele ser o primeiro a violar o silêncio do universo.

Essa metodologia entende que, por meio da interação com o outro, o sujeito se constitui e ao mesmo tempo se apropria do conhecimento e dos costumes sociais, formados numa cadeia de enunciados reelaborados, que dialogam ininterruptamente

entre si.

[...] todos os nossos enunciados são plenos de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de perceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2006, p. 295)

Essa reelaboração existe devido ao excedente de visão, que se dá com um conjunto de ações que só o outro é capaz de enxergar em relação ao emissor, pois contempla os elementos que ele não pode enxergar, por não serem acessíveis do lugar que ele ocupa em si mesmo. Porque, conforme Bakhtin (2006), se o eu se vê de dentro de si, não há dúvida de que sua imagem externa não consegue compor o horizonte de sua visão.

Não se pode esquecer que o pensamento do Círculo de Bakhtin em relação à dialogia não seria a busca da geração de um consenso ou de fazer apologias a algum entendimento, mas de dar conta das relações sociais, num espaço de tensão entre enunciados, que não apontam apenas para consonâncias, mas também para as dissonâncias e para as multissonâncias. “Delas pode resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa.” (FARACO, 2009, p. 68).

Outra questão que surge é que, para a pesquisa-ação, tanto a objetividade quanto a subjetividade são pontos de extrema importância, porque a objetividade é encontrada na descrição dos fatos comprometida com a verdade e que, simultaneamente, são observados a partir da visão subjetiva dos sujeitos envolvidos, o pesquisador e os participantes da pesquisa.

Apesar de sua importância, evidenciada anteriormente, explicitar forças subjetivas não é uma tarefa fácil, pois implica superar divergências, problematizar a realidade e sobrelevar os próprios hábitos e costumes.

Se a pesquisa-ação é por natureza interativa, comunicativa e dialógica e seu potencial praxiológico depende da qualidade da interação, o pesquisador não pode desconsiderar que ao entrar numa instituição escolar está entrando em um espaço historicamente situado e culturalmente determinado. (MIRANDA, 2012, p. 19)

No entanto, o conflito é inerente à pesquisa-ação. Mas ele deve ser visto como um conflito criador, necessário à vida, porque por meio da alteridade os diálogos são

estabelecidos, pois na interação entre os interlocutores espera-se sempre uma resposta do outro.

Em relação ao que foi dito, para conseguir obter parcerias e lidar com as divergências no processo de pesquisa-ação é necessário favorecer a denominada escuta sensível, que “[...] reconhece a aceitação incondicional do outro: não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto aderir às opiniões [...]” (BARBIER, 2002, p. 94) e torna-se possível por meio da abnegação. No entanto, para esse autor, a abnegação não é algo semelhante à perda de si, mas “[...] na abnegação eu sou maximamente ativo e realizo completamente a singularidade do meu lugar no existir [...]: a abnegação é a realização que abraça o existir-evento.” (BAKHTIN, 2010, p. 63).

A escuta sensível relaciona-se com a dialogia, por ela ser uma concepção de linguagem em que todo enunciado faz parte de um processo interminável de trocas verbais, e em que a autoria das palavras não pertence somente ao autor (falante), mas também ao ouvinte e a todas as vozes que os antecederam e que ressoam nas palavras do autor. Isso se dá por meio da alteridade que prevê a superação das barreiras do real e do racional e busca o novo, e para isso é preciso enxergar que

Estranhar o familiar é retirar a representação de sua ancoragem no terreno exclusivo do passado e buscar o novo, aquilo que reordenará, mesmo que pela desordem, o familiar, não só pelo objeto, mas pelo contexto da representação, permitindo uma aproximação mais ampla tanto dos pensamentos como dos afetos, ultrapassando o real e o racional na sua explicação. (BUSSOLETTI & MOLON, 2010, p.82).

A partir disso, uma questão, que se apresenta ao pesquisador que escolhe esse caminho, indaga sobre em qual pessoa do discurso ocorrerá a exposição e análise de dados obtidos. No entanto, para ser o mais fiel possível à realidade dos fatos ocorridos, ele terá que apresentar suas ações na 1ª pessoa do singular, nos momentos em que se referir a si mesmo, na 1ª pessoa do plural, no momento em que se referir às suas ações em grupo ou em colaboração com seus parceiros e de modo indeterminado ou em terceira pessoa ao referir-se às teorias e aos outros sujeitos envolvidos na pesquisa.

Por meio dessas articulações, podemos manter a fidelidade ao princípio da alteridade e do dialogismo, em que todas as vozes interessam e devem aparecer e ser ouvidas; e dialogar não significa alterar ou justapor locutores, mas interagir sem a imposição dogmática de uma única voz.

O desafio é como não perder toda essa complexidade e como não se perder nela: não dar primazia ao local, mas não ignorá-lo; não recusar o pré-dado cultural e historicamente construído, mas não invocá-lo

deterministicamente; não ignorar o poder interveniente das formações do inconsciente, mas não entregar-se a uma psicanálise selvagem; não desconsiderar as teias do interdiscurso, mas não se satisfazer com paráfrases ingênuas ou condenações inquisitórias. (FARACO, 2001, p. 130).

A partir daí, observa-se que o caminho para que as relações se estabeleçam na pesquisa está traçado e seu desenvolvimento pode ser reforçado por várias reflexões, desde que se tome cuidado para não homogeneizar a realidade e para não monologizar a linguagem presente nos enunciados.

Uma pesquisa-ação, com definições claras de objetivos em termos de pesquisa e de ação, das formas de participação dos sujeitos pesquisados, das interferências do pesquisador e do compromisso com a mudança, gerará respostas científicas consistentes. (PASTORELLO, 2005, p. 73).

Portanto, os pesquisadores em ciências humanas comprometidos com a produção da compreensão responsiva por meio de suas pesquisas devem responder aos anseios e interesses imbricados nas suas questões.

2.2.3 A pesquisa-ação como metodologia dialógica entre teoria e prática para o auxílio da aprendizagem da escrita

“[...] um diálogo sempre significa se expor ao desconhecido: é como se tornar refém do destino.” (Zygmunt Bauman, 2008, p. 25)

Segundo Geraldi (2012, p.19) apesar de ser uma prática rejeitada na sociedade de consumo, o ato de expor-se ao desconhecido deve estar presente numa investigação que pretende revelar as várias vozes presentes na realidade concreta.

E, além disso, a amorização deve ser o seu pressuposto para reconhecer a alteridade e encarar o outro como uma realidade consolidada, pois de acordo com Bakhtin (2010, p.25) “somente o amor está em posição de afirmar e consolidar, sem perder e sem desperdiçar a diversidade e multiplicidade.”

Por isso, uma pesquisa na perspectiva dialógica concebe o sujeito como socialmente participativo, que interage com o mundo e lhe é permitido concordar, valorar, discordar e criticar aquilo com que se depara. E assim,

Os vestígios, as minúcias aparentemente insignificantes e os fragmentos da vida cotidiana são encarados como possibilidades de estudos e de análises dos detalhes e das sutilezas das relações

intersubjetivas e das práticas sociais e pedagógicas sem perder a dimensão histórica, uma vez que relaciona presente, passado e futuro aos acontecimentos e permite a valorização do singular sem perder a noção da totalidade; pois o indício não é visto como um elemento ou objeto isolado, mas em um processo de interconexões de fenômenos e situações, de características coletivas e de manifestações de singularidade que expressam a totalidade. (BUSSOLETTI & MOLON, 2010, p. 79).

Na pesquisa em ciências humanas, as discussões têm que ocorrer na completude de seu fluxo. Essa interlocução entre os sujeitos ocorre pelos enunciados por meio do processo de dialogia, em que no momento em que entram em contato com as palavras do outro, oferecem a sua contrapalavra em uma interatividade complexa e dinâmica.

Especificamente, o evento amoroso caracteriza-se por diferenciar-se das ações corriqueiras pela possibilidade de compreender o outro de forma empática, exigindo uma resposta consciente a partir do lugar ocupado. Caso contrário, “[...] desamor, indiferença, nunca serão capazes de gerar poder suficiente de demorar-se atentamente sobre um objeto, segurar e esculpir cada detalhe e particularidade nele, por mínimos que sejam.” (BAKHTIN, 2010, p.82).

Além disso, em convergência com os estudos dos intelectuais do chamado Círculo de Bakhtin, se constata que um texto produz sua significação ao relacionar-se com sentidos já construídos na memória da sociedade; chega-se à conclusão de que todo o discurso se encontra inserido numa produção de sentidos que se relaciona com os discursos já produzidos numa sociedade e num determinado momento histórico.

Portanto, desenvolver uma pesquisa que não almejasse um modelo abstrato de realidade foi a pretensão deste trabalho investigativo, divergente da chamada por Bakhtin (2010) *verdade-istina*, ao conceituar a verdade que busca abstrações. Aqui, buscou-se uma metodologia que aspira a *verdade-pravda*, relativa ao acontecimento, que não exclui as singularidades, contempla em si as percepções dos sujeitos envolvidos e prevê a cada novo elemento uma soma no produto final de sua análise.

No entanto, deve ficar claro que essa crítica não nega a cognição teórica, pelo contrário, por reconhecer sua validade que não quer desvinculá-la do mundo da vida. O desejo de reconciliação com o mundo da cognição teórica deve ser almejado porque

Todo o contexto infinito do conhecimento teórico humano possível – a ciência - deve se tornar alguma coisa responsivamente conhecida para mim como um único participante, e isso em nada diminui ou distorce a verdade [*istina*] autônoma do conhecimento teórico, mas, pelo contrário, complementa-a até o ponto em que ela se torna uma verdade [*pravda*] necessariamente válida (BAKHTIN, 2010, p. 49).

Fica visível a insistência de Bakhtin no trato do evento único, que tem como base uma reflexão sobre a existência do ser humano concreto, que ocupa um lugar único, jamais ocupado por nenhum outro. A partir dessas considerações, esse autor se revela um crítico do pensamento que valoriza o universal e nunca o singular, as leis gerais, e nunca os eventos. O fato de não haver espaço para o irrepetível incomoda-o profundamente.

Isso tudo faz com que, segundo Faraco (2009, p. 36), Bakhtin possa ser visto como um filósofo heideggeriano e esclarece que, para Heidegger (2002 apud FARACO, 2009, p. 36), na ciência moderna, deve ser feita uma distinção entre o pensamento de natureza filosófica (*besinnliches Denken*) e o pensamento de natureza científica (*rechenendes Denken*). O primeiro busca a compreensão do mundo em seus sentidos mais amplos, já que o adjetivo *besinnlich* em alemão advém da palavra *sinn*, que significa sentido, que se alia ao verbo *besinnen* (refletir, meditar). Já o outro pensamento é aquele que calcula e compartimenta, relacionado ao verbo *rechnen* (calcular) e traduzir-se-ia muito bem por pensamento numérico.

Não há nessa partição nenhuma negação da ciência; apenas uma reflexão que destaca o fato de que o pensamento científico não é a única forma rigorosa de exercício da razão. O *besinnliches Denken* não só tem lugar, como é indispensável, no sentido de que permite uma reflexão mais livre das amarras dos modelos científicos, admitindo um espectro mais amplo de interpretações, de correlações, de problematizações. (FARACO, 2009, p. 37).

Assim, para a racionalidade científica não se coloca essa questão mais ampla, de se estabelecer diálogos, pois para que ela funcione é necessário apenas que veja o mundo com a objetividade calculável, para que possa predeterminá-lo o tempo todo.

Em relação a isso, Faraco (2009) estreita ainda mais essa discussão ao afirmar que a ciência instala-se no meio do domínio dos objetos para alcançar seus resultados e basta apenas se submeter ao método. Assim, fazer ciência resume-se a aplicar um método. E, dessa maneira o ser, por sua amplitude, fica fora do alcance da ciência e exige outra racionalidade, um pensamento que aceita a condição de ser inesgotável e questionável. “Em outras palavras, nas ciências naturais um sujeito contempla e fala sobre uma coisa muda; nas ciências humanas, ao contrário, há sempre, pelo menos dois sujeitos: o que analisa e o analisado.” (FARACO, 2009, p. 36). A pesquisa em ciências humanas é o encontro de visões, ideologias e orientações múltiplas, por isso situa-se numa dimensão de pluralidade.

O estudo dos dados gerados com a pesquisa considerou as condições reais em que eles ocorreram, pois, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, os processos psíquicos só podem ser estudados no seu desenvolvimento histórico, quando se consideram as condições discursivas de produção dos enunciados, ou seja, seu contexto sócio-histórico como aspectos de um texto.

Essa análise das particularidades condiz com os modos modernos de fazer ciência. “Quem estuda a linguagem não está interessado nos ‘recortes’ do discurso, mas no enunciado completo, total, para cotejá-lo com outros enunciados fazendo emergirem mais vozes para uma penetração mais profunda no discurso.” (GERALDI, 2012, p. 27-28).

Deste modo, foi proposta uma discussão por meio de comentários que se compreendem como inacabados e passíveis de serem alterados ou mesmo confirmados pelas vozes que dialogam com eles e pelas vozes que ainda estão por vir.

Aceitar o comentário positivamente, com seus juízos de valor, é aceitar a falibilidade de interpretação: é aceitar “*o momento correspondente de resignação do cognoscente; a reverência*” de quem sabe que o sentido é inacabável. Esta é a *verdade-pravda*, a verdade que nos guia no cotidiano. (GERALDI, 2012, p.29)

Além disso, a *verdade-pravda* também aparece nas narrativas, pois do não desperdício da experiência pode ocorrer a extração de lições para o futuro. Ou seja, a partir da ressignificação dos conhecimentos do passado, por meio do diálogo entre experiências passadas e possibilidades de acontecimentos futuros, a reflexão sobre os fatos pode possibilitar que as barbáries já ocorridas não se repitam.

Por exemplo, a investigação narrativa justifica-se em situações em que os sujeitos possam estar vulneráveis a algum tipo de perseguição ou quando os contrapontos se tornam insustentáveis, como numa instituição de reprodução social do uso de cartilhas.

Vale lembrar, que neste tipo de pesquisa o pesquisador se relaciona com os outros presentes em sua pesquisa: os sujeitos, os leitores e aqueles que sobredeterminam o processo de pesquisa (seus pares do mundo da pesquisa). Além disso, é preciso que o pesquisador tenha em mente as características do gênero discursivo no qual exporá suas análises e considerações. Por isso, é necessário lembrar a *heteroglossia* como concretização máxima da dialogia, em que se pretende não silenciar nenhuma voz.

É importante ressaltar, ainda, o fato de que no desenrolar desta dissertação, em alguns temas e enfoques mais precisos, as palavras alheias foram tomadas como próprias pelo esquecimento de sua origem, pois, como salientam vários textos do Círculo de Bakhtin, as palavras estão sempre carregadas de vozes e de sentidos, por serem patrimônio comum de uma comunidade linguística; o que ocorre é o seu rearranjo em cada evento linguístico do qual participa.

2.3 Desenvolvimento da pesquisa

“O verdadeiro riso, ambivalente e universal, não recusa o sério, ele purifica-o e completa-o.”

(Mikhail M. Bakhtin, 2008, p.76)

Para compreender como se dá a apropriação da linguagem escrita pelas crianças que já passaram pelos anos iniciais de alfabetização, ensino fundamental I, e para fundamentar a importância do trabalho com gêneros discursivos e com suportes digitais durante esse processo, foi realizada a pesquisa bibliográfica, em diálogo com os referenciais teóricos em torno da apropriação da linguagem. Nesse momento, foi feito o levantamento e seleção da bibliografia referente ao tema investigado em livros, revistas científicas, dissertações, teses etc., para que fossem feitas a leitura, a análise dos textos encontrados e a sistematização dos dados coletados. Diante disso, a investigação norteou-se pela abordagem qualitativa, que valoriza os significados dos eventos únicos nas vidas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Além disso, a metodologia de pesquisa-ação propiciou o contato direto da pesquisadora com as situações investigadas e a prática de intervenções que puderam auxiliar os problemas de aprendizagem da escrita, na tentativa de superar o apontado por Colomer & Camps (2002), o fato de que a necessidade de propor atividades significativas esbarra na transposição da teoria para a prática.

Esta pesquisa foi projetada em dois eixos: o teórico e o prático. Os suportes teóricos orientadores do projeto foram os estudos do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem e os estudos da Teoria Histórico-Cultural sobre desenvolvimento e aprendizagem. Eles embasaram o eixo prático com estratégias de escrita de gêneros discursivos significativos para as crianças em diferentes suportes digitais.

No campo da prática, foi investigado até que ponto a proposição de gêneros do discurso, a partir do aporte teórico dos estudos do Círculo de Bakhtin, supera a prática do ensino da escrita tradicional como transcrição da fala ou do ensino que compartimenta os enunciados em suas micropartículas. Daí o elencar propostas de produção de gêneros discursivos escolhidos pelas crianças no momento das produções escritas e, por isso, imbuídos de função social.

Além disso, ainda no campo das proposições de atos de escrita para as crianças, Bajard (1999, p. 107) aconselha que se faça o uso das novas tecnologias e dos suportes digitais de textos para ajudar as crianças, pois, como afirma o autor, “à medida que os instrumentos se modificam, as funções da escrita evoluem, desencadeiam outras práticas, forjam outros conceitos”.

Por isso, foi proposto um trabalho com gêneros discursivos em suportes digitais para as crianças, pois em contato com as formulações do Círculo de Bakhtin sobre os gêneros discursivos e suas relações dialógicas observa-se que as interações dentro de uma cultura dialogizada não se dão apenas por palavras, “mas por linguagens da comunicação, seja dos ritos ou das mediações tecnológicas”. (MACHADO, 2014, p. 163).

Com isso, abriu caminho para as realizações que estão além dos domínios da voz como, por exemplo, os meios de comunicação de massa ou as mídias eletrônico-digitais. Meios, evidentemente não estudados por ele. Graças a essa formulação, o campo conceitual do dialogismo não foi simplesmente transportado, mas sim pode ser visto como uma reivindicação de vários contextos e sistema de cultura. (MACHADO, 2014, p. 163).

Por tudo que foi dito, a metodologia da pesquisa-ação foi concebida como método mais adequado para a realização do projeto, por possibilitar a experimentação em situações reais, nas quais o pesquisador coloca propostas e os participantes as desenvolvem de modo ativo, e, a partir dessas experiências, foi possível analisar e buscar, na literatura existente, caminhos para a resolução de problemas.

Essa metodologia foi eleita para esta pesquisa, porque dá condições aos pesquisadores de se tornarem seus sujeitos e proporem intervenções na realidade dos outros sujeitos e, além disso, no caso desta pesquisa, foi possível buscar estratégias de ensino e aplicá-las na prática, dando maior ênfase ao processo de ensino-aprendizagem da escrita das crianças.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa consistiram no contato inicial com uma escola estadual de ensino fundamental, localizada na região central da cidade de Marília, onde a pesquisadora trabalha há nove anos. A pesquisa foi bem aceita pela direção da escola, uma vez que não há trabalhos especificamente com alunos que ainda estão se apropriando da escrita nessa escola. Devido a essa carência, o projeto foi aceito e visto com bons olhos, principalmente pela coordenação pedagógica e pelos professores de língua portuguesa das crianças que dele participaram.

Num segundo momento, foi realizada a seleção de dez crianças para participarem do projeto. Para a seleção das que mais necessitavam de auxílio em seus atos de escrita, foram utilizados dados de três avaliações. Os primeiros dados analisados foram os gerados na avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa da Diretoria Regional de Ensino de Marília.

Em seguida, foram analisadas as avaliações de leitura e produção de texto das professoras das crianças dos quatro sextos anos existentes na escola e nessa fase foram selecionadas dezesseis crianças, que participaram da avaliação elaborada para a participação na pesquisa.

A última avaliação, aplicada pela pesquisadora, consistiu na produção de textos, no suporte digital, pelas crianças, dos gêneros discursivos escolhidos por elas no momento da produção escrita, para serem enviados a interlocutores reais, assim como ocorreria posteriormente na pesquisa. Dessa última etapa foram selecionados os dez participantes. Foram escolhidos prioritariamente os que não conseguiram se manifestar minimamente por escrito e em seguida os que apresentaram maiores dificuldades na elaboração de atos de escrita nas avaliações supracitadas.

Depois da seleção, foram solicitadas permissões de participação aos pais ou responsáveis, para a realização de estratégias de ensino com seus filhos ou familiares. Em seguida, foi feito um diálogo com essas crianças para esclarecer a proposta da pesquisa, como funcionariam os encontros para a elaboração das produções escritas e para se certificar se elas realmente se interessavam em participar.

Os dados coletados nessas três avaliações serviram também como um panorama inicial do nível de desenvolvimento real dessas crianças e as suas possibilidades em relação ao ensino de atos de escrita. Ainda, sobre os participantes, foram perdidos dois sujeitos durante a geração de dados, por dois motivos: a transferência de escola por mudança de cidade e a evasão por ausências geradas por problemas familiares da criança.

Os encontros entre cada criança participante e a pesquisadora foram realizados semanalmente com a duração de uma hora, e neles cada uma dessas crianças escolhia entre os diversos gêneros discursivos, para produzir seus textos nos suportes digitais, os que achassem mais adequados para a esfera e situação enunciativa das quais participava naquele momento.

Os dados gerados foram salvos com identificação de data, título do texto escrito, número da versão e nome fictício das crianças. Essa organização dos dados ocorreu no momento em que elaboravam suas produções, para que seus atos de escrita durante o ato discursivo pudessem ser analisados posteriormente. Esses dados também foram anotados no diário de bordo, os dados em áudio foram armazenados em arquivos no gravador de voz do telefone celular e as etapas de elaboração dos textos foram fotografadas pelo capturador de imagens de tela do computador e do *smartphone*. As gravações dos diálogos entre pesquisadora e crianças em áudio foram transcritas, analisadas e organizadas nesta dissertação em unidades temáticas.

Além disso, para fins práticos de gravação de informações do *smartphone*, e para melhor interação verbal entre os participantes foi criado um grupo no aplicativo *WhatsApp* em que todas as conversas foram armazenadas e também foram gravados *print screens* (fotografias capturadas da imagem) das telas do *smartphone*.

Os dados gerados com a pesquisa foram organizados em unidades temáticas, pois, de acordo com Padilha (2006), tais unidades ajudam a organizar os registros como uma espécie de classificação de prioridades, e analisados com o intuito de abordar os temas trabalhados em seus múltiplos aspectos e ainda em seu caráter teórico e prático.

Apesar de a análise estar presente em todas as fases da investigação, ela foi sistematizada ao final da geração e da reunião dos dados, com a leitura de todo o material e a configuração das unidades temáticas, que se dividiram da seguinte maneira: *A escrita de gêneros discursivos no processo de apropriação da linguagem, O auxílio dos suportes digitais na produção de textos, Contribuições do professor para a formação do sujeito autônomo na aprendizagem da escrita*. Elas surgiram no decorrer da pesquisa e do diálogo entre os dados gerados no campo da prática e da teoria estudada.

3 A ESCRITA E SEU ENSINO

“O que é acessível ao coração também não é nenhum segredo para o entendimento.”

(Ludwig Andreas von Feuerbach, 2008, p. 24)

Antes de iniciar a análise dos dados gerados pela pesquisa, pretendeu-se aqui fazer um breve resgate do percurso histórico da escrita, uma vez que, ao longo do texto, serão evidenciadas práticas pedagógicas de ensino da língua escrita que têm sua origem em modos antigos e arcaicos de agir e que se repetem há séculos, permanecendo impregnadas no cotidiano das escolas.

E ainda, nos subtópicos seguintes são explicitados os modos de ver a escrita ao longo dos tempos e como houve modificações na forma de encará-la, que a fez passar de um instrumento cultural desvalorizado para uma linguagem altamente valorizada e às vezes até supervalorizada.

Além disso, foi elencada uma sugestão de como os atos de escrita devem ser vistos na atualidade, por meio do trabalho com gêneros do discurso, como possibilidade para a formação do sujeito cada vez mais autônomo na autoria de seus textos.

3.1 Breve percurso histórico da escrita

“Quando uma pessoa limita-se à instrução oficial, então, no fim, torna-se um
funcionário do saber.”

(Mikhail M. Bakhtin, 2008, p. 39)

“Temos de fazer um grande esforço para não incorrer no erro milenar dos gramáticos
tradicionalistas de estudar a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração
as pessoas vivas que a falam.”

(Marcos Bagno, 1999, p. 12)

Historicamente, os sujeitos sempre buscaram se adaptar ao meio em que viviam, criando recursos que lhes permitiram agir de forma mais eficiente diante das necessidades e adversidades da vida. Isso acontece não só no plano físico, mas também no plano simbólico, ou seja, na constituição de sistemas de linguagens.

Por isso, a espécie humana tem a capacidade de representar simbolicamente a realidade e de comunicar-se por meio do uso de signos:

[...] ao longo da história, vários grupos sociais ampliaram suas possibilidades de comunicação com a invenção de sistemas de signos gráficos. As características desses novos códigos, tais como a estabilidade, a comunicação em um tempo e em um espaço não imediatos ou a necessidade de uma aprendizagem específica para dominá-los, permitiram alcançar objetivos bastante diversos, desde o poder derivado da posse da palavra sagrada ou a segurança da transmissão de leis e ordens a terras distantes até a difusão em massa de conhecimentos [...] (COLOMER & CAMPS, 2002, p.11).

Especificamente, a escrita é um instrumento cultural importante de comunicação não natural. Seu surgimento só foi possível porque as comunidades humanas encontraram maneiras eficientes de ir além de seus limites naturais. “Ao criar ferramentas, os seres humanos conseguiram dominar a natureza. Da mesma maneira, o uso de ferramentas permitiu que o homem expandisse sua capacidade de comunicação, deixando de depender somente da fala.” (BRAGA & RICARTE, 2010, p. 7). Entretanto é sabido que o processo da escrita até chegar ao que é hoje, nas suas várias manifestações, foi longo, mas se observado em relação à história da espécie humana pode ser considerado recente. Sobre isso, conforme Bagno (1999, p. 56) conta, a espécie humana tem um milhão de anos, pelo menos. De acordo com estudos históricos, as primeiras formas de escrita surgiram há apenas nove mil anos. Portanto, a humanidade passou 990.000 anos comunicando-se apenas por meio da linguagem oral, gestual e icônica.

Diferentemente do que acontece no mundo contemporâneo, de acordo com os estudos de Svenbro (2002, p.41- 42), na Grécia Arcaica, por volta do século VIII a. C., havia uma tradição estabelecida desde a Grécia Antiga, que valorizava a linguagem oral, enquanto a escrita era relegada apenas a contribuir com a produção dos sons na oralidade; essa escrita que paradoxalmente chamava-se “escrita muda” tinha como objetivo contribuir para assegurar a produção dos sons, e embora não tivesse como finalidade proteger por meio do registro os elementos culturais da tradição épica, acabava por fazê-lo.

Dessa forma, com a fala tão venerada pelos gregos, a escrita só interessava se fosse empregada por meio da leitura oralizada, para distribuir os conteúdos por meio de sons para as grandes plateias. Isso se dava até mesmo e principalmente com os documentos legais, que usavam o registro escrito apenas para a distribuição oral de seus conteúdos.

Por isso, a escrita era vista como algo incompleto, que necessitava de sonorização, como algo meramente instrumental, tão desprezada, que o ato de fazer sua distribuição era relegado a um escravo. A ausência de intervalos da escrita contínua tornava impreterível a vocalização, que se concretizava com a experiência sonora do leitor.

Desse modo, não havia intervalo entre as palavras e nem precisava haver, porque o valor estava no que era ouvido. Sobre isso, afirma Svenbro (2002), “[...] o texto não seria então um objeto estático, mas o nome da relação dinâmica entre escrito e voz, entre escritor e leitor. O texto se tornaria, assim, a realização sonora do escrito, o qual não poderia ser distribuído ou dito sem a voz do leitor.” (SVENBRO, 2002, p.49).

Portanto, à escrita relegava-se apenas o papel de aprisionar o som, pois a compreensão se dava somente pelos ouvidos. Na arte, a linguagem de prestígio era a oral; na política, os debates sobre democracia ocorriam oralmente; por meio da fala o homem poderia dominar o outro ou defender-se. Ou seja, um escritor para ser lido necessitava de alguém ao seu serviço para sua obra ser vocalizada, algo que para Svenbro (2002) não condizia com os ideais democráticos de homem da época, que almejavam formar o cidadão livre de coerções.

Contudo, segundo Saenger (2002), no século IX, a escrita em palavras separadas já tinha se tornado padrão em quase todo o território europeu e, como consequência disso, a necessidade de leitura em voz alta para compreender os textos começou a diminuir. Nesse momento, surge a possibilidade de relacionar o sistema da escrita à atribuição de sentidos, e a escrita passa a atender aos olhos, possibilitando o surgimento da leitura silenciosa, de maneira sufocada, desprestigiada e por isso clandestina.

Ainda assim, tem-se a oportunidade de fazer uma leitura que condiz com o ritmo do cérebro, que não é prejudicada pela divisão da atenção com a necessidade de se pronunciar os sons. Isso coloca a atribuição de sentidos em primeiro plano e não mais de forma precária.

A comunicação, inicialmente, restringia-se à oralidade e à situação de interação face a face [...] pouco a pouco passou a ocorrer em outros meios (placas de pedra, papiros, pergaminhos, papel, tela de computador). Como era de se esperar, tais mudanças vieram também acompanhadas de adaptações da linguagem aos limites e aos recursos oferecidos pelos diferentes meios de comunicação. Antes do surgimento da escrita, o homem estava acostumado a se comunicar só de forma oral. A oralidade, utilizada como meio de comunicação, oferecia vários recursos expressivos: linguagem verbal (composta das palavras e da gramática da língua), gestos (ou linguagem gestual) e

uma série de modulações na voz também usadas com fins comunicativos. Por exemplo, o som pode marcar na fala, entre outras coisas, a emoção do falante (raiva, carinho). (BRAGA & RICARTE, 2010, p. 25).

Em síntese, ao contrário do que acontece hoje, quando a escrita começou a ser utilizada ela não ia além de um registro da fala. Sendo uma mera transcrição da manifestação oral, não havia separação de palavras nem de orações, ou seja, os textos eram construídos de forma contínua, reproduzindo a fala. Essa forma de registro exigia que o texto, para ser compreendido, fosse lido em voz alta. Cabia ao leitor, à medida que lia a sequência de letras no texto, procurar dar sentido ao que estava registrado.

Após a separação das palavras, a linguagem escrita foi evoluindo para explorar cada vez mais as possibilidades visuais e cognitivas de trocas verbais. Para marcar esses limites, o espaço em branco e os sinais de pontuação passaram a ser usados. Os textos escritos passaram a marcar não só os limites das palavras, mas também dos enunciados. Esse conjunto de orientações visuais mudou as práticas de leitura e reprodução de textos.

A partir dessa mudança, paulatinamente, foram sendo elaborados os diferentes tipos de textos escritos. Diferentes formas de letra foram utilizadas para registrar títulos e subtítulos, números de páginas; assim também a separação em capítulos apareceu para orientar o leitor e facilitar a localização de informações, principalmente em textos mais longos.

A separação de palavras, por exemplo, possibilitou que o texto pudesse ser lido de forma silenciosa. Essa possibilidade trouxe mudanças na escrita, que passou a ser voltada para a atividade cerebral, no processo de reprodução textual, por permitir que a leitura fosse norteadada pelo aspecto visual do texto, sem depender mais de sua oralização.

Em resumo, a forma como os textos são lidos hoje é possível porque historicamente houve mudanças significativas nas técnicas de suporte textual e nas convenções que hoje norteiam a produção da escrita.

No entanto, no final do século XIX e início do século XX, os estudos sobre linguagem ainda se restringiam à palavra como centro de observação dos fenômenos linguísticos.

A gramática, em consequência de uma tradição de estudos greco-latinos, seccionava a palavra e organizava suas partes em paradigmas de flexão e declinação. A filologia, por sua vez, descrevia a evolução histórico-fonética da palavra com a observação de documentos. A linguística passava, naquele momento, por duas fases de observação

da palavra: numa delas, organizava as línguas em suas famílias e respectivas ramificações de acordo com suas origens, estudando as palavras em documentos e, na outra, percebendo o funcionamento sistemático da linguagem, descrevia as relações estruturais em vários níveis a partir da palavra. (STELLA, 2014, p. 177)

Assim, o estudo linguístico era restrito à filologia das palavras ou as palavras eram estudadas em suas partes à luz de um viés que atribuía elementos fonéticos à linguagem escrita.

Nesse período de início da era moderna, a língua escrita tornou-se tão valorizada, que foi encarada como a única forma de língua passível de ser estudada; no entanto, sobre esse modo de ver a língua esclarece Geraldi:

O programa moderno, que se inaugura numa leitura de Saussure, ofereceu-nos a possibilidade do estudo rigoroso de um objeto que se fechou em si mesmo – a língua. Em consequência, inspirada numa vontade de verdade científica, a Linguística se associou às metodologias próprias das ciências duras, especificamente a matemática e, mais recentemente, à neurologia. (GERALDI, 2010, p. 52).

Nesse momento, o estudo da língua encontra-se submetido às regras e aos modelos, que são aplicados até mesmo à fala, assim como a matemática às suas regras e fórmulas. E assim, o eixo de valorização é invertido e a escrita, antes tão desvalorizada, passa a ditar as regras até mesmo àquilo que seria dito.

No século XX, esses dois extremos foram reavaliados à luz das célebres oposições binárias de Ferdinand de Saussure: sincronia/diacronia, sintagmático/paradigmático, *langue/parole*. A linguagem moveu-se do apenas nomear para estabelecer relações. (EMERSON, 2010, p. 65).

A partir das dicotomias saussureanas, à escrita se agrega uma função que não era sua: submeter a oralidade à sua ordem, ditar o que deve ser falado e como se falar com caminhos bem trilhados.

Parece existir em nossa cultura uma regra fundante daquilo que é requerido para a construção de novos enunciados, porque à fala se aplica o princípio da disciplina gramatical: qualquer enunciado tem sua própria forma submetida a outro juízo: o do certo ou errado segundo uma regra gramatical específica elaborada não segundo os falares, mas segundo a escrita de autores tomados como modelo. (GERALDI, 2010, p. 55).

Concretamente, esse processo produz uma barreira impenetrável entre a língua escrita, canonizada e porta-voz de tudo o que é oficial, e as línguas vernáculas faladas

nas ruas, presentes na boca do povo. Sobre isso, Azevedo (2008) afirma que, por meio da dicotomia parole/langue,

[...] a “palavra” é vista como parte de um processo plástico e mutante, em constante criação, presente nas conversações e na linguagem informal do no dia-a-dia. Já a “língua”, ao contrário, apresenta-se como uma estrutura organizada, um sistema abstrato constituído por um vocabulário limitado contido em dicionários, e por um conjunto objetivo, preciso e coerente de noções e leis gramaticais. (AZEVEDO, 2008, p.3)

Assim, o modo de estudar a língua concebido por Saussure relaciona a língua aos seus aspectos mecânicos a partir de pressupostos teóricos que não consideravam as esferas e ambientes de sua ocorrência.

Fazendo uma digressão com Bagno (1999, p. 56), fica evidente que o estudo da gramática, que surgiu na antiguidade clássica, teve como objetivo declarado encontrar as regras da língua *escrita* para preservar suas formas consideradas mais “corretas” e “polidas”, precisamente as da língua *literária*. “[...] Aliás, a palavra *gramática*, em grego, significa exatamente ‘a arte de escrever.’” (BAGNO, 1999, p.56).

Portanto, retomando a discussão, fica evidente que, do ponto de vista saussureano, somente a língua descontextualizada, abstraída e generalizada seria possível de ser ensinada, sem a preocupação sobre o seu objeto ser ou não factível na vida prática.

Sobre isso, Azevedo (2008) salienta que “é preciso reconhecer que o pensamento teórico e descontextualizado costuma ser um recurso poderoso, embora, por vezes, possa camuflar aspectos importantes da vida cotidiana e até nos distrair da realidade.” (AZEVEDO, 2008, p.14).

Nesse momento histórico, a escola se volta para a formação de indivíduos técnicos, acrílicos e moldados para desempenhar papéis alienados no mercado de trabalho, sem a capacidade de discutir sobre os fundamentos da sociedade em que vivem e muito menos tentar transformá-los. Nesse bojo encontra-se o ensino da língua que ressalta apenas seus elementos gramaticais, em que o máximo de relação que ele pode estabelecer é a dos elementos gramaticais entre si. No entanto, deve ser evidenciado que

Sob o manto aparentemente neutro da *gramática* esconde-se um procedimento de unificação e exclusão. À necessária standardização que a interlocução obriga, e que resulta de procedimentos de negociação de sentidos, acrescentando-se outro viés: a correção! E junto com a correção linguística vem todo o discurso hegemônico que,

essencialmente, luta pela fixação dos sentidos. (GERALDI, 2010, p. 73).

A palavra, porque estava apegada a essa visão alienante da linguagem, tradicionalmente foi tratada de forma abstrata, desvinculada de sua existência real nas esferas sociais e posta como um centro de significados empiricamente observáveis.

Desse modo, a língua escrita e o seu poder, ressaltado anteriormente, “reservado a uma minoria estrita... permitiu a façanha da seleção, da distribuição e do controle do discurso escrito, produzindo um mundo separado, amuralhado, impenetrável para o não convidado.” (GERALDI, 2010, p. 55).

[...] nenhum tempo de liberdade é admissível em matéria de língua: há sempre que encontrar normas, fixar o movimento para garantir não se sabe bem o quê, mas garantir a correção que somente tem existência pela construção de seu outro, o erro. Aquilo que foi o ‘latim errado’ rapidamente se faz regra a ordenar o dizer e como dizer. (GERALDI, 2015, p. 20).

Apesar de sempre existirem forças que tentam manter estável ou tentam estabilizar as mudanças, as novas configurações entre o oficial e o que está em liberdade são inscritas e as palavras liberadas da lógica de hierarquia verbal. Essas

“[...] palavras colocam-se em relações numa vizinhança completamente inusitada. Assim revelam-se a ambivalência e a multiplicidade das significações internas como as possibilidades que contêm e que não se exteriorizam nas condições habituais.” (BAKHTIN, 2008, p.372).

Em consonância com isso, na atualidade, outros pactos com os estudos das humanidades estão sendo feitos em que são considerados os enunciados como eventos únicos, imbuídos de caráter ideológico, determinado por suas esferas discursivas.

Em relação ao que foi dito, de acordo com Geraldi (2015, p. 20), no começo da modernidade, a reflexão sobre a língua começa a se potencializar a partir da inovação dos falares vulgares em relação ao ordenamento de regras.

Isso acontece, pois não se pode sobreviver ao riso, à carnavalização, às forças centrífugas, à desordem, ao empoderamento de outros modos de falar, que na linguística são chamados de variações, uma vez que há

[...] uma grandiosa cosmovisão *universalmente popular dos milênios passados*, que liberta do medo, aproxima ao máximo o mundo do homem e o homem do homem (tudo é traduzido para a zona de contato familiar livre), com o seu contentamento com as mudanças e sua alegre relatividade, opõe-se somente à seriedade oficial unilateral

e sombria, gerada pelo medo, dogmática, hostil aos processos de formação à mudança, tendente a absolutizar um dado estado da existência e do sistema social. Era precisamente dessa seriedade que a cosmovisão carnavalesca libertava. Mas nela não há qualquer vestígio de niilismo, não há, evidentemente, nem sombra da levianidade vazia nem do banal individualismo boêmio. (BAKHTIN, 2005, p. 161)

Com efeito, essa cosmovisão é chamada pelo Círculo de Bakhtin (2005) de carnavalização. Ela desconhece o ponto conclusivo, é hostil a qualquer desfecho definitivo e encara todo aqui e todo o fim como apenas um novo começo. Diante do pressuposto de que “[...] no mundo ainda não ocorreu nada definitivo, a última palavra do mundo e sobre o mundo ainda não foi pronunciada, o mundo é aberto e livre e sempre estará por vir.” (BAKHTIN, 2005, p. 167).

Apesar dessa perspectiva libertadora no modo de ver a linguagem, isso não significa que os elementos gramaticais não devam ser estudados. Mas eles podem ser propostos de forma democrática, subvertendo sua imposição hegemônica historicamente construída, sendo propostos nos processos de trocas verbais em que o respeito à alteridade e à abnegação sejam elementos sempre presentes.

De acordo com Faraco (2009), para ser democrático e seguir a lógica da vida, o estudo dos elementos gramaticais deve situar-se como ponto de chegada nos estudos linguísticos, ao invés de serem situados como ponto de partida, seguindo na seguinte direção: (1) o estudo das formas de interação verbal em conexão com as suas condições concretas – estudo dos aspectos linguísticos –, (2) o estudo dos tipos de interação verbal relacionados às situações particulares dos enunciados – estudo dos elementos epilinguísticos –, (3) um reexame das formas da língua em sua apresentação linguística usual – estudo dos elementos metalinguísticos.

Dito de outro modo, o que fica evidente sobre o ensino dos elementos gramaticais, em que não há a sobreposição da forma sobre o conteúdo, é que ele recupera as manifestações discursivas da vida, das quais ele faz parte, ou seja, os elementos gramaticais passam a ser vistos como colaboradores de um todo maior: o enunciado.

Nessa perspectiva, no século XX, por volta do ano de 1929, Bakhtin/Volochínov publicaram em Leningrado a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, com uma proposta de ver a língua com um material ideológico, enfatizando o caráter social da linguagem e criticando as duas vertentes linguísticas da época: o objetivismo abstrato e o subjetivismo ideológico. Sobre esse modo de ver a linguagem, Geraldi acrescenta que

A linguagem não funciona nem sobre a permanência dos recursos expressivos, nem sobre a criação ininterrupta que não produz história. Por isso a linguagem é uma atividade constitutiva de si mesma, uma sistematização em aberto, produto do passado e projeção do futuro. Talvez possamos extrair desse modo de funcionamento uma primeira lição: nenhuma sociedade é uma estrutura em cujo movimento temos que nos inserir, mas uma arquitetura que demanda enunciações singulares a cada momento histórico em que o que se repete, muda de sentidos e o que se altera adquire sentidos no que se repete, Indeterminação com história, movimento com futuro. (GERALDI, 2007, p. 67).

Assim, a primeira vertente, o objetivismo abstrato, é criticada por ter uma abordagem sincrônica da língua, sem considerar seu percurso histórico, por ser considerada uma abstração que independe dos indivíduos que a usam. Nessa perspectiva, a língua é vista como uma relação imanente dos seus sistemas internos, em que o indivíduo ocupa um lugar passivo.

Nesse ponto de vista, ressaltam Bakhtin/Volochínov que “[...] não há lugar, aqui, para quaisquer distinções ideológicas, de caráter apreciativo: é melhor, é pior, belo ou repugnante etc. Na verdade só existe um critério linguístico: certo ou errado.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.79).

Desse modo, destituída de vida social, desvinculada da prática coletiva, ausente das relações sociais, prestando-se apenas para validar hipóteses empíricas, essa vertente desconsidera os enunciados como eventos únicos e irrepetíveis, conectados à existência real dos sujeitos, por valorizar apenas o que se repete, numa busca constante por leis observáveis.

Contrariamente a essa postura, Bakhtin/Volochínov (2010) enfatizam a realidade do enunciado, em que dois indivíduos socialmente organizados interagem, ou seja, a palavra se destina a alguém e esse alguém não pode ser abstrato. “É gritante nesse ponto a bronca de Bakhtin quanto à concepção de língua abstrata, pois, para ele, a realidade da língua é concreta, é situada (na interação verbal) em que a palavra é dirigida a alguém.” (TREVIZAN, 2012, p.125).

Já a segunda vertente, o subjetivismo idealista, recebe a crítica por ser pautada no discurso monológico, encarado com um ato puramente individual, que expressa os desejos subjetivos dos indivíduos. Para essa corrente a função de objetivar percorre o caminho do interior para o exterior e, nesse processo, o conteúdo se modifica ao se submeter às condições do exterior. Desse ponto de vista, as teorias consideram a expressão verbal como “uma deformação do pensamento interior.”

(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.111). Assim, todo entendimento dos atos ideológicos de linguagem percorreria seu caminho inverso, pois partiria de um centro organizador que não se situa no exterior, mas no interior dos indivíduos. Bakhtin/Volochínov contrapõem-se a essa visão por meio do seguinte esclarecimento: “[...] não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.112).

Em síntese, para essas teorias o mundo interior do indivíduo tem um auditório social estabelecido, e a palavra é retirada do estoque social de signos disponíveis.

Entretanto, os estudos de Vigotski (2000b) sobre a fala egocêntrica comprovam que toda a linguagem interior é produto dos processos de socialização. Em consonância com isso Stella diz que

Desde as primeiras décadas do século XX, nos trabalhos de M. Bakhtin e seu Círculo não somente a palavra, mas também a linguagem em geral, é concebida e tratada de uma outra forma, levando-se em conta sua história, sua historicidade, ou seja, especialmente a linguagem em uso. Isso significa que, no pensamento bakhtiniano, a palavra reposiciona-se em relação às concepções tradicionais, passando a ser encarada como um elemento concreto de feitura ideológica. (STELLA, 2014, p. 179).

Fica deduzido, do que até agora foi dito, que o Círculo de Bakhtin, ao pontuar o psiquismo como mundo de significações produzidas socialmente, rechaça a ideia de inconsciente, por este ter como pressuposto uma consciência interior autônoma.

Nesse sentido, o pensamento de Vigotski e dos componentes do Círculo de Bakhtin são semelhantes. Sobre isso, Ribeiro & Sacramento (2010, p.18) comentam que nos diálogos entre pensamento e linguagem há uma indiscutível semelhança de proposição entre essas teorias, pois os estudos desses intelectuais rechaçaram a ideia de inconsciente como um mundo interior autônomo. O Círculo de Bakhtin formula as noções de consciência oficial (palavra externa) em oposição à consciência não oficial (palavra interna), para esclarecer o psiquismo no mundo de significações que são produzidas socialmente. E a “psicologia materialista” de Vigotski conecta-se a essa ideia ao enxergar a linguagem dentro de um processo concreto e produtivo de intercâmbios sociais. Nesse sentido, nas duas perspectivas, toda linguagem interior é produzida nos processos de socialização.

Desse modo, para que a evolução da língua seja compreendida deve ser considerada a sua apreciação social, pois esse processo compreende suas

transformações semânticas, que se dão pela evolução do horizonte social de um grupo numa determinada época.

Em relação a evolução dos estudos linguísticos, Foucault (2007) relata a revolução ocorrida na linguística no século XIX que a fez ganhar densidade própria e leis próprias, pelo fato de que as palavras passaram a ser vistas não mais como um simples repositório de conhecimento. No entanto, para esse autor, essa densidade da linguagem é uma proposição complicada, pois esse debate se deu em torno de dois extremos: o de transformar o estudo da linguagem em metalinguagem para que se pudessem construir modelos mecânicos para enquadrá-la e classificá-la, ou, por outro lado, ela poderia ser produto do psiquismo do indivíduo.

Nesse impasse, tanto os olhares relativistas quanto as visões dogmáticas excluem, cada qual a sua maneira, qualquer discussão, qualquer forma autêntica de diálogo, “tornando-os seja inúteis (o relativismo) seja impossíveis (o dogmatismo)”, segundo Dostoievski (1878, p. 93 apud BAKHTIN, 2006, p. 370).

Também Vigotski questionou-se sobre o embate entre as forças do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato, chamando-os pelos nomes do campo da psicologia: de psicologia idealista e psicologia behaviorista, perguntando-se se esse conflito não poderia ser resolvido a partir de uma síntese dinâmica focada nos próprios atos concretos de fala e concluiu que em ambos os enfoques de extremos opostos o prejudicado seria o tempo: “quer se inclinem para o naturalismo ou para o idealismo extremo, todas essas teorias têm uma característica em comum – sua tendência anti-histórica” (VYGOTSKI, 2001, p.132), porque, para esse autor, o tempo foi mal aplicado e incompreendido nas ciências humanas, sempre descrito em modelos empíricos que não condizem com a capacidade humana de assimilação e de produção da linguagem.

Em relação à crítica aos experimentos das ciências convencionais aplicados às ciências humanas e ao modelo clássico de estudar a linguística, Emerson (2010, p. 76) traça um paralelo entre Vigotski e Bakhtin, ao dizer que:

A descrença de Vigotski em relação ao experimento psicológico clássico (que ele chamava ironicamente de “estrutura estímulo-resposta”), realmente, nos remete à descrença de Bakhtin quanto ao modelo linguístico clássico, com seu emissor ideal e um receptor ideal (ou não existente). (EMERSON, 2010, p. 76).

Nesse modelo criticado pelos dois autores, a existência real não tem vez, pois o enunciado é abstraído de seus elementos discursivos, e, assim, os laços que o ligam à

vida são quebrados, a palavra é morta e retorna à vida somente quando é reintroduzida na existência real.

Os integrantes do Círculo de Bakhtin se opunham especialmente a um aspecto fundamental do esquema *langue/parole*, a saber, sua posição entre o social e o individual. No lugar de oposição, eles falavam em interação e aconselhavam cautela à compreensão desta interação de modo puramente mecanicista e racional. (EMERSON, 2010, p. 67).

Ainda presente nos dias atuais, essa visão é encontrada nas relações de poder, demonstradas na sociedade através da imposição de normas, que “vão muito além das necessárias fixações provisórias das formas. A introdução do conceito de erro ou defesa de purismo linguístico, que às vezes beira ao ridículo, não são inocentes. Revelam outras relações sociais.” (GERALDI, 2015, p. 10). Entretanto, a defesa do direito de expressão significa não assumir de maneira alguma essa visão, já que, como salienta Vygotski, (2001) a palavra desprovida de significação transforma-se num som vazio.

A partir dessa crítica, esse outro modo de se estudar a língua começa a ser valorizado, e é dado um grande passo científico nessa área para o pensamento contemporâneo, que vai ser proposto até mesmo nos documentos oficiais como nos parâmetros para o ensino da Língua Portuguesa.

Isso, especificamente, pode ser compreendido até mesmo nos documentos norteadores da educação, uma vez que, para o ensino da língua materna, atualmente, “[...] A perspectiva que subjaz a estes documentos faz, pela primeira vez, se aproximarem democracia política e democracia linguística.” (GERALDI, 2015, p. 26).

Por isso, na sociedade contemporânea, o trabalho com enunciados é aconselhado pelos próprios documentos oficiais que norteiam a educação, porque esse modo é o que mais condiz com os ideais de ensino significativo e inclusivo, por valorizar as mais variadas manifestações linguísticas presentes em situações concretas de interação.

Ainda, em relação à democratização linguística, a valorização das variedades linguísticas já se dissemina para que o estudo da linguagem seja cada vez mais democrático como se pretende ser em todas as esferas da sociedade.

Além disso, no mundo atual, tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita devem ser valorizadas e, dependendo da necessidade extraverbal e do gênero textual eleito para efetivar a interação, uma delas poderá ser eleita como a mais adequada para se estabelecerem as trocas verbais. Ou seja, em alguns contextos a necessidade da fala torna-a mais valorizada, em outros a necessidade da escrita elege-a como algo de maior importância.

Portanto, ao longo da evolução histórica da humanidade, a escrita surge por meio da atividade humana, ganha estatuto independente da fala e se efetiva como um sistema.

3.2 O ensino da escrita com gêneros do discurso

“Será que o mundo do texto existe quando não há ninguém para dele se apossar, para dele fazer uso, para inscrevê-lo na memória ou transformá-lo em experiência?”

(Roger Chartier, 2009a, p. 154)

No século XX, muitas mudanças e conquistas aconteceram na área da educação, como, por exemplo, a universalização do acesso ao ensino fundamental e médio, mas até hoje, século XXI, almeja-se proporcionar para todos aprendizagens de boa qualidade.

Para isso, em relação à aprendizagem da linguagem, a necessidade de apropriação da língua em situações que façam sentido para os sujeitos é um princípio muito generalizado nos meios educativos, mas, frequentemente, os professores não dispõem de instrumentos para traduzi-lo na prática, sobretudo quando se avança nos ciclos escolares.

Para Colomer & Camps (2002, p.27) a necessidade de propor tais atividades às crianças já é objetivo da maioria dos professores; entretanto, eles esbarram no problema da transposição da teoria para a prática.

Tal dificuldade é bem explicável, já que reflete um desafio central na educação de hoje: a necessidade de reconciliar conteúdos que devem ser cada vez mais descontextualizados no que se refere à experiência concreta dos meninos e das meninas, com a desmotivação que tal processo pode provocar, pois quanto mais se distanciam os conteúdos dos interesses imediatos dos alunos, mais diminui seu envolvimento afetivo e menos se mobiliza sua capacidade de processamento da informação. (COLOMER; CAMPS, 2002, p.27).

Essa dificuldade apontada acima se dá porque, por mais que se tente, na hora de transpor para a prática, a língua é tomada como um código e passa a ser vista como uma entidade abstrata, e passa a ser estudada em suas propriedades autônomas e, na maioria dos casos, trabalham-se as unidades de modo isolado: a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica.

Isso ocorre devido à internalização de práticas tradicionais de ensino da língua, disseminadas ao longo de um processo histórico que, conforme já mencionado, propõe

o seu estudo com um fim em si mesmo e, por isso, não serve para as situações da vida, uma vez que,

Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e de repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação. (SMOLKA, 1998, p.37-38)

No entanto, a perspectiva dos trabalhos com a escrita deve partir do enunciado e de suas condições de produção para entender como se produzem os textos, sem ignorar a existência das formas. O problema está em pensar que a língua se resume a isso.

Em relação a isso, Hirschkop (2010) argumenta que tanto o sentido quanto o significado de um enunciado da vida real não coincidem apenas com os componentes verbais da língua, uma vez que as palavras já estão carregadas do que está implícito nelas e do que elas ainda não disseram. Contudo, o ensino do ato de escrita na escola brasileira ainda se apoia na concepção mecanicista e associativa, que se configura na aprendizagem fragmentada dos atos caligráficos da escrita, que se dá a partir do desenho de unidades descontextualizadas da língua.

Nessa perspectiva, há a crença de que uma criança se apropria da linguagem no momento em que desenvolve as habilidades instrumentais, ou seja, quando ela desenvolve a cópia, a memorização e a habilidade de fazer correspondências entre sons e letras, no entanto, ainda não lê nem produz enunciados escritos.

Assim, a escrita espontânea da criança só será permitida após imenso treino dessas habilidades. A base para essa forma de pensar a escrita infantil encontra-se nos estudos linguísticos. De acordo com Bakhtin/Volochínov,

[...] as seduções do empirismo fonético superficial são muito fortes na linguística. O estudo da face sonora do signo linguístico nela ocupa um lugar proporcionalmente exagerado. Tal estudo muitas vezes determina o tom nessa disciplina e, na maioria dos casos, é feito sem nenhum vínculo com a natureza real da linguagem enquanto código ideológico. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 71)

Assim como nos estudos linguísticos, também no ensino da linguagem escrita esse vínculo se perde, pois os traços das palavras são supervalorizados e até mesmo confundidos com atos de escrita; entretanto, não passam de treinamento do desenho das letras e treinamento ortográfico e por meio deles não se ultrapassam os limites da tradicional ortografia e caligrafia.

Vygotski (2000, p.183) aponta que o ensino da escrita tanto na teoria quanto na prática era considerado pela psicologia como um hábito motor, como o problema do desenvolvimento muscular das mãos, como uma questão de traçado de linhas riscadas ou pautadas etc. Com isso, os atos de escrita não eram ensinados, de forma que a

[...] aprendizagem não ultrapassa os limites da ortografia e caligrafia tradicionais. Isso se explica, em primeiro lugar, por razões históricas, pelo fato justamente de que a pedagogia prática, apesar da existência de numerosos métodos de ensino da leitura e da escrita, não elaborou, ainda, um sistema de ensino da linguagem escrita suficientemente racional, fundamentado científica e praticamente. (VYGOTSKY, 1995, p.183).

Apesar dos inúmeros métodos de ensino da escrita, os problemas em sua aprendizagem permanecem sem solução até hoje.

Sobre esses métodos de ensino, Bakhtin (1990, p. 99), ao traçar um paralelo com a psicologia, afirma que estudar apenas o texto em si sem relacioná-lo à situação externa ao qual ele pertence é tão absurdo quanto estudar o sofrimento psíquico distante da realidade a partir da qual ele é determinado.

Desse modo, os atos discursivos devem ser inseridos numa situação discursiva real ou o mais próximo possível dela, pois, na vida, os enunciados ocorrem situados pelos sujeitos em espaços e tempos definidos em conformidade com suas intenções.

Especificamente sobre o ensino, Foucambert (1997) enfatiza que isso afeta a didática, que abandona as comprovações científicas do saber especializado da área com a intenção de planejar suas transposições. Por isso, as avaliações dos dados oficiais revelam que: “[...] mais da metade dos alunos de quinta série apega-se ainda ao fonológico e dificilmente consegue organizar uma mensagem [...]” (FOUCAMBERT, 1997, p. 121-122).

Contrariamente ao que é feito, poderia ser demonstrado aos pedagogos, no que se refere a esses métodos tradicionais, que há no decorrer do processo de aprendizagem uma via fonológica que não é natural e muito menos necessária. Por meio dela, as crianças passam a ver a escrita como cópia de algo que será oralizado e aprendem a traçar caminhos intermediários para aprender os atos de escrita, como fazem com a aprendizagem da leitura em que são levados a fazer a transcodificação de um código escrito a um código oral.

Em vez de se preocuparem em desenvolver uma via artificial e intermediária apegada historicamente ao ensino da escrita, que segundo Vigotski (2000b, p.184)

significa para a criança dominar um sistema de signos extremamente complexo, os psicólogos e pedagogos deveriam criar as necessidades de escrita nas crianças, pois

[...] é evidente que o domínio deste sistema complexo de signos não pode se realizar por uma via exclusivamente mecânica de fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial [...] é evidente que a língua escrita é, na realidade, o resultado de um longo desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil. (VYGOTSKI, 2000b, p.184).

Isso ocasiona o choque recebido pelas crianças que, ao chegarem à escola, se deparam com uma escrita diferente daquela com a qual tiveram contato durante toda a sua vida, porque encontram atividades motoras de cópia, completamente estéreis, destituídas de sentido e uma linguagem sem função social.

Sobre isso, Luria (1998, p. 143) afirma que antes mesmo de atingir a idade escolar, a história da escrita na criança já teve início e ela já assimilou técnicas que tornam mais fácil aprender o conceito e a prática da escrita e, por isso, elas já fazem deduções sobre o que seria escrever.

Esses estudos linguísticos ignoram o movimento que dá vida à língua: os elementos sociais, semânticos e históricos, e priorizam apenas os elementos que podem ser controlados como os fonemas, as sílabas e as micropartículas da língua.

Sobre isso, “O ato de escrever vai além do ensino de letras, palavras ou frases soltas, porque está relacionado às construções de enunciados repletos de sentido e com isso são estabelecidas as relações dialógicas, [...]” (SANTOS, 2013, p.16).

Quando se trata a escrita como uma técnica de memorizar sinais gráficos e reproduzi-los, de acordo com Bakhtin (2010), as palavras são reduzidas a um sinal, porque

[...] o sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos [...] Esses sinais, considerados em relação ao organismo que os recebe, isto é, ao organismo sobre o qual eles incidem, nada têm a ver com as técnicas de produção. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 96-97).

Dessa forma, a palavra não terá valor linguístico se percebida pelo interlocutor como apenas um sinal; ela só passará a ter significado para seus interlocutores, quando for orientada por um contexto, que a constitui como um signo, que possui mobilidade para ser compreendido no seu sentido particular. Complementando essa ideia,

Enquanto a enunciação, em sua inteireza, continuar sendo *terra incógnita* para o linguista, será impossível falar de uma compreensão genuína, concreta, não escolástica das formas sintáticas. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 110).

Contudo, uma alternativa para esses tipos de métodos criticados seria propor a escrita a partir dos gêneros do discurso, formas de enunciações, conforme esclarece Bakhtin (2003, p. 283)

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas de enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência em conjunto e estritamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já advínhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...].

Através da elaboração de atos de escrita de gêneros do discurso pelas crianças, é dada a possibilidade a elas de experienciarem situações autênticas de intercâmbio verbal e, assim, entenderem a verdadeira função desse instrumento cultural. E, ainda, por estarem inseridas num processo dialógico e ininterrupto poderão criar novas necessidades e novos motivos para trocas verbais futuras. De acordo com esse ponto de vista, Vigotski evidencia 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. (VIGOTSKI, 2001, p.107).

Numa esfera de intersecção entre os estudos da teoria do Círculo de Bakhtin e os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural existe a concordância de que o trabalho de apropriação da linguagem deve considerar que a relação interacional é fundamental, pois é a partir da interação entre a criança e seus interlocutores, por meio da linguagem, que ela cresce intelectualmente e passa a desenvolver seus conhecimentos, porque

O mundo interior é, então, uma espécie de microcosmos heteroglóssico, construído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social. Em outros termos, o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir. (FARACO, 2009, p. 81).

Portanto, para manter essa interação em todas as esferas sociais, cabe à escola levar as crianças a dominarem cada vez mais os gêneros do discurso para produzirem textos cada vez mais elaborados, para que possam fazer suas escolhas de acordo com as necessidades das situações em que se encontrarem. Além disso, com o domínio dos gêneros discursivos, as crianças podem produzir atos de escrita de forma cada vez mais autônoma, pois como afirma Bakhtin,

Quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p.285)

Desse modo, deve-se tomar cuidado para não propor atividades destituídas de significado real às crianças, pois dessa forma se estaria seguindo o caminho inverso em relação à criação de necessidades para elaboração de atos autênticos de escrita.

Como a palavra, a oração é uma unidade significativa da língua. Por isso, cada oração isolada, por exemplo “o sol saiu”, é absolutamente compreensível, isto é, nós compreendemos o seu significado linguístico, o seu papel possível no enunciado. Entretanto, não é possível ocupar uma posição responsiva em relação a uma posição isolada se não sabemos que o falante disse com essa oração *tudo* o que quis dizer, que essa oração não é antecedida nem sucedida por outras orações do mesmo falante. [...] (BAKHTIN, 2003, p. 287)

Diante do exposto, percebe-se que a verdadeira compreensão do enunciado se dá nas trocas verbais entre os interlocutores, especificamente, na busca por uma unidade passível de resposta, não apenas no plano linguístico, mas também, principalmente, no plano dos sentidos diante da natureza dialógica da linguagem, ou seja, na relação entre os interlocutores e entre os discursos, por ser a linguagem uma construção social e ideológica.

Diante disso, vale lembrar que essas relações não se dão de modo equilibrado e ingênuo, por isso é necessário que se compreenda que

[...] as representações e os discursos se constroem nas relações de dominação, como eles próprios dependem dos recursos desiguais e dos interesses contrários que esperam daqueles cuja potência legitimam aqueles ou daquelas cuja submissão asseguram (ou devem assegurar). (CHARTIER, 2009b, p. 51).

Nas relações de ensino da escrita, é preciso combater a violência simbólica legitimada nas representações sociais, manifestada nos discursos, que é própria das

divisões do mundo social, que se transmite de diferentes modalidades, situadas na tensão entre representações historicamente institucionalizadas e as representações que se produzem nas suas brechas.

Outro problema que se apresenta é a historicidade de linguagem; por serem produtos históricos dos falantes as expressões linguísticas, as estruturas sintáticas, as variedades linguísticas, os gêneros discursivos etc., “[...] não se pode inferir que a língua está de antemão pronta, acabada, cabendo ao sujeito de hoje simplesmente se ‘apropriar’ do sistema para usá-lo segundo suas necessidades linguísticas: o evento discursivo singular constitui a linguagem.” (GERALDI, 2015, p. 35).

Desse modo, o presente também faz parte da história e ao atuar como fonte geradora de novas possibilidades, modifica a constituição da língua, deixando-a sempre em movimento, sempre se construindo, por ser sempre inacabada ou provisoriamente acabada.

Assim, a escolha dos gêneros discursivos é determinada pelas especificidades de cada situação de interação, que considera: a temática em questão, a intenção comunicativa, a subjetividade de seus participantes, a maneira pessoal de expressar-se dos seus interlocutores, sem deixar de fora toda a sua individualidade e subjetividade, que estão presentes em cada contexto de interação. Essas especificidades são aplicadas e adaptadas ao gênero escolhido, que se constitui e se desenvolve de uma determinada forma.

Os gêneros discursivos, assim considerados, podem ser pensados tanto em função de sua ontogênese quanto de sua filogênese. Do ponto de vista ontogenético, os gêneros discursivos são realizações das interações produzidas na esfera da comunicação verbal; do ponto de vista filogenético, é possível acompanhar a expansão para outras esferas da comunicação realizada graças à dinâmica de outros códigos culturais que se constituem, em relação à palavra, um ponto de vista extraposto. Nesse sentido, as esferas de uso da linguagem podem ser dialogicamente configuradas em função do sistema de signos que as realizam. (MACHADO, 2014, p. 165).

Desse modo, por sua plasticidade, os gêneros do discurso são eleitos como possibilidades de materialização linguística que se adéquam ao momento, ao lugar e ao suporte onde estão inseridas, por meio de um conjunto de características específicas.

Cada gênero discursivo possui normas específicas convergentes com a esfera social em que se encontram; no entanto, vale lembrar que, embora os gêneros tenham uma estabilidade relativa, a variedade de gêneros é infinita por consequência da atividade humana ser inesgotável.

Além disso, é importante enfatizar que se os gêneros do discurso não fossem dominados, precisariam ser criados a cada novo enunciado e a comunicação discursiva seria quase impossível. “Toda uma série de gêneros sumamente difundidos no cotidiano é de tal forma padronizada que a vontade discursiva individual do falante só se manifesta na escolha de um determinado gênero [...]” (BAKHTIN, 2006, p.283).

Os trabalhos de produção escrita adquirem mais sentido quando se elege um determinado gênero do discurso, do que quando realizados de forma compartimentada e isolada, como nos exercícios com frases soltas, artificiais e descontextualizadas. Ao escrever a partir dos gêneros do discurso os sujeitos têm um interlocutor real, que orienta suas escolhas.

Para conseguir se comunicar, os sujeitos necessitam dos gêneros discursivos e a cada novo gênero conhecido eles terão mais possibilidades de estabelecer trocas verbais; por isso, a escola deve oferecer inúmeros gêneros discursivos às crianças, para que sejam cada vez mais capazes de lidar com textos inseridos em situações contextualizadas, para que se tornem autores de seus atos de escrita e cada vez mais autônomos nas suas vidas.

Diante da modernidade dos estudos linguísticos em que o signo ideológico, vivo e dinâmico, se torna um instrumento de refração, deformação e transformação do ser, deve-se atentar para o seu contraponto: “A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 48).

Nesse embate de forças com a classe dominada, o discurso oficial tende a querer apagar as diversas vozes pertencentes ao meio heterogêneo, pois “[...] no jogo de poderes sociais, há um contínuo esforço centrípeto (monologizante) dos discursos que ambicionam se impor como um centro, buscando reduzir e submeter a heteroglossia. (FARACO, 2009, p.78)

O estudo da linguagem, com base nas considerações do Círculo de Bakhtin, deve se orientar em uma linguagem em movimento que compreenda a vida do homem que se desenvolve conforme a evolução da vida social em suas condições reais, compreendendo o extra-verbal presente em cada situação discursiva. Sobre isso,

[...] é importante lembrar que, para o Círculo, a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. Desse modo, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, *sempre ideológico* – para eles, não existe

enunciado não ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica). (FARACO, 2009, p. 47).

Por isso, os enunciados são entendidos num contexto cultural semântico-axiológico. Nesses contextos vivos, eles conseguem ser compreensíveis: verdadeiros ou falsos, belos ou feios, sinceros ou maliciosos, livres ou autoritários etc. “Não há enunciados neutros, nem pode haver; mas a linguística vê neles somente o fenômeno da língua, relaciona-os apenas com as unidades da língua, mas não com a unidade de conceito, da vida prática de vida, da história, do caráter de um indivíduo.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 46).

No momento que é dito que a linguística não ultrapassou o limite das orações, ela encara como essencial as partículas da língua, por isso o todo significativo que deveria ser seu objeto de estudo é ignorado, sendo que apenas com o estudo da língua por inteiro, de todos os lados, com todos os seus elementos é possível entender as nuances de significado dos enunciados.

Portanto, os enunciados são considerados uma unidade na cadeia discursiva; caracterizam-se por ter seus limites definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, pela exauribilidade semântica e pela escolha do gênero. Ou seja, trabalha-se com uma possível conclusibilidade, apesar do inacabamento.

Uma proposta bakhtiniana para os estudos linguísticos na atualidade seria analisar os enunciados concretos, tomados como enunciação-ação, “[...] em que não se dissociam subjetividade, ética e evento.” (MENDONÇA, 2012, p. 111).

Além disso, os textos do Círculo enfatizam constantemente que eles não apenas refletem o mundo, mas também o refratam, pois o processo de transmutação do mundo em matéria significante se dá sempre por meio de signos ideológicos pertencentes aos cenários axiológicos. Afinal, nenhuma palavra reflete seu objeto de maneira tão apurada como uma fotografia daquilo que ele significa, mas o refrata, condicionado pelas relações sociais, para ser mais específico, pelas relações de classe.

3.3 A formação do autor de textos de diversos gêneros discursivos.

“A grande nova aprendizagem talvez seja aquela de nos sabermos livres: livres de determinações de um ser supremo e externo a nós próprios, livres dos determinismos da

física, da química ou outras quaisquer leis que se pensam exatas.”

(João Wanderley Geraldi, 2003, p. 256)

“Queremos formar jovens, independentemente de classes sociais, inquietos, criativos e questionadores que aprendam a utilizar sua energia para seu próprio desenvolvimento e também para aprimorar a sociedade em que vivem.”

(Ricardo Azevedo, 2008, p. 24)

O ensino e a aprendizagem da escrita são assuntos delicados, pois se percebe que ensinar a escrever não é uma tarefa fácil; por isso, há nas escolas e no meio acadêmico uma preocupação muito grande com a formação de sujeitos que consigam produzir autonomamente seus textos escritos nos diferentes gêneros discursivos existentes.

Sobre isso, Miller acrescenta que

Escrever, particularmente, não é uma tarefa fácil; produzir textos escritos, com coerência, de acordo com a estrutura global que os caracteriza, com encadeamento coesivo e organização de parágrafos e frases, tem sido um problema que atinge alunos dos distintos níveis de ensino. (MILLER, 2003, p.9).

Consequentemente, nas escolas da atualidade, é necessário ter consciência de que os processos de escrita de textos devem envolver produções significativas tanto para quem escreve como para quem vai lê-las.

Mais especificamente sobre os atos de escrita, de acordo com Miller (2003, p.9), “quando se escreve, está em jogo produzir um texto que faça sentido para o leitor: e, da mesma forma, quando o leitor se coloca diante de um texto escrito, está em jogo interagir com os sentidos propostos pelo autor.”

Por conseguinte, é preciso mudar as concepções sobre os processos cognitivos dos sujeitos; de acordo com Yarochevsky (1989, p. 120), por volta dos anos 60 do século passado, os cientistas ocidentais enxergaram nas concepções de Vigotski uma alternativa para o behaviorismo. Vigotski via a fraqueza dessa teoria em sua ênfase no desenvolvimento psíquico a partir de fatores biológicos e privilegiava a socialização do indivíduo, cuja aprendizagem possibilitaria o alcance de patamares novos de desenvolvimento. De acordo com Leontiev:

A teoria histórico-cultural de Vigotski, com suas ideias sobre o caráter mediado dos processos psíquicos com a ajuda de instrumentos psicológicos (por analogia com a forma como os instrumentos materiais de trabalho intervêm de forma mediada na atividade prática do homem) foi a primeira formalização psicológica desse modelo. (LEONTIEV, 2004, p. 470)

Nesse sentido, nas ações discursivas está representada a trama das relações do indivíduo com o outro, ou seja, o sujeito é o que é, porque no processo de desenvolvimento galgou sempre níveis mais elevados e complexos com a ajuda de outros sujeitos mais experientes. Concretamente, para Leontiev (2004, p. 448), Vigotski “[...] lançou a hipótese de que, durante o processo de sua evolução, a criança interioriza as formas sociais de comportamento que os adultos utilizaram com ela desde o começo de sua vida.”.

A partir dessa mudança de paradigma, a figura do professor é encarada como essencial para a aprendizagem, pois exerce função de agente de mediações, que por meio das trocas verbais com a criança, ensina os comportamentos sociais e o conhecimento. Além disso, para Oliveira (2006, p. 3-4), Vigotski entende a atividade humana como a categoria central de sua fundamentação filosófica. É a partir dessa atividade que o homem busca satisfazer não só suas necessidades biológicas, mas também as necessidades que ele cria ao longo de seu processo de desenvolvimento, e

Para poder concretizar sua atividade, o homem precisa apropriar-se do que outros já criaram [...] E esse fim posto é sempre um produto social, mesmo quando enunciado por um indivíduo singular. Ao objetivar-se cria sempre novas necessidades e, conseqüentemente, novos instrumentos, novas técnicas e, de igual modo, novos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Cria, assim, a cultura. (OLIVEIRA, 2006, p. 8)

Para a autora, de um processo contínuo e ininterrupto de apropriação e objetivação, gerador de novas necessidades, resulta a universalização do homem. “Nesse processo, cada indivíduo contribui com sua atividade para a construção da cultura humana.” (OLIVEIRA, 2006, p. 11).

Em síntese, ao conceber a relação entre indivíduo e sociedade como uma unidade indissolúvel, Vigotski muda o modo de ver a aprendizagem e volta-se contra o ensino compartimentado, presente na sociedade de classes, argumentando que ele decorre de condicionantes sociais advindas das relações de produção que servem aos interesses de uma determinada classe em detrimento das outras, impondo ao indivíduo uma atividade humana alienada, que produz a cisão entre homem e sociedade.

Contra a alienação, as propostas que se consideram humanizadoras têm como objetivo criar condições para a formação do sujeito transformador, que constrói sua própria história e que atua em seu contexto.

As observações e análises dos dados gerados, descritos a seguir, pretenderam apresentar e discutir os resultados atingidos com a realização da pesquisa, constatando

se as estratégias propostas caracterizaram mudanças ou não, por meio do retorno à escola e da investigação do nível de desenvolvimento real das crianças seis meses após a sua participação na pesquisa.

4. A ESCRITA DE GÊNEROS DISCURSIVOS NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM

“A conquista humana do domínio da técnica da escrita alarga incomensuravelmente, no tempo e no espaço, os horizontes de nossas consciências. Uma tal ‘tecnologia’, a duras penas construída, não poderia deixar de ser objeto de desejo e instrumento de dominação.”

(João Wanderley Geraldi, 1996, p. 138).

Por ser a escola um lugar de formação para a vida, na qual os sujeitos deverão agir do modo mais autônomo possível diante das limitações da sociedade do consumo, atos de escrita propostos por ela deveriam ser, cada vez mais, semelhantes aos encontrados em suas situações autênticas. Entretanto,

[...] a escola não ensina as crianças que se escreve o que se quer comunicar a alguém ou que se quer lembrar mais tarde [...] o problema é que depois de tanto esforço delas próprias e do professor, quando elas se defrontarem com um texto e quiserem ler buscando no texto as letras, não vão entender nada, porque um texto contém ideias e informações. As letras e as sílabas constituem apenas um aspecto técnico da escrita, mas não constituem sua essência. Depois de tanto tempo gasto com o treino da escrita, percebemos que isso não serviu para avançar o desenvolvimento cultural dessas crianças. (MILLER & MELLO, 2008, p. 07).

Isso nem seria possível, pois a linguagem escrita é muito mais complexa que seus aspectos técnicos. Por isso, a atenção do professor, ao propor práticas e desafios, deve estar voltada para propostas de escrita como instrumento cultural complexo que, por fazer parte das atividades humanas, possibilitando a constituição de sentidos, participa da construção de sua subjetividade.

Uma alternativa para esse problema seria o que Bakhtin (2006) destaca como possibilidade de concretização da vontade discursiva que se realiza antes de tudo na escolha de certo gênero de discurso. Nesse sentido, “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p.113).

Assim, a reflexão sobre a linguagem é transposta do campo da estrutura para o campo do discurso, ou seja, para seu contexto sociointerativo. Dessa maneira, o *enunciado* passa a ser a *unidade concreta e real* da atividade, inserido em situações

sócio-histórico-culturais e permeado por uma orientação que considera sua evolução.

Presente nas esferas discursivas “[...] um enunciado é, em seus aspectos mais típicos e essenciais, determinado pelas inter-relações constantes mais gerais dos falantes, como representantes de determinados grupos [...]” (MEDVIÉDEV, 2012, p.20). Portanto, as crianças, ao elegerem os gêneros discursivos a serem escritos, passam a enxergar os atos de escrita como necessários para a vida e não como viciados em situações de cópia ou de atividades descontextualizadas. Por isso, em relação aos estudos do Círculo de Bakhtin, a pesquisa teve como foco central o uso dos gêneros do discurso, do entendimento da linguagem a partir de suas relações com o outro, da sua instabilidade e das múltiplas possibilidades de significação da palavra, vista como signo ideológico, em suas esferas sociais, inseridas numa cultura e sempre em vias de transformação.

Além disso, ao encarar o outro como ponto de suma importância para o processo de trocas verbais, o processo discursivo passa a ser realmente compreendido como algo feito para o outro, a partir da ideia de que sem essa figura a linguagem não teria função alguma.

Este item apresenta a escrita por meio de gêneros discursivos, no processo de apropriação da linguagem, a partir das necessidades iniciais das crianças: em *4.1 A escolha dos gêneros discursivos no processo de apropriação da escrita*, são analisados os dados das produções feitas quando a necessidade de escrita das crianças se deu pela vontade discursiva de produzir determinado gênero discursivo e, em *4.2 A importância da escrita para o outro nos atos discursivos*, quando a existência de um outro, interlocutor real, criou essa necessidade inicial de escrita nas crianças.

4.1 A escolha dos gêneros discursivos no processo de apropriação da escrita

“[...] o produzir escolhas educativas ou profissionais inéditas, revolve a sociedade nas suas profundezas, pois permite êxitos anteriormente impossíveis [...]”

(Roger Chartier, 2002, p. 225)

Neste subitem encontram-se atos de escrita que se iniciaram pela necessidade de escrita das crianças, gerada pela vontade discursiva de escolher o gênero discursivo. Alguns eventos dessa prática foram selecionados, descritos e analisados a seguir.

Essa escolha dos gêneros discursivos fez parte de um dos objetivos da pesquisa, ao propor que as crianças elegessem os gêneros discursivos que achassem significativos no momento de suas produções, já que, para Bakhtin (2006), por meio dessa escolha a vontade discursiva se manifesta.

No momento da produção de seu primeiro enunciado, a necessidade discursiva de Emerson (11 anos, 6º ano) iniciou-se pela escolha do gênero narrativa de aventura. O trecho do diário de bordo da pesquisadora destaca a escolha do primeiro gênero discursivo dessa criança.

No início do segundo encontro, foi dito à criança que durante a pesquisa seria feito como havia ocorrido no primeiro encontro (a produção de seus enunciados, no momento da avaliação que visava descobrir o nível de desenvolvimento real das crianças para selecionar as que apresentassem maiores dificuldades na produção de atos de escrita) e que ela poderia escolher o que quisesse escrever. Depois disso, a criança disse que gostaria de escrever uma narrativa contando uma aventura e em seguida escolheu os interlocutores para seu texto, após ser indagado pela pesquisadora sobre isso. Perguntou se poderia escrever para seus colegas e para sua professora e a resposta foi afirmativa. (Diário de bordo, 26/4/2015).

Em relação a isso, vale ressaltar que o conhecimento dos gêneros discursivos proporciona às crianças autonomia linguística, pois a partir desse conhecimento a sua liberdade de escolha dos enunciados é ampliada e, quanto mais gêneros conhecerem, terão mais possibilidades de escolher entre uma gama de possibilidades enunciativas da qual já se apropriaram.

Por isso, um ensino que objetiva ser democrático deve ter como condição primordial para seu planejamento o oferecimento dos mais variados gêneros discursivos possíveis presentes na sociedade, pois assim estará lutando pela diminuição do cerceamento de conhecimentos para a classe trabalhadora e oferecendo ferramentas de luta aos seus sujeitos em busca de participação social.

A hipótese de o contato com diversas formas de narrativas no ensino fundamental I e no ano inicial do ensino fundamental II ser a causa da escolha desse gênero por essa criança foi investigada no seguinte diálogo.

Pesquisadora: - Você já conhecia textos narrativos que contam histórias de aventura?

Emerson: - Sim, eu já ouvi.

Pesquisadora: - Onde foi que ouviu?

Emerson: - Na outra escola.

Pesquisadora: - Na escola em que você estudava no ano passado?

Emerson: - É. A professora contava.

Pesquisadora: - Sempre? Quais?

Emerson: - Sim, às vezes de aventura, às vezes engraçadas, às vezes tristes.

Pesquisadora: - Nos anos anteriores também teve contato com essas narrativas?

Emerson: - Sim, desde pequeno.

(Diálogo com os sujeitos - 26/4/2015)

Por meio do diálogo acima, podem ser estabelecidos dois enfoques de análise sobre o oferecimento dos textos narrativos para as crianças, pelas escolas de ensino fundamental I e pelo ano inicial do ensino fundamental II. Um deles seria o questionamento sobre até que ponto são variadas as opções de gêneros discursivos oferecidas pela escola nesses anos e o outro seria a indagação sobre a possibilidade de uma variedade maior de gêneros ser oferecida nesse nível de ensino, visto que, como já foi dito anteriormente, para a formação de sujeitos cada vez mais autônomos, o oferecimento de uma diversidade cada vez maior de gêneros do discurso possibilitaria a sua inclusão social.

E ainda, pode ser constatado também nas narrativas, apresentadas pelas crianças aos seus familiares, que elas aprendem a contar histórias muito cedo, muito antes de vivenciarem a alfabetização, apesar desse processo não ser espontâneo, pois a aprendizagem depende das suas interações familiares e das suas vivências sociais.

Quanto à necessidade se de oferecer uma variada gama de gêneros discursivos às crianças, afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998, p.23) que,

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23)

Em busca da democratização do acesso à produção de atos de escrita, esse documento oficial argumenta que a convivência com diversos gêneros e as suas produções orais e escritas pressupõem o desenvolvimento de várias capacidades que devem ser enfocadas no cotidiano das situações de ensino.

Para que tal democratização se efetive, “[...] é preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social.” (BRASIL, 1998, p. 24). Isso porque, por serem os gêneros discursivos determinados por processos históricos e culturais, eles possibilitam a prática de trocas verbais que contenham funções determinadas pelo seu uso.

Ainda sobre o ensino dos atos de escrita, vale lembrar que, para uma parte considerável das crianças brasileiras, a escola é o único espaço de acesso a alguns gêneros escritos; sendo assim, as atividades escolares devem lhes oferecer uma abundante convivência com a diversidade de textos que caracterizam as inúmeras práticas sociais.

Para isso, é preciso estar ciente de que “boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme.” (BRASIL, 1998, p. 70)

Isso se dá, não apenas nas propostas de produção discursiva de atos de escrita, mas também nas práticas de leitura em que, até hoje, a ideia de que apenas a leitura dos gêneros considerados nobres deve ser valorizada circunda os territórios escolares e o modo de pensar da sociedade em geral, e a leitura de outros textos é sempre desmerecida, porque, na escola, tal como ocorria antigamente, sempre os mesmos gêneros são oferecidos e a leitura dos outros gêneros é vista com preconceito, como algo direcionado aos menos capazes ou à classe trabalhadora.

Aqueles que são considerados não leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por outras vias, a encontrar outras leituras. (CHARTIER, 2009a, p.104)

Além disso, a leitura dos gêneros não eleitos, quando aceita, é vista com entusiasmo apenas se tiver a função de trampolim para se chegar à leitura dos gêneros considerados nobres. Sobre isso, Arena (2003, p. 58) critica a afirmação de que “[...] o leitor que não lê, pelo menos, os escritos considerados nobres não pode ser considerado leitor.” E esclarece:

[...] o problema de ser ou não leitor não deveria vincular-se ao que se denomina leitor consumidor – aquele que consegue consumir os produtos considerados nobres produzidos pelo parque editorial do país – mas àquele que lê, porque suas relações com o mundo são mediadas pelo escrito, seja de que natureza for, e para que essas relações provoquem os comportamentos adequados às necessidades e às finalidades que a sua ação exige. (ARENA, 2003, p.58-59)

Sob esse ponto de vista, por ser a escola um lugar de formação para a vida, na qual os sujeitos deverão agir do modo mais autônomo possível, as propostas de atos de

leitura e de escrita deveriam estar cada vez mais próximas das situações discursivas autênticas.

Ainda sobre os gêneros eleitos pela escola, Bahloul (2002) salienta que nos depoimentos das entrevistas de sua pesquisa as pessoas disseram que a escola não contemplava os gêneros que elas haviam desejado ter contato e que elas quase nunca tinham a chance de escolher o que queriam ler.

Ao impor os gêneros, temas e títulos considerados nobres há a pretensão de que as pessoas ao passarem por eles se habituem a essa leitura. Entretanto Bahloul (2002), em seus estudos, exhibe dados que comprovam o contrário. Sua pesquisa constata a mudança na seleção de gêneros efetuada pelos integrantes da classe trabalhadora ao saírem da escola. De acordo com os relatos das entrevistas, os gêneros escolhidos após essa saída passam de textos legitimados pela cultura dominante para os textos práticos, obras de temas familiares, da comunicação, da mídia, de massa ou revistas ilustradas.

Além disso, há um movimento contrário a esse em relação à qualidade de gêneros ofertados pela escola, mas que culmina no mesmo problema: as poucas variedades discursivas proporcionadas aos alunos, e o do oferecimento de textos didatizados. Vale lembrar que os atos de leitura são assolados por um problema milenar, na tentativa de popularizá-los e de ensiná-los na escola e nas universidades, o de oferecer conteúdos facilitados ao máximo por subestimar a capacidade dos sujeitos, que culmina na falta de oportunidades de contato dos alunos com gêneros mais elaborados e com conteúdos mais desafiadores.

Para Hamesse (2002, p. 130), essa arte de facilitar textos, que surgiu para designar um procedimento específico de exposição de conteúdos, intensificou-se no período escolástico, com gêneros que compilavam os textos originais, tais como: os florilégios (coletâneas), as sumas (resumos), os compêndios e as tabelas analíticas, que eram reduzidos a um único volume manejável, mas em “cujo conteúdo não se representa mais que um pálido reflexo da obra original.”

Inicialmente essas produções, por serem facilitadas, eram oferecidas como uma iniciação às obras originais, mas paulatinamente foram se incorporando ao dia a dia dos professores e dos alunos e o que introduziria uma obra original passou a substituí-la.

[...] aos poucos, os professores as foram utilizando como base de seu curso no lugar do texto original. Constatamos, assim, um empobrecimento real do domínio do conhecimento dos textos obrigatórios que deviam ser “lidos” [...]. (HAMESSE, 2002, p.131)

Ainda hoje, oferece-se, muito frequentemente, um texto facilitado e raso, mas que corre o risco de não desenvolver a capacidade de crítica de seus leitores, pois como ocorria antigamente, ao passar pela seleção do compilador/ facilitador, transforma-se o modo de ler. Assim,

A conclusão inevitável que resulta desse novo gênero literário é o fato de a leitura não ser mais direta. Ela passa pela mediação de um compilador, pelo filtro da seleção. A referência do livro muda. O conteúdo não é mais estudado por ele mesmo e com o fim de adquirir um certo conhecimento[...]. Daqui em diante o saber vem em primeiro lugar, mesmo que fragmentário. A utilidade precede a meditação, modificação profunda que altera completamente o próprio impacto da leitura. (HAMESSE, 2002, p.130).

Assim como ocorria em tempos remotos, a escola muitas vezes subestima a capacidade de suas crianças e oferece textos facilitados ou deixa de oferecer leituras mais elaboradas a elas.

[...] É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar. (CHARTIER, 2009a, p. 104)

Dessa maneira, um movimento contrário ao de seleção de gêneros deveria ocorrer na escola, porque a cada situação de troca verbal os sujeitos necessitam dos gêneros discursivos para se exprimirem e a falta desse conhecimento cria dificuldades de expressão e compreensão, também fora da escola.

Coincidentemente ou por ter um repertório de gêneros estreito, Francisco (11 anos, 6º ano) também optou por elaborar uma narrativa, apesar de seguir outro caminho para a produção de seu texto, pois escolheu primeiramente seus interlocutores e em seguida uma imagem que o motivou a contar uma aventura. Mas o que chamou a atenção sobre a escolha desse gênero foi a naturalidade com a qual o selecionou, que remete a uma familiaridade com as narrativas ou ao fato de conhecer poucas variedades de gêneros discursivos. Esses dados encontram-se na transcrição do trecho do diálogo a seguir.

Pesquisadora: - Agora que escolheu para quem vai escrever, já sabe o que quer escrever?

Francisco: - Pode ser uma historinha.

Pesquisadora: - Uma narrativa? Por que quer escrever uma narrativa?

Francisco: - Para falar do desenho.

Pesquisadora: - O que você quer contar?

Francisco: - Bastante coisa.

Pesquisadora: - Sobre as aventuras do Cebolinha?

Francisco: - Contar que aconteceu com ele. (afirmando com a cabeça)
(Diálogo com os sujeitos - 28/4/2015)

Outra evidência da grande familiaridade da criança com as narrativas está presente no diário de bordo da pesquisadora.

[...] quis escrever (a narrativa) a partir de uma imagem que achou interessante e usa personagens das histórias em quadrinhos para produzi-la. (Diário de bordo, 26/4/2015).

Fica evidente que as narrativas são muito difundidas até o ano inicial do ensino fundamental II, tanto para a produção de textos quanto para os atos de leitura; sobre isso vale ressaltar que elas são bem aceitas pelas crianças e suprem as suas necessidades de criação, de produção e de uso da imaginação. Contudo, a escola não pode limitar sua oferta de gêneros discursivos apenas aos gêneros narrativos. Os gêneros eleitos para as produções textuais e para os atos de leitura devem estar inseridos num projeto maior, que é o projeto discursivo das crianças. Esse projeto surge por meio de seus interesses, de suas curiosidades, de suas angústias e, por isso, integra-se ao projeto que se encontra em andamento naquele determinado momento da vida das crianças.

Para a escola não destituir os atos discursivos de seus papéis sociais, deveria entendê-los a partir de suas funções, pois “A mais constante de suas características é a intencionalidade, o fato de se integrarem num projeto que esboça de antemão suas modalidades e seus objetivos [...]” (FOUCAMBERT, 1997, p. 105). Portanto, se há uma finalidade em todos os atos discursivos, eles teriam que ser direcionados aos propósitos inerentes aos múltiplos contextos em que se encontram.

Mais uma estratégia bastante ocorrente, relacionada à escolha dos gêneros discursivos durante as produções textuais, foi o uso de modelos. As crianças, mesmo conhecendo as características do gênero discursivo escolhido para sua produção, quase sempre desejavam pesquisar seus modelos para não esquecerem nenhuma delas. Nesse caso, os modelos foram buscados, pois de acordo com o ponto de vista de Orlandi (1988, p. 91), “A reprodução de modelos é previsível e até desejável em certas situações de linguagem [...]”.

Além disso, durante a pesquisa, os outros casos em que os modelos de gêneros discursivos foram solicitados ocorreram no momento em que as crianças tinham uma vaga ideia sobre as características do gênero discursivo, entretanto conheciam suas

funções sociais. Por exemplo, esses casos se deram na elaboração de cartas, de *e-mails*, de bilhetes, de convites e de histórias em quadrinhos.

Especificamente no episódio em que Emerson queria escrever para seus amigos, foram pesquisados na *internet* vários modelos de narrativa de aventura, entretanto, a criança não conseguia vê-los como possibilidades discursivas para a sua produção enquanto não fosse indicado um modelo julgado com “correto” pela pesquisadora.

Emerson: - Estou em dúvida!

Pesquisadora: - Por quê?

Emerson: - De que jeito é mais certo?

Pesquisadora: - Todos estão certos.

Emerson: - Até aquele de trás pra frente?

Pesquisadora: - Sim, se quiser pode começar a contar a história pelo final.

(Diálogo com os sujeitos - 26/4/2015)

Como um dos objetivos da pesquisa era deixar que as crianças fizessem suas escolhas discursivas de acordo com suas necessidades, a pesquisadora absteve-se de escolher em lugar do aluno e tentou fazer com que ele escolhesse um modelo para sua produção. Para isso, mais uma tentativa foi feita, no trecho abaixo.

Emerson: - Qual você acha melhor?

Pesquisadora: - Todos são possibilidades de escrita para seu texto.

Emerson: - De qual você gosta?

Pesquisadora: - Gostei de quase todos os que lemos. E você?

Emerson: - Eu também.

Pesquisadora: - Vai ter que escolher o que mais combina com o que quer escrever.

Emerson: - E se eu escolher fazer assim? (apontando para o modelo de narrativa com cronologia linear).

(Diálogo com os sujeitos - 26/4/2015)

Como visto, no momento das produções, apegadas às ordens dos professores, as crianças são acostumadas a obedecê-las e a fazer conforme os conselhos dos docentes; por isso, no momento em que têm a oportunidade de fazer suas escolhas sentem inúmeras dificuldades.

Esse dado também se encontra presente no diário de bordo da pesquisadora, algumas vezes ao longo da pesquisa e quase sempre se referindo à maioria das crianças.

Superadas as dificuldades de fazer escolhas por quase todos os alunos, as produções fluem, apesar das dificuldades que se apresentam neste momento de apropriação da linguagem escrita em que as crianças se encontram. (Diário de bordo, 26/4/2015).

Nesse e em outros trechos do diário de bordo, estão relatados momentos de muita dificuldade em convencer os alunos a fazerem suas próprias escolhas tanto dos gêneros discursivos quanto dos modelos para esses gêneros, porque as crianças não estão acostumadas com a liberdade e com a autonomia para produzirem o que realmente querem e do modo como acham melhor. Ainda sobre a apresentação de modelos às crianças, Leontiev (1978) ressalta que eles lhes oferecem uma visão do todo e, por isso, possibilitam uma aprendizagem não alienada, uma vez que, por meio deles, desde o início se conhecerá o fim para o qual se colocam em atividade.

Além disso, apenas conhecendo o fim para o que se propõe é possível que se faça um planejamento para que esse fim se materialize. Ao oferecer modelos para as crianças, torna-se possível que elas façam uso de estratégias para planejarem de forma mais elaborada seus textos, pois “A criança parte do conhecido, do já constituído, mas o manipula à sua maneira – essa manipulação permite novas descobertas e a reformulação do sistema linguístico.” (MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 193).

Portanto, para proporcionar a produção não alienada dos atos de escrita pelas crianças é preciso mostrar a elas como se materializa o produto da finalidade com a qual elas escreverão. Sobre isso, Vigotski (2010) afirma que a forma ideal dessa atividade “[...] deverá aparecer no final de seu desenvolvimento.” Ele a define como ideal no “[...] sentido de que ela consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final [...] é esta a forma que ao final se alcançará.” (VIGOTSKI, 2010, p. 693).

Por isso, é muito importante que em grande parte das atividades de produção propostas pela escola os modelos estejam presentes, pois a partir de sua materialização e análise as crianças passam a ter mais segurança para produzir seus textos. Entretanto, o cuidado de não limitar as possibilidades criativas das crianças deve ser tomado. A elas precisa ser dito que existem outras possibilidades e maior liberdade para a produção de cada gênero discursivo de acordo com suas esferas e eventos de troca verbal.

Em relação ao que foi dito, as amarras geradas pela apresentação de modelos também estiveram presentes no percurso desta pesquisa. A partir do momento em que foram apresentadas várias opções de modelos de textos para a escrita de determinados gêneros, a insegurança para escolhê-los era gerada e, para tentar saná-la, as crianças sempre pediam a opinião da pesquisadora. Fica evidente que aos poucos elas vão se adaptando às propostas fechadas presentes nas escolas, trazidas pelos materiais didáticos e, quando se tenta modificar isso e trazer alguma liberdade ou possibilidade, são gerados conflitos, pois essa prática destoa muito daquelas a que estão habituadas.

De volta ao fato, mencionado anteriormente, de que a necessidade de produção do ato de escrita por Francisco (11 anos, 6º ano) foi gerada por uma ilustração, percebeu-se, durante a pesquisa, que as crianças dessa faixa etária se sentiam motivadas a escrever sempre que encontravam ilustrações e imagens com as quais de identificavam, de certo modo por essas imagens não estarem tão presentes quanto estiveram nos anos anteriores de sua escolarização. Como constatação disso, tem-se a primeira versão da narrativa de Francisco, criada a partir da imagem de Cebolinha gritando, com o Sansão (coelhinho de pelúcia da Mônica) em sua mão direita, numa caverna com um leão e um tigre olhando fixamente para ele com as garras de fora.

Figura 1 – Primeira versão da narrativa de Francisco para seus colegas. (26/04/2015).

ERA UMA VEZ UM MENINO CHAMADO CEBOLINHA ELE FOI NA CASA DE SEU AMIGO CASÇÃO IELE FALOU VAMOS APRONTAR COM AMONICA SIM ELES FORAM NA CASA DELA E FALOU VAMOS BRINCAR SIM ESPERA VOU PEGAR MEU COELINHO TABOM PROMTO JAPEGEI DO QUE VAMOS BRINCAR DE LANÇA COELHO TA BOM MAS QUE COELHO COM O SEU HORA TA BOM VAMOS ELES COMEÇARAM AJOGAR UM PARA O OUTRO ETEVE UMA HORA CEBOLINHA PEGOU O COELHO E SAIU CORRENO PARA UM LUGAR ESCURO QUE ELE NÃO SABIA ONDI

A necessidade discursiva foi gerada pela escolha de uma imagem pela criança, corroborando a ideia de que quando há uma finalidade real de escrita para o outro, a autoria é motivada e isso colabora para que a versão final do texto se apresente de modo mais bem elaborado. Tendo em vista que os processos intelectuais se relacionam diretamente à motivação da criança para com a atividade, para que a aprendizagem realmente se efetive é impreterível criar necessidades de escrita, porque “só sob a condição de que apareçam motivos estritamente cognoscitivos é possível chegar ao domínio verdadeiro, e não só formal das operações do pensamento teórico.” (LEONTIEV, 1978, p. 225). Caso contrário, se essas operações forem assimiladas de modo formal permanecerão apenas na superfície da memória por algum tempo, por não terem sido assimiladas pelos motivos concretos que impulsionam as crianças a estudar. Os motivos são determinados pelo sentido que as tarefas têm para elas.

De acordo com Asbahr (2005) uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto de desejo, que é chamado de motivo, por impulsionar uma

atividade, ao articular uma necessidade a um objeto. Essa articulação é de extrema importância, pois objetos e necessidades isolados não produzem atividades.

Durante a pesquisa, foi constatado que as necessidades nas crianças são criadas de várias maneiras, tais como: por meio de elementos visuais, por meio de problematizações do professor, por meio de necessidades discursivas que as crianças trazem de casa ou de outros lugares fora da escola, por meio de escolha dos outros (interlocutores) no processo de trocas verbais. No entanto, seus textos apenas se materializam com a escolha de um gênero discursivo. Por isso, foi muito enfatizada nesse subitem a importância de oferecer os mais variados gêneros discursivos para as crianças conseguirem escrever de forma cada vez mais independente tudo o que necessitam, tanto na escola quanto nas mais diversas situações de suas vidas.

4.2 A importância da escrita para o outro nos atos discursivos

“[...] quando eu me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos e desde o meu interior – vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro.”

(Carlos Alberto Faraco, 2005, p. 43)

“Como sabemos, para que o diálogo se configure é necessário, em suma, que haja um des controle espontâneo, essencial e estruturador. A partir de dois que dialogam surge uma terceira coisa, diferente da soma do que foi dito pelas duas partes e, muitas vezes, essa coisa é inesperada, contraditória e imprevisível.”

(Ricardo Azevedo, 2013, p.8)

Em consonância com o que foi dito nas epígrafes acima, Geraldi (2015) enfatiza que “a linguagem não se presta apenas à comunicação. É nas interações com os outros que ela se materializa [...] fazendo que sejamos o que somos sujeitos sociais, ideológicos, históricos, em processo de constituição contínua.” (GERALDI, 2015, p. 10). Ao encarar o outro como ponto de suma importância para o processo de trocas verbais, o objetivo da escrita passa a ser compreendido, que é feita para o outro, em forma de diálogo. Assim, o sujeito se relaciona com a linguagem por meio de sua relação com o *outro*, e precisa vivenciar essa alteridade, para se constituir.

No início da primeira produção textual desenvolvida por Francisco, sua preocupação inicial foi com a escolha dos interlocutores de sua produção: alguns colegas da sua classe. De acordo com Bakhtin (2006), a cada gênero do discurso e a cada situação de trocas verbais existe uma concepção típica de interlocutor. Esse trajeto pode ser observado no diálogo a seguir:

Pesquisadora: - Você já sabe o que quer escrever?
Francisco: - Ainda não. Posso ver o que o José escreveu?
Pesquisadora: - Pode. Por que quer ver?
Francisco: - Ele estava com o papel na minha classe.
Pesquisadora: - Ahmm!
Francisco: - Vou escrever para meus amigos.
Pesquisadora: - De sua turma?
Francisco: - É!
 (Diálogo com os sujeitos - 28/4/2015)

No momento do planejamento da escrita de seu texto, Francisco, que já havia tido contato com o texto escrito por José, assim como seu colega, tinha como necessidade inicial escrever para alguns amigos de sua turma; apenas depois da escolha de seus interlocutores preocupou-se em escolher o gênero discursivo e o seu conteúdo.

Sobre as redações escolares, Geraldi (1984) enfatiza que elas recebem influência dos estudos gramaticais tradicionais em que não são consideradas as suas condições de produção e, nesse sentido, a leitura não é vista como parte do processo de escrita. Apaga-se a existência de processos intertextuais, tornando a atuação sobre o texto algo restrito às atividades de revisão formal de sua superfície.

Dessa forma, esquece-se que os sentidos socialmente construídos são os verdadeiros objetos do processo do ensino e, em vez disso, tal processo atém-se aos elementos estritamente linguísticos dos textos.

Substituir a “redação” por produção de textos implica admitir este conjunto de correlações, que constitui as condições de produção de cada texto, cuja materialização não se dá sem “instrumentos de produção”, no caso os recursos expressivos mobilizados em sua construção. (GERALDI, 1998, p. 22)

Sobre a falta de consideração dos instrumentos de produção das redações escolares pela escola, Marcuschi (2008, p.78) aponta especificamente o problema de não se saber a quem a criança se dirige ao escrever, pois escreve textos sempre para o mesmo interlocutor (o professor) e nunca troca de auditório, de tal forma que não é levada a fazer seleções lexicais diversas e nem a produzir em diferentes níveis de formalidade. Nesse processo, o objetivo dos atos de escrita na escola se tornam

artificiais e se perdem por se desprenderem da realidade, já que desde o início o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele é criado. Desse modo, o enunciador aguarda a resposta de seu outro. “É como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta.” (BAKHTIN, 2006, p.301).

Sendo assim, para quem produz os enunciados, o papel do outro é impreterível, pois ele não é visto como um ser passivo, mas como participante ativo do discurso. Como a linguagem se constitui por meio da interação entre os interlocutores, espera-se sempre uma resposta do outro. “O falante termina o seu enunciado ao passar a palavra para o outro ou dar lugar à sua compreensão ativa e responsiva.” (BAKHTIN, 2006, p.275); por isso, não se pode ignorar a existência do outro, pois é ele quem orienta a condição do “eu” num mundo de coexistência de infinitas réplicas interligadas.

No momento de sua produção, Betânia (12 anos, 6º ano) já sabia para quem queria escrever e foi logo dizendo:

Betânia: - Hoje, vou escrever para minha mãe.

Pesquisadora: - Por que quer escrever para a sua mãe?

Betânia: - Porque ela acabou de ter um bebê.

Pesquisadora: - O que você quer escrever para ela?

Betânia: - Um bilhete agradecendo.

Pesquisadora: - Já sabe o que vai dizer no bilhete?

Betânia: - Sei, sim! Eu te amo, mamãe!

(Diálogo com os sujeitos - 08/5/2015)

Nesse enunciado, encontra-se materializada a necessidade de Betânia em se garantir como filha, apesar da garota ter assumido como objetivo de seu bilhete a gratidão pelo nascimento da irmã, nota-se que o sentimento que envolve esse objetivo, antes de qualquer outra questão, seria a necessidade de garantir seu espaço e a produção de um enunciado escrito; diante do histórico de dificuldades de Betânia ao produzir atos de escrita, ajudaria a mãe a valorizá-la, num momento de angústia para essa criança por ter a atenção de sua mãe voltada para o bebê que acabara de nascer.

A seguir, é apresentada a primeira etapa da escrita do bilhete de Betânia para a sua mãe:

Figura 2 – Primeira versão do bilhete de Betânia para sua mãe. (08/05/2015).

Mãe eu queria ter agradecer a você por me dar uma irmãzinha que eu amo muito você e a minha irmãzinha te amo... eu acho o nome da Bianca bem bonito quero pega ela no colo de novo . beija , beija ela tanto que eu não vejo a hora de embora para vê ló e quando ela crescer será que ela vai dar trabalho .

Nessa primeira versão do bilhete, é possível compreender que as crianças têm muito para dizer ao escrever para interlocutores reais; é perceptível os interesses, mesmo que implícitos, e as necessidades da criança que a levaram a produzir o bilhete para sua mãe.

Assim, pode ser percebido que a língua só pode ser apropriada em sua completude e em seu fluxo, numa interlocução entre os sujeitos, pela qual, ao entrarem em contato com as palavras do outro, oferecem a sua contrapalavra por meio do processo de dialogia, em uma interatividade complexa e dinâmica.

Tendo isso em vista, a partir desse momento, a análise tem como enfoque o processo de compenetração, conceito de Bakhtin para explicar a tentativa que o sujeito faz de ocupar o lugar do outro em um processo interativo. No caso em questão, a criança autora tentou se colocar no lugar de sua interlocutora para fazer a revisão de seu enunciado. Mantendo esse foco, são analisadas as partes da continuação do processo de escrita do bilhete de Betânia a sua mãe.

Depois da escrita da primeira versão de seu bilhete para a mãe, foi pedido a Betânia que lesse esse enunciado, anteriormente exposto na Figura 3. Ao fazer isso, a criança apresentou algumas dificuldades e disse que algumas palavras estavam escritas incorretamente e que faltavam alguns pontos no seu texto.

Betânia: - Aqui, olha! (Aponta para a palavra *ter*)

Pesquisadora: - Estou vendo! O que tem aí?

Betânia: - Não é isso que quis dizer!

Pesquisadora: - O que está te incomodando aí?

Betânia: - Quis dizer “te” e não “ter”!

Pesquisadora: - Então, o que tem que fazer agora?

Betânia: - Vou apagar o “erre”.

(Diálogo com os sujeitos - 8/5/2015)

Depois de ter sido trabalhado o conteúdo do enunciado diante das particularidades que o constituíam, ou seja, depois de ter sido feito o estudo epilinguístico, para fazer o estudo metalinguístico dos elementos gramaticais para que o enunciado seja possível de ser endereçado ao outro, houve ocasiões em que o próprio aprendiz tentou se transformar em seu outro no processo de elaboração dos textos escritos e, nesse momento, em que almejou se colocar no papel de seu interlocutor, afastou-se de si e contemplou o que escreveu do ponto de vista do outro.

Para Bakhtin (2006, p. 23), esse processo em que o *eu* deve vivenciar o que o *outro* vivencia e procurar colocar-se no lugar dele, na tentativa de coincidir com ele, é

chamado de compenetração. Considerações sobre esse processo são encontradas no diário de bordo.

Apenas no momento em que a criança atingiu uma relativa compenetração, as alterações em seus atos de escrita para atender as necessidades de compreensão da sua interlocutora passaram a ser feitas. Essas alterações são de inúmeras ordens, de ordem ortográfica, de ordem semântica, de ordem sintática, em busca da elaboração de um texto coerente, assim como ocorre nas produções de atos de escrita da vida. (Diário de bordo – 8/5/2015).

Quando esse fenômeno ocorre no processo de escrita dos textos, os ajustes coesivos em busca da sua coerência tornam-se naturais e corriqueiros, porque, durante esse processo, no momento em que a criança se coloca na posição do *outro* e passa a agir como o interlocutor do próprio texto, começa a perceber a importância de promover atos de reescrita para que ele seja compreendido.

A seguir, será apresentada outra ocorrência de escrita que teve sua necessidade suscitada pelo desejo de agradar um outro, no caso a mãe. Será também apresentado o processo de compenetração pela criança, que possibilitou a revisão de seu texto, objetivando seu entendimento pelo leitor, por meio da adequação dos seus elementos coesivos em busca da elaboração de um enunciado coerente. Dessa forma, pode ser observado o processo de produção de uma prece, por Yara, endereçada a Deus, para agradar a sua mãe.

No momento de sua produção, Yara (11 anos, 6º ano) já sabia para quem iria escrever - para Deus – com o objetivo de agradar a sua mãe, e, conseqüentemente, qual seria o gênero discursivo escolhido – uma prece. Além disso, já sabia qual seria o tema de seu enunciado: fazer uma homenagem e expressar um agradecimento pelo bem estar de sua família. Nesse momento, foi perguntado a ela a quem entregaria esse texto.

Pesquisadora: - Para quem vai entregar a prece que pretende escrever?

Yara: - Para minha mãe.

Pesquisadora: - Por quê?

Yara: - Ela gosta de me ver orando.

Pesquisadora: - Só para ela?

Yara: - Posso imprimir mais cópias?

Pesquisadora: - Pode sim. Para quem?

Yara: - Para minhas irmãs.

Pesquisadora: - Para mais alguém?

Yara: - Sim, para minhas amigas.

(Diálogo com os sujeitos - 2/6/2015)

Conforme o que já foi dito, cada necessidade de trocas verbais exige um gênero do discurso, que traz consigo uma concepção típica do outro nesse processo discursivo. De acordo com Brait & Melo (2014), o enunciado não é uma abstração linguística, já que ele nasce e vive no processo de interação social de seus interlocutores; nesse processo, sua forma é culturalmente estruturada. Assim, o enunciado é constituído de natureza social, cultural e histórica, que se liga aos enunciados posteriores, presentes na grande e infinita corrente discursiva.

Nessa perspectiva, o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito aos aspectos que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante [...]. (BRAIT & MELO, 2014, p. 67)

Ficou evidente que as orações faziam parte do cotidiano da aluna que, pelas constatações tanto do relato anterior quanto do diálogo transcrito, encontrava-se familiarizada às situações de trocas verbais, possivelmente orais, que envolviam o sagrado, provavelmente presentes em sua comunidade religiosa. Essa religiosidade ajudou a criar a necessidade de produzir seu enunciado, uma prece que teria como interlocutor sua mãe e como tema a gratidão a Deus.

No caso de Yara, por querer agradar sua mãe por meio da produção de uma prece, pretendeu endereçá-la a outras pessoas com as quais estabelecia laços familiares e de amizade, a partir de sua percepção de que esses outros interlocutores iriam gostar de receber seu enunciado; assim obteria mais êxito com seu enunciado, pois agradaria ainda mais sua interlocutora real – a sua mãe. Nesse caso, a prece teria duas funções: agradar a mãe e agradecer a Deus por meio de sua distribuição a inúmeras pessoas, o que disseminaria sua gratidão.

Nessa e em outras situações da pesquisa realizada, é perceptível que a produção de um texto o torna um acontecimento da vida, já que sua característica essencial está no seu desenvolvimento, localizado na fronteira entre consciências, uma vez que o texto, quando se encontra incluído nas relações discursivas estabelece relações dialógicas.

Além disso, de acordo com Bakhtin (2006) cada texto pressupõe um sistema universalmente aceito e, concomitantemente a isso, cada texto é único, singular e individual, em consonância com a intenção pela qual foi criado.

Nesse caso, a pretensão foi elaborar uma prece, gênero discursivo escolhido a

partir da existência de um outro. Até esse ponto temos um sistema universalmente aceito, que se estende desde sua configuração até seus elementos técnicos; e o fato de ser produzido por Yara, com a intenção de agradar sua mãe por meio do agradecimento a Deus pelas bênçãos que receberam, torna-o algo único e individual.

Em seguida, um diálogo entre a criança e a pesquisadora foi instituído ainda sobre a questão do seu interlocutor:

Pesquisadora: - Então, você pretende escrever para Deus?

Yara: - Sim, para Jesus.

Pesquisadora: - Para Deus ou para Jesus?

Yara: - Para os dois, Jesus e Deus são a mesma pessoa! Entendeu?

Pesquisadora: - Entendi, e, além disso, você vai entregar para as outras pessoas?

Yara: - Vou.

Pesquisadora: - Pode me explicar, por que vai fazer isso?

Yara: - É que ele vai saber quando elas estiverem lendo.

Pesquisadora: - Onde aprendeu isso?

Yara: - Na minha igreja.

Pesquisadora: - Como fazem?

Yara: - A gente que lê as orações para Deus.

(Diálogo com os sujeitos - 2/6/2015)

Pode ser percebido que Yara sentiu a necessidade de escrever seu enunciado a partir de suas experiências com a oralidade, já que sabia a função da prece e como se fazia para que ela chegasse até Deus (Jesus), por meio da oralização da escrita por vários interlocutores, pela via oral. Por isso ela desejou tirar várias cópias da prece para distribuí-las.

A importância da escrita revela-se por meio dos usos e dos valores que ela adquire na sociedade. Para Mello (2006, p.190), utilizando a escrita para cumprir a função social para a qual ela foi criada, a criança se apropria verdadeiramente desse instrumento cultural, pois protagoniza esse processo. E vale lembrar que “[...] esse trabalho começa não por propor atividades de escrita para a criança, mas por estimular e exercitar seu desejo de expressão.” (MELLO, 2006, p. 190).

Particularmente, no caso em foco, a aluna já trazia seus desejos de expressão a partir de sua necessidade de produção de uma prece que, provavelmente, havia sido criada por sua mãe, anteriormente, em casa ou na igreja.

Figura 3 – Primeira versão da prece de Yara (02/06/2015).

Jesus eu te amaria o resto da minha vida e eu creio no senhor e nada tus faz faltarar pra gente eu te omenagio você a essa carta

Portanto, nesse caso, a necessidade de Yara, que surgiu a partir da vontade de interagir com seu outro, foi considerada na produção de seus gêneros discursivos e, dessa forma, sua escrita passou a ter uma função social compreendida por ela.

A seguir são apresentados atos de reescrita de Yara a partir de sua tentativa de ocupar o lugar de seus leitores nessa situação discursiva. Posteriormente a essa elaboração, ocorreu o seguinte diálogo.

Pesquisadora: - Você se lembra de quando fizemos aquela carta para sua mãe?

Yara: - Mais ou menos.

Pesquisadora: - Gostaria de vê-la, agora?

Yara: - Sim.

Pesquisadora: - Como fez depois do nome de sua mãe? (Observando a carta).

Yara: - Coloquei uma vírgula depois dele.

Pesquisadora: - O vocativo tem que ficar separado do resto do texto, pois é um chamamento, ou anuncia para quem você quer falar.

Yara: - É mesmo! Agora, lembrei.

(Diálogo com os sujeitos - 2/6/2015)

Depois do diálogo, ao relembrar o uso da vírgula para separar o vocativo na produção que havia feito para sua mãe, a aluna separou, na prece, o vocativo (Jesus) com a vírgula.

Figura 4 – Segunda versão da prece de Yara. (02/06/2015).

Jesus,|eu te amaria o resto da minha vida e eu creio no senhor e nada tus faz faltara pra gente eu te omenagio você a essa carta

Nessa produção, por ter sido a sua terceira durante a pesquisa, o valor da revisão do texto já era entendido e valorizado por ela. De acordo com anotações do diário de bordo, ela havia percebido que um texto precisa ser compreendido pelos leitores; por isso, percebeu que ele deveria ser reescrito até que outros pudessem compreender o que podia ser dito por ele. Assim, na tentativa de avaliar essa compreensão, a criança autora do texto se colocou na posição de interlocutor de seu próprio enunciado e tentou se transformar temporariamente em seu *outro* do processo discursivo.

[...] todos os nossos enunciados são plenos de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de perceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos,

reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2006, p. 295).

Essa reelaboração existe devido ao excedente de visão, que se dá com um conjunto de ações que só o outro é capaz de enxergar em relação ao *eu*, pois contempla os elementos que ele não pode enxergar, por não serem acessíveis do lugar que ele ocupa em si mesmo. Isso porque, conforme Bakhtin (2006, p. 26), se me vejo de dentro de mim, não há dúvida de que minha imagem externa não consegue compor o horizonte de minha visão.

Quando se escreve, tem-se uma concepção típica de outro no processo de interlocução e, a partir disso, são feitas tentativas de ocupar o lugar do outro, com seus modos de ver o mundo, na tentativa de se fazer entender, de experienciar a alteridade, de buscar um encontro, de completar-se pelo outro.

No caso de Yara, sabendo que multiplicar sua gratidão a Deus agradaria sua mãe, principal interlocutora da prece, objetivou elaborar a prece e endereça-a ao maior número possível de interlocutores. Assim, torna-se perceptível os valores da criança e os valores que essa criança compartilha com seus interlocutores, presentes em seu enunciado, e nesse caso os valores são os religiosos. Por isso, escolheu o gênero prece, por ter um modelo oral presente em sua vivência familiar e na comunidade religiosa da qual faz parte.

Desse modo, fica evidente que a atividade estética começa apenas quando o eu consegue dar relativo acabamento material a essa compenetração, que nunca ocorrerá por completo. Quanto a isso, Bakhtin (2006, p.24) afirma que se “devo adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo tal como ele o vivencia; faltará, nesse horizonte, toda uma série de elementos que me são acessíveis a partir do meu lugar.” O autor encara a compenetração pura com algo quase impossível à medida que o eu, ao compenetrar-se na essência do outro, só pode vivenciá-lo nessa categoria, pois

A vida conhece dois centros de valores que são fundamentalmente e essencialmente diferentes, e ainda assim correlacionados um com o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do ser são distribuídos e dispostos. (BAKHTIN, 2010, p. 21).

Já que existem sempre dois centros de valoração distintos, mesmo que haja a tentativa de se colocar no lugar do outro, no caso, mãe e os outros interlocutores que receberiam a prece, os amigos religiosos e cristãos, nunca será possível compenetrar-se por completo. O máximo que pode existir é a ideia de como esses outros pensam e veem o mundo. Entretanto, para a escrita desse modelo oral compartilhado entre os

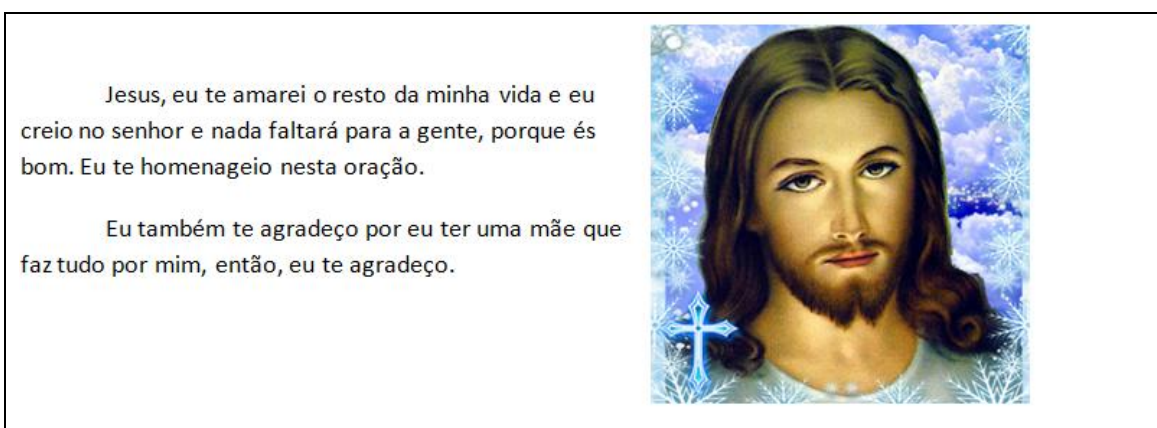
interlocutores, essa tentativa de compenetração impulsiona o desejo de tornar os elementos coesivos dos textos cada vez mais adequados para sua compreensão global. Essa preocupação se faz presente em grande parte dos atos de escrita das pessoas; por isso, também deve estar presente na escola.

Além do uso do vocativo, evidenciado pela criança a partir da presença de um outro no processo discursivo, para que seu texto tivesse um relativo acabamento ao ponto de poder ser entregue para o outro, a criança teve necessidade de estudar elementos gramaticais, tais como: o uso dos pessoais do caso oblíquo, o usos dos pronomes demonstrativos, o uso dos “porquês” e as estratégias de colocação da vírgula. Alguns desses momentos serão evidenciados no item 6.2 intitulado *As contribuições do estudo epilinguístico para a apropriação da escrita*.

Esses estudos foram feitos por meio de análise de modelos de produções textuais da *internet* e das produções dos colegas participantes da pesquisa, da busca em gramáticas e em *sites* voltados para o estudo dos aspectos gramaticais da língua portuguesa. Além disso, estudou-se por meio de explicações proporcionadas pela pesquisadora e de seu auxílio durante os processos de revisão e reescrita dos enunciados produzidos pelas crianças.

Observando a versão final da escrita da prece de Yara, que foi entregue aos seus familiares e amigos é possível ver a necessidade de escrita para o outro.

Figura 5 – Versão final da prece de Yara. (02/06/2015).



A partir da distribuição das preces por Yara, houve uma resposta de seu outro, Rosângela, amiga de sua mãe, que suscitou uma nova produção; observe-se a resposta à prece a seguir.

Figura 6 – Resposta à prece de Yara. (08/06/2015)

Minha querida Yara,
 como você está? E a sua família? Como vai a sua irmã?
 Gostei muito de receber o texto que você escreveu. É maravilhoso agradecer a Deus pelas graças recebidas. Fiquei muito feliz com seu texto.
 Que Deus abençoe a você e a toda a sua família.
 Um abraço bem forte.
 Rosângela.

Nesse momento, ao demonstrar sua alegria ao receber a prece de Yara e ao responder a sua prece com um bilhete de agradecimento, o seu outro – Rosângela –, no processo de trocas verbais, gerou a necessidade de produção de novo enunciado de Yara para sua interlocutora, pois ela fez perguntas que a criança desejou responder.

Yara: - Tenho que responder esse bilhete.

Pesquisadora: - Então, esse é o texto que fará hoje?

Yara: - Sim

Pesquisadora: - Já sabe o que quer dizer?

Yara: - Sim, falar sobre minha família, minha irmã.

Pesquisadora: - Que estão todos bem?

Yara: - É. Também quero dizer “obrigada”.

(Diálogo com os sujeitos - 8/6/2015)

Em seguida foi produzido um bilhete por Yara para Rosângela, amiga de sua mãe.

Figura 7 – Versão final do bilhete de Yara para Rosângela. (12/06/2015).

Minha amiga Rosângela,
 Estamos bem, a minha irmã está fazendo o tratamento, mas está bem!
 Obrigada pelo bilhete.
 Fique com Deus, beijo!
 Yara.

Impulsionada pela vontade de responder ao bilhete, trazida pelo bilhete-resposta de sua interlocutora, que carregava consigo uma vivência comum entre elas, advinda da situação extraverbal que compartilhavam, diante do pressuposto existente

nessa troca verbal, no caso, a doença da irmã de Yara; a menina escreveu várias versões até chegar nessa versão final, a partir de uma finalidade real – indicar que todos estavam bem, até mesmo sua irmã.

Ainda com relação à temática do outro no processo de trocas verbais, houve uma situação dialógica em que Francisco (11 anos, 6º ano) escrevia um bilhete para sua mãe e não havia colocado nenhum vocativo para iniciar essa interlocução. Foi perguntado a ele o seguinte:

Pesquisadora: - O que falta no seu texto?

Francisco: - Está faltando escrever “mãe”.

Pesquisadora: - Sim, ou de algum outro jeito que você queira chamá-la.

Francisco: - Não precisa.

Pesquisadora: - Por que você não quer escrever o vocativo de seu bilhete?

Francisco: - Porque eu vou entregar para ela.

Pesquisadora: - Mesmo assim, se esse bilhete sumir como vão saber que é pra ela?

Francisco: - No texto já tá escrito.

(Diálogo com os sujeitos - 25/5/2015)

Nesse caso é percebida a influência do outro sobre a construção do enunciado. Traços de autoria podem ser compreendidos na composição estilística dos enunciados por sofrerem influência do extraverbal; sobre isso o diário de bordo registrou que

Nesse momento, a criança recusava-se a colocar o vocativo em seu bilhete, mesmo sabendo que esse elemento faz parte das características desse gênero discursivo, pois para ela o fato de entregar o bilhete à sua mãe excluía a necessidade de invocá-la no início de sua enunciação, mesmo que causasse a transgressão de uma das características mais marcantes desse gênero do discurso. (Diário de bordo – 25/5/2015).

Pelo relato da pesquisadora, a criança, ao excluir o vocativo de sua produção, pensava em como se daria o contexto de recepção de seu bilhete, muito mais do que em obedecer à estrutura desse tipo de texto. Por meio desse ato, pode ser percebido que essa criança já estava escrevendo imersa no contexto discursivo e imaginava como seria a recepção de seu texto por seu interlocutor no futuro; daí o impasse criado por esse ato entre alteridades.

Figura 8 – Primeira versão do bilhete de Francisco para sua mãe. (25/05/2015).

Vose e a melhor mãe do mudo teamo agoar toda quarta fera vo escreve no computador
emprimi na escola

Um beijo e abraço de seu filho

A ideia do outro no processo de trocas verbais, de acordo com Brait & Melo (2014, p. 72), faz muita diferença no sentido de conceber os enunciados. Ela aparece nas marcas discursivas de um sujeito situado num tempo e num lugar histórico escrevendo para alguém, “[...] de uma posição discursiva que circula entre discursos e faz circular discursos” (BRAIT & MELO, 2014, p. 72).

Além disso, a ideia do outro encontra-se estritamente vinculada às circunstâncias, à posição social e ao relacionamento pessoal dos parceiros que, no caso supracitado, se configura como de grande intimidade entre os interlocutores. E isso possibilitou a abertura de margens para a ideia de supressão do vocativo. “Se por um lado há o estilo elevado, estritamente oficial, há também o estilo familiar que comporta vários graus de familiaridade.” (BRAIT, 2014, p.89).

Para o pensamento bakhtiniano, o estilo é composto de pelo menos duas pessoas ou de uma pessoa e de um grupo social que tenha um representante autorizado, o outro, ou seja, o estilo depende de como o autor compreende seu interlocutor.

[...] em qualquer fenômeno concreto da linguagem: se o examinarmos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinarmos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero do discurso já se trata de um fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico. (BAKHTIN, 2006, p. 269).

Por isso, de acordo com Bakhtin, para se englobar todos os aspectos do estilo, deve-se obrigatoriamente analisar todo o enunciado e, ainda, “[...] analisá-lo dentro da cadeia da comunicação verbal de que o enunciado é apenas um elo inalienável” (BAKHTIN, 2008, p. 317), uma vez que

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos

e nós mesmos reproduzimos na composição discursiva viva com pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2006, p. 283).

Como a compreensão se dá em forma de diálogo, na relação com o outro, em que a linguagem é viva, por ser constituinte de uma situação em determinada esfera social, o sujeito assume uma posição resultante de um processo dialógico, em atitude sempre responsiva.

Ainda sobre o fato de Francisco ter se negado a usar o vocativo em seu bilhete, pode ser trazida à baila a questão da plasticidade dos gêneros discursivos, que, de acordo com Bakhtin (2006), se evidencia, já em sua própria determinação, pelo predomínio da função sobre a forma. Dito de outro modo, os gêneros discursivos surgem, modificam-se, situam-se e integram-se, funcionalmente, nas situações extraverbais e nas culturas das quais fazem parte. Pelos usos de seus sujeitos, a língua modifica-se e o que era considerado incorreto no passado já está inserido nas gramáticas e dicionários do presente, porque

Da mesma forma como a cultura é atravessada por deslocamentos e transformações, as formas discursivas também são suscetíveis de modificações. Para Bakhtin, os gêneros discursivos sinalizam as possibilidades combinatórias entre as formas de comunicação oral imediata e as formas escritas. (MACHADO, 2014, p. 161).

Isso acontece devido a um processo contínuo e interminável de luta entre forças centrípetas que estabilizam e estandardizam os elementos linguísticos e forças centrífugas que propulsionam as manifestações linguísticas que estavam à margem para modificarem o modo de falar oficial, por trazer em si a necessidade latente de subverter a ordem das coisas e, conseqüentemente, dar vida e movimento às coisas do mundo.

Portanto, os gêneros discursivos transformam-se por meio de um movimento entre as forças centrípetas, que respondem pela estabilidade e integridade dos gêneros, e as forças centrífugas, que atuam para possibilitar a versatilidade e instabilidade desses gêneros discursivos, por meio de um processo transgressivo chamado carnavalização, que, num contexto mais amplo da ambivalência, nos desviariam do seu curso comum.

Sobre essa temática, segundo Marcuschi (2005, p. 25), os gêneros devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se, para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. Dessa forma, seria quase impossível identificar, em dados numéricos,

todos os gêneros existentes, assim como é também pouco provável conhecê-los em sua totalidade.

Assim, ao caracterizar o gênero por sua estabilidade relativa, Bakhtin admite sua contínua mobilidade e mutabilidade e lança as bases de uma teoria que abandona a visão tradicional de modelos bem demarcados, que estabelecem uma estrutura rígida baseada em critérios formais limitados ao tempo e ao espaço sincrônicos.

No que tange à produção textual, pretendeu-se ultrapassar as práticas de redação escolar, proporcionando às crianças a possibilidade de elaboração de enunciados com função social, direcionados aos outros (interlocutores reais), pois

São conhecidas as condições de realização da redação clássica. A partir de um tema – trabalhado ou apenas sugerido – os alunos escrevem seguindo um modelo prévio de estrutura composicional e usando um estilo de linguagem considerado adequado, para atender ao propósito pedagógico de aprender a escrever. (MARCUSCHI, 2007, p. 64).

Porque o gênero discursivo redação escolar nasce e circula apenas dentro da escola, sua relação é de interação endógena e ritualizada, pois considera apenas as relações entre a função aluno e a função professor, em situações que apenas imitam as funções dos gêneros discursivos reais. Sendo assim, a redação escolar não leva a criança a desenvolver-se como sujeito autônomo, capaz de realizar-se como autor do gênero adequado às situações de trocas verbais das quais participa, adaptando-se também às circunstâncias discursivas desses gêneros, entretanto sem abrir mão de sua subjetividade. Na prática da redação escolar,

a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação e o gênero torna-se *uma pura forma linguística cujo objetivo é seu domínio*. Em razão desta inversão, o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica. Nessa tradição, os gêneros escolares são pontos de referência centrais para a construção, através dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/ composição. Sequências relativamente estereotipadas balizam o avanço através das séries escolares, sendo a mais conhecida e canônica, que pode, entretanto, sofrer variações importantes, a “descrição — narração — dissertação” [...]. (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999, p. 9).

Desse modo, na cena discursiva escolar, não é possível ver interlocutores empenhados em dizer alguma coisa para o outro ou em compreender a palavra desse outro, tentando concretizar isso por meio da escolha do gênero mais adequado para seu ato discursivo, de modo a cumprir as finalidades e os efeitos almejados nas situações reais de troca verbal. Tal situação se observa porque,

Submetendo a escrita dos alunos a padrões formais inflexíveis e à ausência de uma perspectiva discursiva, a redação escolar é um gênero que só funciona na escola, para cumprir objetivos pedagógicos em geral unilaterais: o professor manda, e o aluno escreve por obrigação. (COSTA VAL, 2016, p. 64).

Esse tipo de texto valoriza os padrões formais e não favorece a formação de sujeitos que compreendam as especificidades do momento das trocas verbais, nas enunciações que definem os gêneros a serem elaborados. Todavia, não se deve esquecer que embora o que circule na escola não sejam textos empíricos que circulam no espaço social, esses gêneros não devem ser os únicos contemplados por ela.

Em contrapartida à ênfase dada nas redações escolares pela escola, foi observado, durante a pesquisa, que as variedades linguísticas usadas pelas crianças resultaram da adequação de suas formas de expressão às finalidades específicas condicionadas pelas situações extraverbais nas quais elas se encontravam inseridas. Essa adequação dava-se a partir de escolhas que se tornaram cada vez mais conscientes e constitutivas do saber linguístico individual de cada criança participante da pesquisa.

5. O AUXÍLIO DOS SUPORTES DIGITAIS NA PRODUÇÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO

“Talvez este também seja o grande desafio da escola contemporânea: formar pessoas que tenham acesso aos recursos tecnológicos e, ao mesmo tempo e de forma equivalente, uma sólida cultura humanista.”

(Ricardo Azevedo, 2013, p. 7)

Segundo Marx (1989, p. 299), os instrumentos de pedra foram encontrados nas cavernas humanas mais antigas. Ao lado de pedra, madeira, osso e conchas trabalhados, o animal domesticado e, portanto, já modificado por trabalho; tudo isso demonstra o início da história humana. Ao apropriar-se da cultura já construída por outros homens, o homem se objetiva e cria novas necessidades, que, na atividade humana, darão origem a novos instrumentos e a novos processos cognitivos. Os resultados das atividades humanas materializam-se nos objetos e instrumentos criados pelo homem nas suas relações com a vida.

Para Vigotski (2000a, 2000b, 2001, 2006, 2009, 2010), através dos objetos, dos instrumentos, da atividade humana, o homem se desenvolve cognitivamente e se humaniza. Na relação do homem com a cultura, o homem e a cultura são agentes na formação e desenvolvimento da humanidade, dado que, no processo de interiorização do intersíquico para o intrapsíquico, a consciência humana, que é de natureza social, se constitui.

Na atividade social, o sujeito histórico pertencente a uma cultura apropria-se dos conhecimentos presentes em seu meio e assim desenvolve cada vez mais suas capacidades, em um processo em que se torna humano e crítico. Marx (1989) evidencia que o homem, no momento em que conhece o processo que o aliena, tem a chance de transformar sua prática em busca da superação dos antagonismos da sociedade de classes.

Dessa forma, há duas vias de desenvolvimento cultural do homem, que interagem e se unem. Uma via que se refere aos processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento, como o desenho, a linguagem, o cálculo. E outra via, de base biológica, que constitui funções elementares com as quais ele nasce (memória, atenção etc.).

No processo histórico de desenvolvimento humano ocorre a complexificação das

relações produtivas, e, conseqüentemente, os processos educativos seguem as necessidades que surgem nessa nova etapa do desenvolvimento social e histórico da humanidade.

Ainda dentro das complexidades das relações produtivas, com o advento da escrita, desde o seu surgimento, o homem sempre desenvolveu instrumentos que possibilitassem sua prática, elaborou tecnologias e buscou suportes para a materialização de seus textos.

Além disso, o homem sempre teve a necessidade de adaptar suas práticas aos instrumentos culturais, transformações como a invenção da escrita “no mundo da oralidade, aparição do códice no mundo dos rolos ou a difusão da imprensa no mundo do manuscrito obrigaram a semelhantes, se não idênticas, reorganizações das práticas culturais.” (CHARTIER, 2009b, p. 9). O homem do século XXI reorganiza suas práticas, mais uma vez na história da cultura humana, com os textos em tela, cujos processos de leitura e de escrita não são necessariamente lineares, com as possibilidades de ligações hipertextuais.

No século XXI, em que os atos de escrita ocorrem dos mais diversos modos possíveis e em inúmeros suportes, por meio de diferentes instrumentos, o que se põe como um grande desafio para a escola e para estudiosos da área da educação é aproximar o domínio das tecnologias digitais aos processos de ensino e aprendizagem, porque eles já estão presentes na vida das pessoas, já que há muito tempo os instrumentos culturais digitais abandonaram suas características de meros suportes tecnológicos e criaram suas lógicas próprias, suas formas de linguagem e maneiras particulares de materializar as trocas verbais, relacionadas às capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e discursivas dos sujeitos.

Com base nesse pensamento, Kenski (2004, p. 22) ressalta a amplitude e a aplicabilidade dos recursos midiáticos na educação, por proporcionarem aos docentes a construção de didáticas inovadoras, facilitando o desenvolvimento de capacidades dos discentes, considerando que muitos desses recursos fazem parte do seu meio sociocultural.

Essa constatação impõe que seja repensada a necessidade de implantar as novas tecnologias no meio escolar, como uma ferramenta didática interativa e significativa para o processo de ensino e aprendizagem.

Um novo tempo, um novo espaço e outras maneiras de pensar e fazer educação são exigidos na sociedade da informação. O amplo acesso e o amplo uso das novas tecnologias condicionam a reorganização dos currículos, dos modos de gestão e das metodologias utilizadas na prática educacional. (KENSKI, 2004, p. 92).

Como os aparelhos digitais atendem às necessidades da sociedade contemporânea, caracterizada pela pressa e necessidade de economia de tempo, essas novas maneiras de ler e escrever que permeiam a contemporaneidade fazem surgir novos gêneros discursivos, possibilitados pela presença de novas tecnologias aliadas ao universo digital. Sobre essas possibilidades, Chartier (2002) aponta que “Numa dada época, o cruzamento desses vários suportes dirige a maneira de pensar e de sentir, que delineiam configurações intelectuais específicas.” (CHARTIER, 2002, p. 37).

Ao retomar o que foi dito, fica evidente que vários foram os instrumentos e os suportes utilizados pela escola, ao longo da história, para incentivar as crianças a aprenderem atos de leitura e de escrita de textos, como “[...] pena de ganso, pluma metálica, lápis, lousa, cadernos, folhas soltas, quadro-negro, borracha, entre outros” (FRADE, 2009, p. 61).

Esses instrumentos e suportes, que fazem parte das práticas sociais internas e externas da escola, podem alterar o modo como se aprende e como se tomam as decisões em torno do ensino da leitura e da escrita. Entre essas práticas devem ser incluídas, atualmente, o uso do computador como suporte de texto e como modo de inscrição da escrita. (CHARTIER, 2002).

Na pesquisa relatada foi almejado explorar o potencial dos suportes digitais de textos para a escrita como mais um instrumento de alfabetização, entre tantos outros já utilizados e conhecidos pela escola, colocando em evidência indícios sobre aspectos cognitivos e físicos relacionados ao ato de escrever e ler nesses novos suportes.

Os aparelhos digitais podem ser considerados como possibilidades de estabelecimento de trocas de imagens, sons, textos, de forma simultânea e instantânea, não apenas como fonte de diversão e informação, mas como possibilidade de emancipação do homem, sendo usados para ler e escrever notícias, textos literários, textos científicos, poesias, filmes, obras de arte, para buscar informações etc. Eles podem ter funções múltiplas como, por exemplo, serem usados como uma máquina de escrever muito eficiente, que facilita correções e permite revisões de texto.

Em relação ao uso dos aparelhos digitais na educação, de acordo com Almeida & Silva (2011, p. 3), nas últimas décadas, pesquisas de diferentes partes do mundo ocidental, que se dedicaram a esse tema, afirmam que esse uso traz em seu bojo a pluralidade, inter-relação, abertura e intercâmbio crítico de ideias, concepções, experiências e saberes advindos de distintas áreas de conhecimento, que se integram às tecnologias e interferem nos modos de pensar, fazer e se relacionar das pessoas. Assim, a integração das tecnologias ao processo ensino e aprendizagem, com a utilização dos meios de comunicação e interação, pode favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A tecnologia aliada à educação deve ser enfocada por professores, tendo em vista que essa integração permite o estabelecimento de conexões entre ensino, aprendizagem e práticas sociais, como é o caso, por exemplo, do uso de suportes digitais relacionados às possibilidades de produção de textos, imagens, vídeos, áudios, hipertextos, representações tridimensionais, entre outras. As tecnologias propiciam a escolha dos elementos e dos caminhos pelos sujeitos. Esses caminhos de produção não seguem mais os modos de organização cronológica e linear, caracterizando-se pela inserção de imagens, de *hiperlinks*, de vídeos e de outros recursos semióticos, e até mesmo pela própria organização mais flexível do texto no espaço virtual, tudo contribuindo para a autoria das crianças produtoras de textos nos suportes digitais. Apesar disso, convém tentar compreender o motivo, a finalidade, o objetivo e a ideologia que estão relacionados a esse uso. Por isso, é importante assumir uma posição crítica, questionadora e reflexiva diante da tecnologia no processo de criação do ser humano, com todas as suas ambiguidades e contradições, uma vez que

[...] o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000, p. 102).

Desse ponto de vista, distante da ideia ingênua de que os aparelhos digitais, ao servir como instrumentos e suportes de escrita promoveriam transformações milagrosas, de uma hora para outra, no modo de escrever das crianças ainda em processo de apropriação da linguagem, a proposta de uso de suportes digitais para a escrita de gêneros discursivos foi eleita como a tentativa de ajudá-las a resolver determinadas questões de alfabetização por meio do empenho de vários recursos presentes nesses suportes.

5.1 O auxílio dos recursos do computador na produção dos gêneros do discurso.

“Não existem objetos históricos fora das práticas, móveis, que os constituem, e por isso não há zonas de discurso ou de realidade definidas de uma vez por todas, delimitadas de maneira fixa e detectáveis em cada situação histórica.”

(Roger Chartier, 2002, p. 78)

De acordo com Braga & Ricarte (2010, p. 20), ao levar em conta os impactos dos avanços tecnológicos nas práticas comunicativas, deve-se ter em mente que os aparelhos digitais são mais uma dessas muitas invenções tecnológicas e, atualmente, ocupam cada vez mais lugar de destaque nas práticas cotidianas. Com o surgimento dos computadores e outros aparelhos digitais e com a popularização da publicação de textos no meio digital, novas possibilidades para a construção textual se abriram.

Os atos de escrita ensinados em seus diversos suportes podem desestabilizar a verdade única de se enxergar as coisas e favorecer a multiplicidade de olhares para ver tanto o homem quanto a própria humanidade. Além disso, esse ensino proporciona aprendizagens por meio de uma postura metodológica que se insere na vida das crianças e as liga ao contexto tecnológico.

Durante o processo de revisão de seu texto, Francisco foi incentivado a utilizar os recursos do editor de texto *Microsoft Word* para auxiliá-lo na grafia correta das palavras. Para isso, ele precisou aprender a manipular tais recursos. Parte inicial desse processo é descrita a seguir.

Pesquisadora: - Por que você acha que tem palavras em seu texto que estão com um traçado vermelho embaixo delas?

Francisco: - Elas estão erradas?

Pesquisadora: - Sim. Este editor de textos tem opções de palavras corretas para elas, basta escolher a palavra correta.

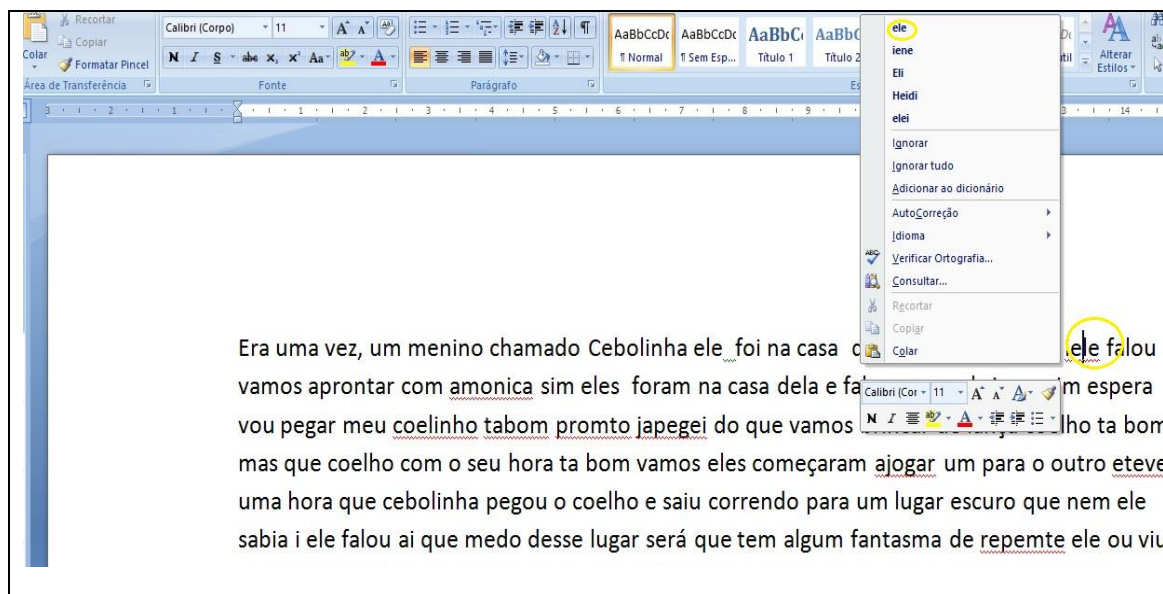
Francisco: - Como faz isso?

Pesquisadora: - Aperte esse botão do lado direito do cursor do *notebook* em cima da palavra sublinhada. Deste modo assim, olha. (apertando o cursor do computador do lado direito sobre a palavra grifada pelo corretor do editor de textos).

Francisco: - Vou tentar.

(Diálogo com os sujeitos -2/5/2015).

Figura 9– Quinta versão da narrativa de Francisco para seus colegas – (2/5/2015).

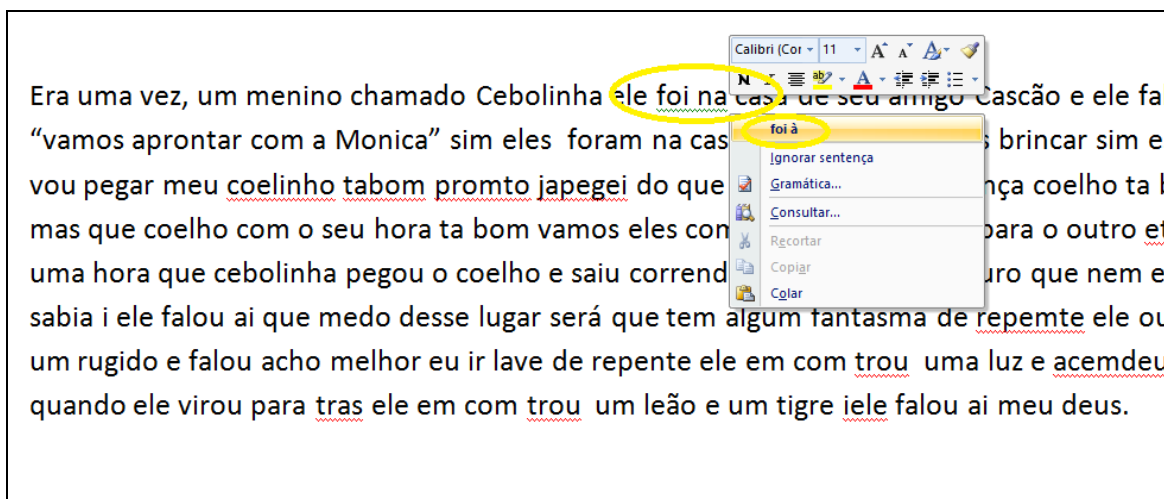


Desse modo, pode ser percebido que a oportunidade de aprender a lidar com esse outro formato da escrita certamente traz efeitos sociais e culturais muito significativos para as crianças que estão na fase de alfabetização, em processo de incorporação das várias formas materiais e simbólicas de escrever e de ler textos em nossa sociedade, as quais podem se concretizar não apenas no suporte papel como também nos suportes digitais.

Nesse processo, fica evidente que a ferramenta corretor ortográfico do editor de textos *Microsoft Word*, além de promover atos de leitura, com a função de escolha da palavra correta, possibilita que as crianças conheçam a ortografia das palavras necessárias para concretizar seus atos de escrita.

Em algumas ocasiões, o corretor ortográfico trouxe possibilidades de uso adequado de concordância verbal e suscitou a necessidade na criança de tentar entender esse fato linguístico. Nessas oportunidades a pesquisadora esteve atenta para dar as explicações e demonstrar com exemplos o emprego do conteúdo gramatical estudado. Na figura seguinte aparece selecionado o trecho do enunciado em reescrita e na sequência o diálogo entre a criança e a pesquisadora sobre o conteúdo em estudo.

Figura 10– Nona versão da narrativa de Francisco para seus colegas. (02/05/2015).



Pesquisadora: - Percebe esse sublinhado verde neste trecho de seu texto?

Francisco: - Ele está errado?

Pesquisadora: - Sim. O sublinhado vermelho indica um erro no modo de escrever as palavras, e o sublinhado verde indica um erro na combinação entre elas. Vamos ver as opções do corretor?

Francisco: - Como faço agora?

Pesquisadora: - Como fez com as palavras com sublinhado vermelho, basta pressionar esse botão do lado direito do cursor do *notebook* em cima de alguma palavra da expressão sublinhada.

(Diálogo com os sujeitos -2/5/2015).

Em seguida, conforme demonstrado na figura anterior, o corretor ortográfico trouxe como única opção a forma correta de regência verbal e foi explicado à criança que existem verbos que exigem alguns complementos, palavras que completam o seu sentido, e que alguns deles necessitam de uma preposição para completá-los junto à palavra que completará o seu sentido, como por exemplo: ir a algum lugar, voltar de algum lugar, gostar de algo etc. Foi dito à criança que essas palavras que acompanham o verbo são chamadas de preposições e, nesse caso, ligam os verbos aos seus complementos; assim, foram mostrados a ela exemplos dessas construções gramaticais.

Diante do que foi exposto, a presença do computador pode ser considerada benéfica no período de alfabetização, não somente como mais um suporte para a criança ler e escrever na escola entre tantos materiais que compõem a cultura de escrita escolar, mas também para criar necessidades de estudo gramatical. Dessa forma, a ausência do computador numa alfabetização contemporânea pode empobrecer as experiências vivenciadas pelas crianças, tendo em vista que seu uso já faz parte da cultura escrita e

que ele pode trazer colaborações ao suscitar possibilidades de reflexão linguística. Assim,

[...] as crianças têm oportunidade de se apropriar de conteúdos culturais dos quais necessitará para inserir-se no processo de comunicação com outras pessoas. Isso inclui não só o saber qual a função [...], mas também, quais os recursos de escrita necessários para que esse veículo de comunicação se concretize, o que implica a assimilação de certos conceitos envolvidos nesse processo. (MILLER & MELLO, 2008, p.14).

No momento a seguir, é relatado um episódio em que a criança não conseguia encontrar o erro ortográfico na palavra grafada e queria saber o porquê de sua palavra estar sublinhada pelo corretor ortográfico do programa editor de textos. Entretanto, com apenas um breve clique com o dedo do lado direito do cursor do *notebook*, foi mostrada prontamente como primeira opção a palavra escrita em sua forma correta e, conseqüentemente, Francisco conseguiu lembrar a causa de seu equívoco ortográfico.

Francisco: - Por que está com esse vermelho aqui?

Pesquisadora: - Que palavra?

Francisco: - “Peguei”.

Pesquisadora: - Vamos tentar usar o corretor ortográfico?

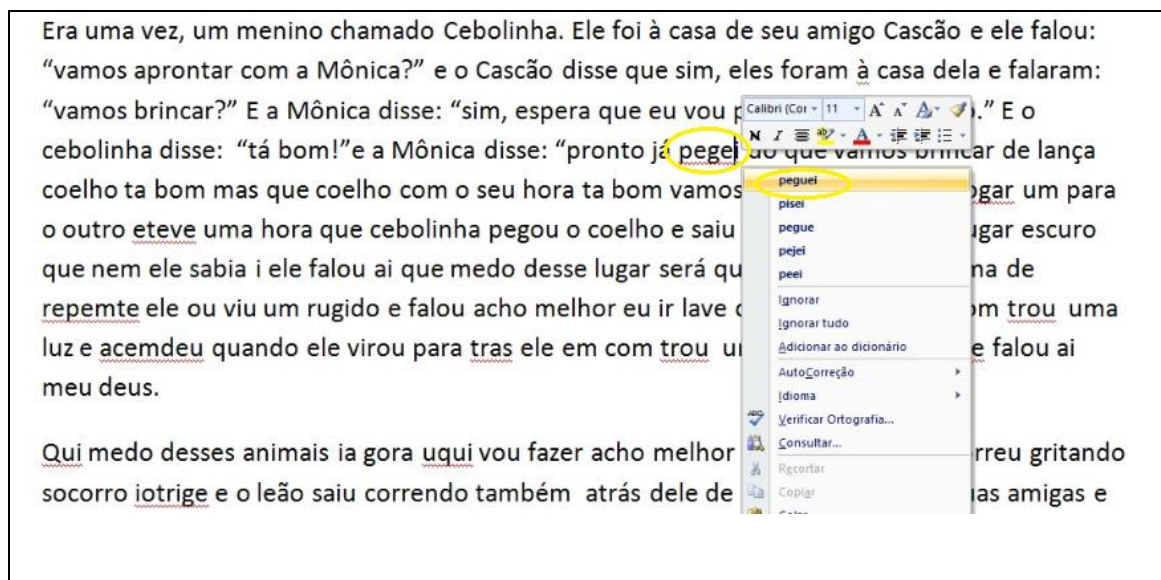
Francisco: - Será que aparece?

Pesquisadora: - Vamos ver.

Francisco: - Apareceu, faltava o “u” depois do “g”. Tinha esquecido! (Diálogo com os sujeitos -2/5/2015).

Esse episódio pode ser visualizado na Figura 11 a seguir.

Figura 11 – Vigésima terceira versão da narrativa de Francisco para seus colegas. (2/5/2015).



Desse modo, dos exemplos apontados anteriormente, é possível inferir que, ao longo das operações realizadas com o computador, houve a diminuição da falta de coincidência entre o conteúdo estudado e a sua existência real, que a criança não só compreende, mas encontra sentido em seu processo de aprendizagem. E, assim, nesse processo ocorreu transformação de determinado conteúdo em conteúdo verdadeiramente consciente, que se dá pela tomada de consciência do material de estudo, em que a criança consegue aprender modos de agir e de operar para atingir um resultado de forma não alienada. Entretanto, isso só acontece quando determinado conteúdo se encontra numa ação com uma finalidade dentro de uma atividade.

Vale lembrar o que foi dito, segundo as ideias de Leontiev (1978, 206), no trecho dos conceitos-chave da teoria histórico-cultural, que são consideradas operações os modos como são efetuadas as ações. Especificamente, nas operações, destaca-se a peculiaridade de não se estabelecer um vínculo direto com o motivo ou com a finalidade dessa ação. Esses modos de ação se materializam nos meios e instrumentos materiais, pois

[...] é através da interiorização de meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica. (LURIA, 2006, p. 27).

Por isso, a maioria das operações que ocorrem na atividade do homem é um resultado da aprendizagem, do domínio de modos e meios de ação socialmente elaborados.

Para concluir este item, vale ressaltar que, ao longo das operações com esse instrumento tecnológico-cultural, pôde ser observado que, além do computador disponibilizar as letras e os sinais gráficos dos quais as crianças lançam mão ao escrever, a ferramenta corretor ortográfico do editor de textos *Microsoft Word* possibilita que elas reflitam sobre a ortografia das palavras, suas concordâncias e regências, que confirmam ou não suas hipóteses de escrita.

Entretanto, essas opções inexistem no suporte papel, que por não trazer as letras e os recursos gráficos como opções para a escrita, como faz o teclado físico do computador ou digital do *smartphone*, deixa uma sensação de vazio ao ser utilizado. Apesar disso, nas situações de ensino de atos de escrita cabe ao professor fazer as intervenções necessárias para auxiliá-las a utilizar esses recursos.

Além disso, o emprego das tecnologias na educação como coadjuvantes nos processos de ensino e aprendizagem para apoio às atividades ou, ainda, para motivação das crianças, promove a integração de práticas sociais de crianças e professores, típicas da cultura digital. Por isso, durante a pesquisa foi constatado que as crianças se sentiram motivadas a escrever, pois puderam escolher: os gêneros do discurso a serem desenvolvidos, os suportes nos quais escreveriam e os interlocutores para os quais enviariam as suas mensagens.

5.2 O auxílio dos recursos do *smartphone* na produção dos gêneros do discurso

“[...] a escrita deve ter significado para as crianças como uma forma nova e complexa de linguagem [...] ensinada naturalmente.”
(Lev Semenovich Vigotski, 2000a, p. 156)

Ainda sobre a temática dos instrumentos culturais, dentre as invenções do século XXI são encontrados os aparelhos telefones celulares multiplataforma, também chamados de *smartphones*, que apresentam funções que vão além dos atos de fala, pois possuem ferramentas que contribuem para inúmeras atividades discursivas tanto orais quanto escritas. Um dos aplicativos dos *smartphones* mais usados atualmente no Brasil para trocas de mensagens de textos, além de vídeos, fotos e gravações de áudio, através de uma conexão com a *internet*, de forma instantânea, é o *WhatsApp*.

Esse aplicativo oferece um serviço pelo qual seus usuários podem interagir em diferentes espaços com o envio recíproco de mensagens e com o compartilhamento de informações por meio de diversos recursos.

Para Almeida & Silva (2011, p. 3) o uso dos aparelhos digitais não se limita a determinado local e tempo. Isso foi percebido no momento em que distintos artefatos tecnológicos começaram a entrar nos espaços educativos trazidos pelas mãos dos alunos ou pelo seu modo de pensar e agir como representantes da geração digital. Essas tecnologias passaram a fazer parte da cultura, tomando lugar nas práticas sociais e ressignificando as relações educativas ainda que nem sempre presentes fisicamente nas escolas.

Dentre os artefatos tecnológicos típicos da atual cultura digital, com os quais as crianças interagem mesmo fora dos espaços da escola, estão, além dos já referidos

smartphones, os dispositivos móveis como celulares, e computadores portáteis, que permitem o acesso aos ambientes virtuais em diferentes espaços e tempos.

Ao disponibilizarem um arsenal de recursos que contribuem para o processo de grafia da escrita convencional, o uso dos dispositivos móveis para a aprendizagem da linguagem escrita modifica o modo de pensar das crianças: a criança pode priorizar a construção de enunciados para o outro e não se restringir, ao produzir seu discurso, aos elementos técnicos da língua, pois sabe que o dispositivo permite-lhe, depois, checar os elementos gráficos de sua escrita.

Os dados gerados pelas crianças durante as trocas de mensagens pelo aplicativo móvel *WhatsApp* apresentam-se no percurso discursivo de Ketlen (12 anos, 6º ano) por meio de trocas verbais com a aluna Duda (7 anos, 2º ano). Os dois enunciados iniciais da interlocução estabelecida entre as alunas foram produzidos por Duda, conforme se vê na figura 12.

Figura 12 – Primeira parte do diálogo entre Duda e Ketlen. (11/05/2015).



Ao receber as mensagens acima, a aluna Ketlen pretendeu produzir o seu primeiro enunciado “Oi, sou a Ketlen”, pois desejava cumprimentar sua interlocutora e se apresentar. A sua interlocutora havia cumprimentado-a duas vezes com a repetição da palavra “Oi” de duas formas: “Oi” e “Oiiii”, por isso não encontrou dificuldade na escrita dessa palavra. Em seguida, disse que escreveria seu nome fictício (escolhido anteriormente) e perguntou se precisava ou não usar a vírgula para separar o “Oi” da escrita de seu nome, como a sua interlocutora havia feito. A resposta foi afirmativa, acompanhada de uma explicação:

Ketlen: - Precisa colocar a vírgula aqui?

Pesquisadora: - Onde?

Ketlen: - Depois do “Oi”.

Pesquisadora: - Para separar a o cumprimento do seu nome? Como ela fez?

Ketlen: Sim.

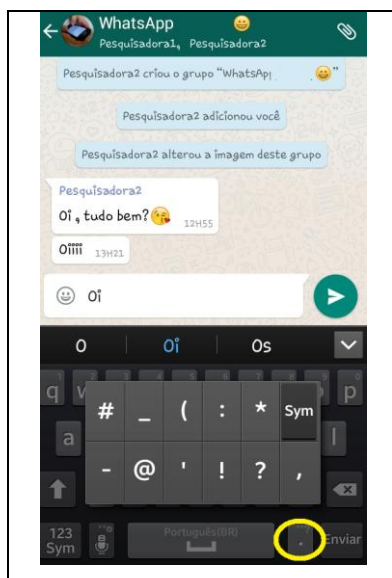
Pesquisadora: Nesse caso, você tem duas informações numa mesma mensagem, por isso deve separá-las por vírgula.

Ketlen: Tá bom!

(Diálogo com os sujeitos - 11/05/2015)

Convencida pela explicação, Ketlen optou por inserir a vírgula entre as duas partes que compunham seu enunciado. Entretanto, não sabia como achar a vírgula no teclado. Foi explicado a ela que os pontos seriam encontrados com um toque mais longo na tecla onde se encontra o ponto final, destacado em amarelo na figura abaixo. Depois de algumas tentativas foi possível selecionar a vírgula.

Figura 13 – Segunda parte do diálogo entre Duda e Ketlen. (11/5/2015).



Em seguida, ao escrever a palavra “sou”, Ketlen desconhecia a possibilidade de uso do banco de palavras do aplicativo, formado pela frequência das palavras já usadas e pela frequência da sequência em que as palavras são usadas umas após as outras e armazenadas em sua memória. Foi preciso mostrar a ela essas possibilidades.

Sobre isso, foi esclarecido a ela que o acervo do aplicativo disponibiliza alternativas de escrita, tanto para a palavra que estava sendo escrita, quanto para a palavra que possivelmente viria em sua sequência. Observe o diálogo a seguir:

Pesquisadora: - Você está vendo que quando você escreve uma letra aparecem três palavras aqui nesta linha preta?

Ketlen: - Sim.

Pesquisadora: - Quando você digitou o “s” o que apareceu?

Ketlen: - sou, “esse” e se.

Pesquisadora: - Tem aí a palavra que você precisa?

Ketlen: Sim, ela é a primeira que aparece. Como faz para escolher essa palavra?

Pesquisadora: - Para selecionar essa palavra você deve tocar sobre ela.

Ketlen: - Assim?

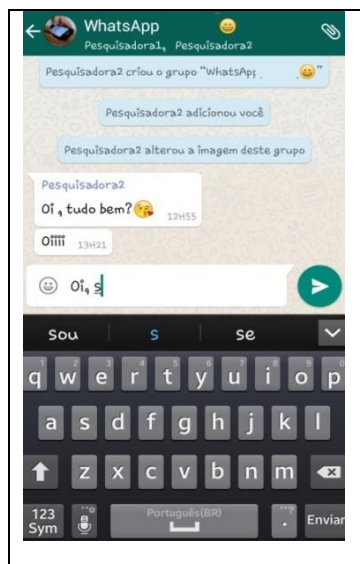
Pesquisadora: - Exatamente assim!

(Diálogo com os sujeitos - 11/05/2015)

O desfecho dessa troca verbal apresenta-se no seguinte trecho do diário de bordo da pesquisadora:

Quando a palavra foi selecionada, ela apareceu imediatamente em sua caixa de diálogo. Ketlen tocou sobre a palavra desejada e obteve o resultado almejado, ou seja, a palavra escolhida imediatamente passou a compor seu enunciado. (Diário de bordo - 11/05/2015).

Figura 14 – Terceira parte do diálogo entre Duda e Ketlen. (11/05/2015).



Para a escrita da próxima palavra, o artigo “a”, foi esclarecido que ele poderia vir na lista de palavras sempre usadas na sequência da última palavra escrita, nesse caso “sou”.

Isso foi verificado pela aluna, mas a palavra “a” não apareceu entre as três primeiras opções desse acervo, como havia ocorrido no processo da escrita de palavra anterior, que equivale à parte visível das opções do teclado. (Diário de bordo – 11/05/2015).

Então, foi dito à aluna que com um toque na seta indicadora para baixo, localizada no final das opções visíveis do acervo, apareceriam mais seis opções de

palavras para serem usadas na sequência da última palavra escrita, e ao clicar na seta o artigo “a”, apareceu como a sexta opção do acervo, que foi prontamente selecionada.

Pesquisadora: - Veja as opções na linha preta em cima do teclado. Que palavras aparecem?

Ketlen: - De, um e uma.

Pesquisadora: - Tente clicar agora na seta para baixo, depois da palavra “uma”.

Ketlen: - Nossa!

Pesquisadora: - O que houve?

Ketlen: - Agora, tem mais palavras.

Pesquisadora: - Quantas palavras novas apareceram?

Ketlen: - Seis.

Pesquisadora: - Entre essas palavras tem a palavra que você procura?

Ketlen: Sim, ela é a sexta.

Pesquisadora: - Como faz para escolhê-la?

Ketlen: - Tem que tocar em cima dela?

Pesquisadora: - É, isso mesmo!

(Diálogo com os sujeitos - 11/5/2015)

Figura 15 – Quarta parte do diálogo entre Duda e Ketlen. (11/5/2015).



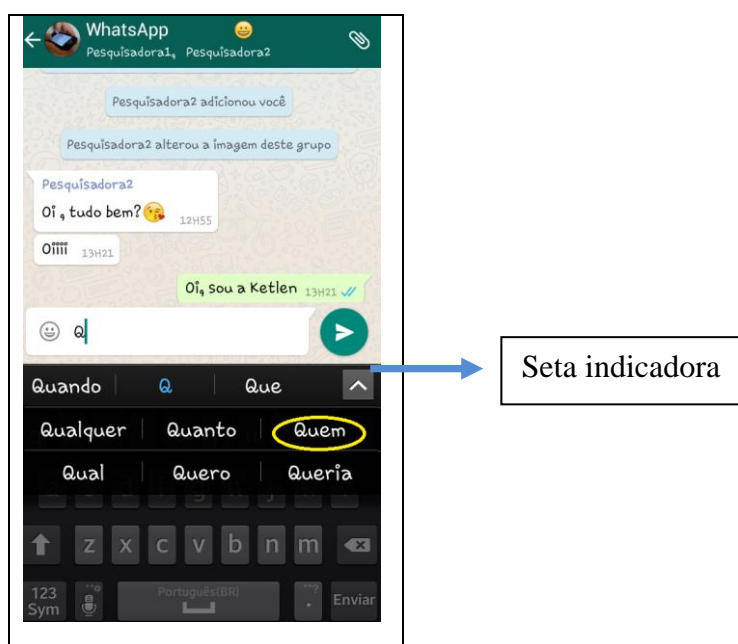
Nesse momento, houve a atuação da pesquisadora na *zona de desenvolvimento proximal* da criança, conceito desenvolvido por Vigotski ao considerar o aprendizado como um processo social, que enfatiza o diálogo e as funções da linguagem como colaboradores para o desenvolvimento cognitivo mediado dos sujeitos. Em sua teoria, o ensino representa o meio através do qual o desenvolvimento avança.

Além disso, esse é “o modo como a criança busca ajuda, como utiliza o ambiente ao redor, como formula suas questões aos outros – na ‘zona de

desenvolvimento proximal’ da criança, onde a verdadeira aprendizagem realmente acontece.” (EMERSON, 2010, p. 80).

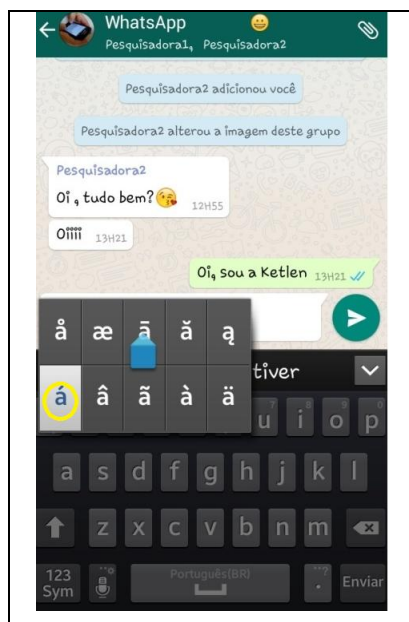
Depois disso, a aluna nem quis esperar a resposta de sua interlocutora; fez a seguinte pergunta “Quem tá escrevendo?” e começou a digitar. Digitou a letra “Q” e escolheu a sexta opção do acervo “Quem”, usando as opções não aparentes do banco de palavras, por meio da seleção da seta indicadora para encontrar o pronome interrogativo que buscava.

Figura 16– Quinta parte do diálogo entre Duda e Ketlen. (11/05/2015).



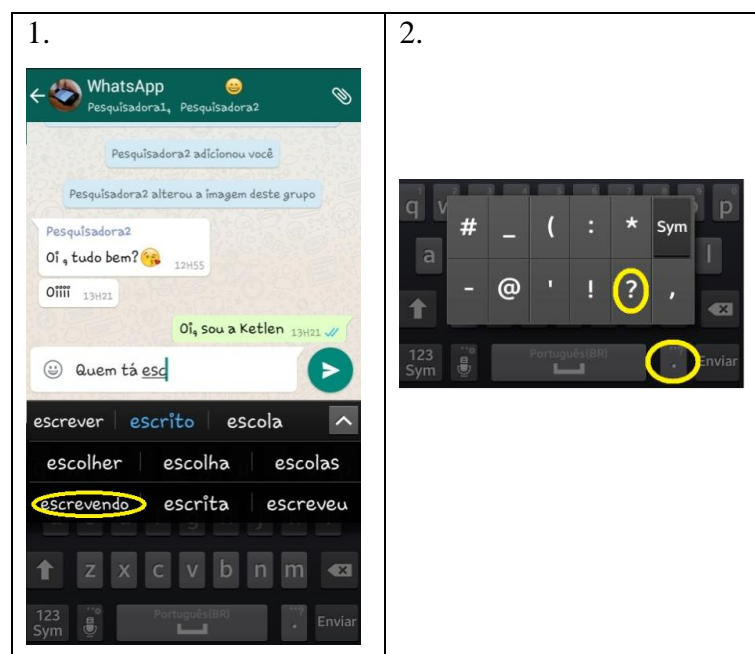
No momento da escrita da palavra seguinte “tá” (ela quis escrever desse modo, influenciada pelo uso social dessa palavra na linguagem oral. Apesar de estar consciente de que o correto seria o uso do verbo sem a abreviação “está”) a opção para essa palavra não estava armazenada no teclado do *smartphone*. Por essa razão, escreveu a letra “t”, e foi alertada sobre o acento agudo que deveria colocar sobre a vogal “a”. Nesse momento, notou-se que a aluna precisava saber como se fazia para acentuar essa vogal. Então, foi mostrado a ela que teria que tocar a letra “a” por um período mais longo até que todas as opções de escrita dessa letra aparecessem. Ao encontrar a opção buscada, que nesse caso foi a primeira opção disponível, Ketlen selecionou-a imediatamente para compor seu enunciado.

Figura 17 – Sexta parte do diálogo entre Duda e Ketlen. (11/05/2015).



Em seguida, era preciso escrever a palavra “escrevendo” e Ketlen conseguiu, sozinha, selecionar a sétima opção do teclado constituída por essa palavra, encontrada após escrever as três letras iniciais “esc”. Além disso, também sozinha, encontrou o ponto de interrogação, em meio aos inúmeros pontos presentes conseguidos com um toque mais alongado em cima do ponto final do teclado, para concluir sua pergunta.

Quadro 1 – Sétima e oitava parte do diálogo entre Duda e Ketlen. (11/05/2015).



Na produção desse segundo enunciado, Ketlen desenvolveu maior autonomia para o uso do aplicativo. E se desprendia aos poucos dos comandos da pesquisadora; estava eufórica por sua pergunta estar sendo respondida. Sobre situações como essa, Leontiev (1978) assim discorre:

O aluno escreve. De que se conscientiza ao fazê-lo? Antes de tudo, isso depende do que o impulsiona a escrever. Porém, por agora, deixemos de lado este problema e suponhamos que em virtude de um ou outro motivo foi proposto um fim: comunicar, expressar por escrito seu pensamento. Então será objeto de sua consciência esse pensamento, sua expressão em palavras. (LEONTIEV, 1978, p. 193, tradução nossa).

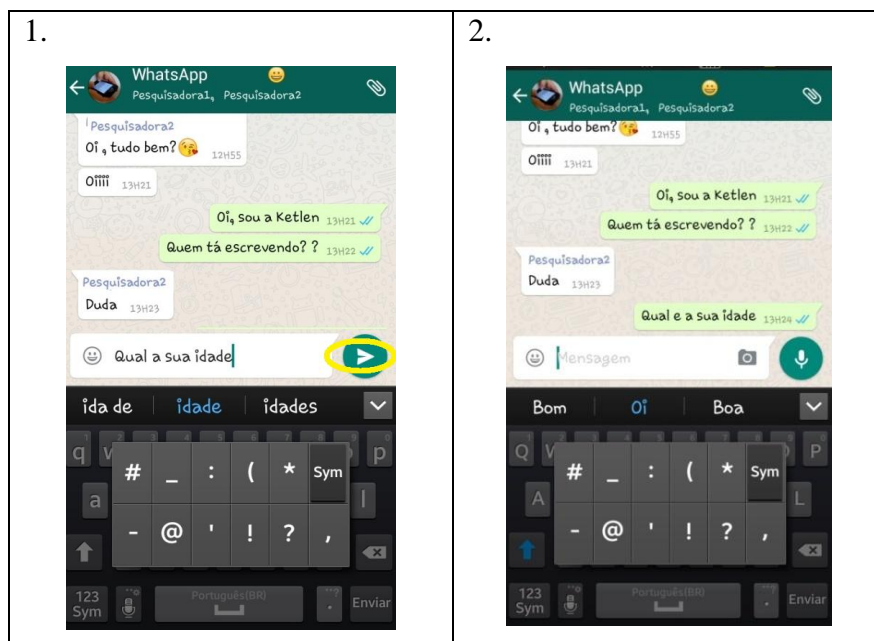
Os atos de escrita tornam-se significativos quando partem de necessidades das crianças, por exemplo, de expressar o que pensam ou sentem, e são endereçados para os outros, já que “a linguagem não se presta apenas à comunicação. É nas interações com os outros que ela se materializa... fazendo que sejamos o que somos sujeitos sociais, ideológicos, históricos, em processo de constituição contínua.” (GERALDI, 2015, p. 10).

Nesse processo de trocas verbais, a mensagem de Ketlen foi respondida. Na resposta sua interlocutora havia colocado o seu nome “Duda”. Nesse momento, Ketlen estava muito envolvida com o diálogo; isso era visível quando expressava sua alegria ao receber as respostas de suas mensagens ou ao fazer novas perguntas a Duda.

Nesse episódio, pode ser observado que a criança encontrava-se ativa em sua aprendizagem, porque “[...] hoje sabemos que, para aprender, a criança precisa ser ativa, precisa ser sujeito e não um elemento passivo do processo de ensino... Só a criança em atividade é capaz de atribuir sentido ao que realiza.” (MILLER & MELLO, 2008, p. 46).

Em seguida, a intenção de perguntar a idade da colega se colocou como a necessidade mais imediata da criança e, para satisfazer esse desejo, escreveu rapidamente o enunciado “Qual a sua idade”. Para isso precisou escrever apenas as duas letras iniciais do pronome interrogativo “Qual” e, em seguida, foi selecionando as opções conforme aparecem nas telas do quadro a seguir, demonstrando ainda mais autonomia que na escrita das mensagens anteriores e usando os recursos que o aplicativo lhe possibilitava.

Quadro 2- Nona e décima parte do diálogo entre Duda e Ketlen. (11/05/2015).



Nesse processo, mergulhada no mundo digital, Ketlen se apropria da linguagem escrita, da maneira como é utilizada pela sociedade. De acordo com os pressupostos da teoria histórico-cultural, a escrita é um instrumento cultural, instrumento aqui entendido como Leontiev o define: “[...] um objeto *social* no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas” (LEONTIEV, 1978, p. 268, grifos do autor). E, como se pôde observar nos dados relatados, a criança se apropria desse instrumento na relação com outras pessoas. Segundo Leontiev,

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela se apropria das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua. (LEONTIEV, 1978, p. 267, tradução nossa).

Com ocorreu com Ketlen, o modo de utilização dos instrumentos é transmitido por gerações anteriores, isto é, a função social é ensinada e aprendida; isso quer dizer que não é aprendida naturalmente.

Após a escrita desse enunciado, ele foi enviado, apesar de estar sem o ponto de interrogação. Em seguida a criança demonstrou certa tensão e, em vez de escrevê-lo

novamente e pontuá-lo de forma adequada, resolveu mandar vários pontos de interrogação na sequência, antes que sua pergunta fosse respondida. Depois disso, explicou a sua atitude e isso deu margem para uma nova discussão, presente no diálogo a seguir.

Ketlen: - Não coloquei o ponto de interrogação!

Pesquisadora: - Onde?

Ketlen: - No final da pergunta, mas já enviei alguns depois.

Pesquisadora: - E se isso tivesse ocorrido em outra situação? Por exemplo, na escrita de um *email* para alguém que você não tivesse tanta intimidade. Como você faria?

Ketlen: Aí, tem que colocar o ponto no final, sem esquecer.

Pesquisadora: Quantos pontos?

Ketlen: Um só, né?

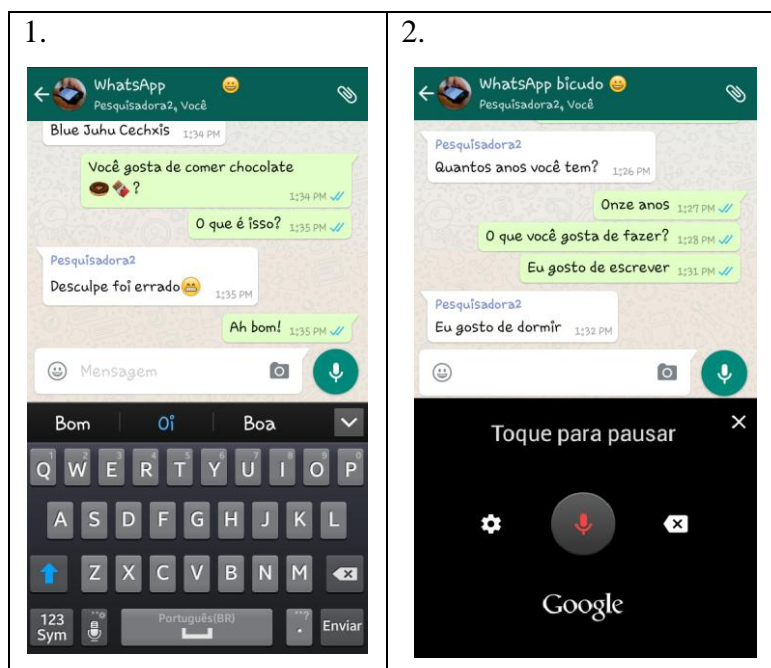
Pesquisadora: É!

(Diálogo com os sujeitos - 11/05/2015)

Essas interlocuções entre os sujeitos possibilitam saltos qualitativos de aprendizagem às crianças, que ocorrem por meio do processo de dialogia, em que os sujeitos, no momento em que entram em contato com as palavras do outro, aprendem a lidar com os instrumentos culturais e ao mesmo tempo oferecem a sua contrapalavra.

Após esse contato inicial, os recursos e ferramentas disponibilizados pelo aplicativo *WhatsApp* foram essenciais para a construção dos enunciados, uma vez que os sujeitos os exploraram para escrevê-los.

Quadro 3- Recursos usados no diálogo entre Duda e Ketlen. (11/05/2015).



Outros recursos dos aplicativos foram utilizados para manter o diálogo, tais como envio de imagens, uso de *emoticons* e da ferramenta de transcrição da fala, da mesma forma que o fazem todas as pessoas que utilizam esses aplicativos. Em outros termos, o momento de aprender, tanto a língua como o uso dos aplicativos, se configurou como um momento real de trocas verbais, mesmo tendo sido um diálogo planejado para fins de aprendizagem, uma vez que o mais importante nesse processo é a busca pelo sentido, entendido por Leontiev (1978) como o significado particular de algo numa determinada consciência.

Ainda ao falar de sentido, é trazida uma explicação de Hirschkop (2010), que diz que sentido de um enunciado na vida real não coincide com os componentes puramente verbais, mas é imbuído do que está implícito e do que não foi dito. Especificamente em relação a este tema, é importante expor em termos claros as diferenças entre sentido e significado, pois é ocorrente no contexto escolar ouvir ou encontrar em livros didáticos as palavras sentido ou significado indistintamente. Sobre isso, à luz do legado de Vigotski,

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável. [...] Mas [...] o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (VIGOTSKII, 2006, p. 104)

Desse modo, o significado se liga à estabilização das ideias por um determinado grupo, por isso possibilita à palavra a constituição de sentido para o sujeito, tanto na sua manifestação verbal quanto na sua manifestação intelectual.

Portanto, o significado possibilita a relação do indivíduo na ação social e o sentido pode ser entendido como o instante, que não tem a estabilidade de um significado, pois muda conforme mudarem os interlocutores da situação de troca verbal, ou seja, o sentido de uma palavra se apresenta nos eventos psíquicos de uma determinada consciência. Por isso, o sentido se dá como algo que reflete diretamente as relações vitais do homem.

Voltando à discussão sobre o uso de *emoticons*, Braga & Ricarte (2010, p. 56) relatam que surgiu a partir da proximidade das salas de bate-papo com situações de fala informal e fez com que os seus frequentadores tentassem incorporar recursos de

expressão corporal e de entonação, típicos das trocas verbais realizadas face a face. E, assim, mesmo que precariamente, foi buscada a representação gráfica das emoções ou das expressões faciais, como, por exemplo, “:-)” para representar um sorriso ou “8-b” para indicar uma pessoa de óculos pondo a língua para fora; no entanto, para conseguir visualizar essas expressões é preciso virar a tela. No caso da entonação, ainda, foi criado o recurso de representar o ato de gritar com a grafia das letras em caixa alta.

Ao longo do tempo, os ajustes foram sendo feitos pelos usuários para adequar a linguagem aos novos suportes, às novas tecnologias; isso também fez surgir novos gêneros discursivos, que, por sua vez, possibilitaram trocas verbais escritas diferentes daquelas que existiam até o momento, pois elas passaram a ocorrer de forma sincrônica, ou seja, de modo imediato e simultâneo.

Isso ocorre devido à plasticidade e à fluidez dos gêneros discursivos que possibilitam a renovação e “as mudanças históricas dos estilos de linguagem indissociavelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2006, p. 267). Dito de outro modo, eles são, concomitantemente, históricos e dinâmicos, ou seja, relacionam-se às mudanças sociais.

Para concluir esta seção, pode-se afirmar que os gêneros discursivos podem ser apontados como resultados do trabalho coletivo ininterrupto, que ordenam e estabilizam as atividades discursivas. Por isso, são entidades e formas de ação sociais maleáveis, dinâmicas e plásticas.

6 CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR PARA A APRENDIZAGEM DE ATOS DE ESCRITA

“Não temos *álibi* para a existência porque não temos *álibi* para o lugar único irrepetível que ocupamos”.

(João Wanderley Geraldi, 2010, p. 85)

Segundo Leontiev (1978), principalmente no começo da vida escolar das crianças, o caminho para a aprendizagem é realizar as ações conjuntamente, de modo que o agente de mediações da cultura assinale para a criança algo especialmente essencial no objeto, omitindo o fortuito, o casual, para em seguida elaborarem juntos uma reflexão e uma análise para chegarem a conclusões. Dessa maneira, a criança deve ser levada a participar ativamente de seu processo de aprendizagem, pois ele se concretiza e tem verdadeira serventia para sua vida, quando ela tem a chance de experienciá-lo como protagonista.

Em relação ao ensino da escrita, quando o exercício do dizer está presente na elaboração de seus atos, as crianças vão ocupando posições sociais diferentes: de escritoras, de narradoras, de protagonistas, de autoras etc. Assim, o trabalho do professor não se restringe apenas à explicitação, mas engloba “[...] a constituição do discurso social enquanto elaboração individual – que as crianças precisam (poder) realizar [...]” (SMOLKA, 2014, p. 154).

Além disso, a escrita só exerce a função para a qual foi criada se as crianças sentirem a necessidade de usá-la. Para isso, os professores, no papel de operadores de mediações da cultura humana, devem ajudá-las a criar essas necessidades, para proporcionar-lhes um ensino que contribua para suas vidas.

6.1 Atuações do professor na zona de desenvolvimento proximal das crianças

“[...] o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos.”

(Mikhail M. Bakhtin / Valentin Nikolaievitch Volochinov, 2010, p. 311)

“A crença, a fé, a esperança na mudança, surgem ainda a magia, o mito, o dogma, o milagre. Mas o conhecimento e a concepção implicam, na práxis, a gênese, a geração do novo...”

(Ana Luiza Bustamante Smolka, 2014, p. 113)

Conforme Miller e Mello (2008, p. 49-50) “[...] as necessidades humanas assim como as habilidades, as capacidades ou as aptidões são aprendidas na vida que cada um leva”. As crianças que fazem parte de uma comunidade, onde a escrita é bastante utilizada, veem sempre os adultos lendo e escrevendo, e isso gera a vontade de ler e de escrever. No entanto, as crianças que vivem numa comunidade em que a escrita e a leitura não são ou são pouco utilizadas, não têm oportunidades de sentir essa vontade sozinhas. Nesse caso, essa necessidade deve ser criada nessas crianças pela escola.

Por isso, é importante que os professores tenham em mente que, nos episódios em que a criança tem a chance de escrever tal e qual observa nos atos de escrita do mundo a sua volta - em casa, em lugares públicos ou mesmo na escola, ela passa a sentir vontade de participar desses atos, porque suas necessidades de fazer parte da cultura escrita começam a ser criadas.

De acordo com Geraldi (2015), o que falta na escola é a consciência de que, quando se escreve um texto, quem o elabora é um sujeito, que está aprendendo, com interesses, entoações e história. Assim, o professor precisa estar consciente de que, durante o ensino de atos de escrita, é sua função auxiliar o desenvolvimento de qualidades humanas. Por isso, de acordo com uma concepção de aprendizagem como um processo colaborativo, ele deve propor situações de aprendizagem que sejam significativas para as crianças, que atendam às suas necessidades ou que as criem, permitindo-lhes conhecer a cultura e se apropriar das capacidades escritoras.

Portanto, ele deve atuar na zona de desenvolvimento proximal das crianças, área em que os processos internos emergem, os saberes são estimulados e ativados nas crianças por meio das inter-relações com outros e vão se convertendo em suas apropriações.

Essa zona, segundo Vigostki (2000), é determinada por meio da solução de problemas pelas crianças sob a orientação de um outro mais experiente. Ela determina as possibilidades de ensino, não sobre os saberes já alcançados pela criança, mas sobre as expectativas de desenvolvimento existentes nessa área, uma vez que as funções psicointelectuais

[...] aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como

funções intrapsíquicas. (VIGOTSKII, 2006, p. 114).

Assim, uma das funções do professor deve ser organizar suas relações com as crianças e as relações das crianças entre si, estimulando as trocas verbais, que são responsáveis não apenas por suas aquisições de conhecimento, mas também pela abertura de novas possibilidades de aprendizagens.

Além disso, para Miller & Mello (2008), respeitando-se a possibilidade de aprender da criança, estimula-se sua aprendizagem, e com isso, vários problemas são resolvidos ao mesmo tempo, tais como: (1) a formação de uma imagem positiva de si mesma pela criança, pois pode se expressar e ser ouvida ao participar das decisões de seu grupo, ou seja, ela deixa de ser anônima e passa a ter identidade nesse grupo; (2) a formação do sentimento de pertencimento, ao sentir-se parte da comunidade escolar, ela se sente em harmonia com todos e não sente necessidade de se indispor com os outros integrantes da escola por estar insatisfeita; (3) o desenvolvimento da linguagem oral que é central no processo de formação cultural das crianças.

De modo contrário, o ensino baseado somente no nível de desenvolvimento real da criança (determinado a partir das atividades que realiza sozinha) não a leva a avançar, mas quando ela é orientada para o futuro, suas possibilidades de aprendizagem se multiplicam. Para isso se concretizar, é necessário que seja garantida a qualidade das trocas verbais entre professor e crianças ou somente entre elas para que possam compartilhar ideias inseridas em ambientes de solidariedade e colaboração.

Sobre isso Geraldi declara seu ponto de vista no seguinte trecho:

Defendo que o professor, como um outro dos alunos, torne-se deste um co-enunciador, um co-autor de textos, aumentando a experiência linguística dos alunos pelo convívio com a experiência do professor e dos autores trazidos à roda de conversa que é cada aula de língua materna. (GERALDI, 2015, p. 10-11).

Assim, por ser a língua um instrumento de apropriação da cultura humana, cabe ao professor apresentar os seus usos sociais, nos diferentes contextos, às crianças. Uma vez que o professor, ao ensinar a escrita, lida com seu movimento dialógico, para que a própria linguagem possa ser apropriada e objetivada, ele participa dessa experiência por meio das interações que estabelece com elas.

Em relação a isso, Vigostki (2007) estende o conceito de mediação na interação do homem com o ambiente pelo uso dos signos. Assim, ao internalizar o sistema de signos produzidos culturalmente, o homem, além de transformar seu comportamento,

engaja-se em operações mais complexas, pois em colaboração é possível se fazer mais do que sozinho; o que a criança consegue fazer hoje apenas com a ajuda, ela conseguirá fazer sozinha amanhã.

Tanto Bakhtin quanto Vigotski consideram a relação interacional fundamental para o crescimento intelectual e para o desenvolvimento da linguagem. Por ser a interação um movimento dinâmico em que estão em jogo posições que se enquadram num sistema de valores, os *outros* agem como cocriadores dos enunciados e têm a responsabilidade de responder. Já que não têm um alibi para sua existência, não podem escapar da sua responsabilidade existencial que os faz participar do diálogo da vida, uma vez que só se pode existir a partir do outro. Pois

Se o pensamento participativo é um pensamento que age e se concretiza e se expõe pela linguagem, então o pensamento traz em si a alteridade já que pela linguagem internalizamos alteridades mediadoras de nossas relações. (GERALDI, 2010, p. 86).

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. As crianças não recebem a língua pronta para ser usada; elas penetram na corrente discursiva; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. “[...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o seu primeiro despertar da consciência.” (BAKHTIN, 2006, p. 108).

Por isso, ao ensinar atos de escrita é impreterível que o professor tenha em mente que ao fazer uso da escrita com sua função social, quer dizer, ao usar a escrita junto às crianças em situações autênticas de produção textual para uma determinada destinação, ele colabora para seu desenvolvimento cognitivo, subjetivo e social. Nesse sentido a afirmação de que “a atividade psíquica, portanto, não é um fenômeno interno e sim fronteiro.” (EMERSON, 2010, p. 70).

Um exemplo disso pode ser observado no bilhete de Francisco para sua mãe, cuja primeira versão encontra-se na figura 8, presente no subitem 4.2 *A importância da escrita para o outro nos atos discursivos*. Houve uma situação em que a criança se recusara a usar o vocativo, pelo fato de que a pessoa que seria referenciada por ela já se encontrava mencionada num trecho de seu bilhete e, além disso, porque a própria criança o entregaria a sua mãe (sua interlocutora). Apesar de ter justificado sua transgressão por percebê-la como redundância, protagonizou o seguinte diálogo com a pesquisadora.

Pesquisadora: - Acontece que a colocação do vocativo no início de um bilhete é uma característica desse gênero discursivo.

Francisco: - Então, não posso deixar sem?

Pesquisadora: - Você quer pesquisar exemplos na internet?

Francisco: - Pode ser. (digitou a palavra bilhete no site de busca Google)

Pesquisadora: Clique no item imagens para podermos visualizá-los melhor.

Francisco: - É, tem bastante com ele, mas tem uns sem.

Pesquisadora: - Percebeu que na maioria dos textos o vocativo está sendo usado.

Francisco: - No amarelo não tem.

Pesquisadora: - O amarelo é um lembrete, um papelzinho pequeno que colamos nos lugares fáceis de ver. É uma anotação que a pessoa faz para si para não esquecer algo. Observe que o lembrete da imagem foi colado na tela do computador.

Francisco: - Assim não precisa colocar?

Pesquisadora: - Não, porque a pessoa está escrevendo para ela mesma se lembrar de algo no futuro.

(Diálogo com os sujeitos - 25/5/2015)

Mais uma vez, o que aqui se quer comprovar é o fato de que, além dos componentes verbais, a situação extraverbal compõe o enunciado, que se manifesta por meio da combinação de seus elementos, como: o estilo, o tema, a composição. No caso citado anteriormente, a criança, por encontrar-se inserida numa situação de troca verbal real, reflete sobre a elaboração de seu bilhete, estabelecendo uma previsão de como se dará a sua entrega no futuro. Dito de outro modo, por saber como o bilhete será entregue a sua mãe, a criança tenta dispensar o uso do vocativo, pois sabe que ela fará a entrega desse enunciado a sua interlocutora. Desse modo, além dos atos de escrita, as crianças aprendem a agir diante de uma situação de troca verbal genuína, podendo, ao refletir sobre as características do gênero discursivo eleito, tentar transgredi-las com o intuito de fazer com que seu texto se adapte da melhor forma possível às particularidades daquele evento único.

Entretanto, a criança foi convencida de outra maneira: ao cogitar-se a hipótese de perda do bilhete, concluiu-se que seria mais fácil encontrar a sua *dona* (interlocutora), se no bilhete tivesse o seu nome; além disso, essa pessoa que o encontrasse não precisaria ler todo o conteúdo do bilhete até a sua assinatura para poder direcioná-lo a sua mãe. Ainda, foi dito que se essa outra pessoa, sem ter a noção de para quem teria sido endereçado tal bilhete, poderia achar que um bilhete sem a identificação do interlocutor poderia ser jogado no lixo. Nesse caso, ao pensar na hipótese de perda desse enunciado, a criança disse que achava melhor colocar o nome de sua mãe, pois

assim ficaria fácil de identificar a sua *dona* (interlocutora), no caso desse texto cair em outras mãos.

Figura 18 – Décima quarta versão do bilhete de Francisco para sua mãe. (25/05/2015).

Mãe,

Você é a melhor mãe do mundo!

Amo-te!

Agora toda quarta-feira vou escrever no computador e vou imprimir na impressora da escola.

Um beijo e um abraço do seu filho Francisco.

Fica evidente que os textos que as crianças produzem, até mesmo as suas primeiras tentativas, são gerados em momentos de trocas verbais que também os geram, em momentos em que não só os atos de escrita são trabalhados, mas também os atos de leitura, porque desse movimento participam as vozes das crianças, dos professores, dos interlocutores para quem os textos são direcionados, e, desse modo, a alfabetização se processa e se constitui. Nesse movimento,

[...] os outros falam no meu texto, eu incorporo e articulo a fala dos outros; eu falo o/no discurso de outros que, ao mesmo tempo, ampliam o meu dizer [...]. É o próprio jogo da intersubjetividade marcado no trabalho da escritura. Cada texto, um momento de enunciação. Em cada momento, muitas vozes. (SMOLKA, 2014, p. 147).

Pedagogicamente, nessas interlocuções, surgem espaços de participação, de troca de ideias, de conhecimentos, geradores de uma variedade de formulações possíveis para a produção dos textos pelas crianças. É dessa diversidade de formulações que podem ser trabalhados o uso e funcionamento da linguagem, num espaço em que se tornam possíveis as propostas de mudança, a construção de acordos e o estabelecimento de pactos. Portanto, os atos de linguagem se estabelecem por meio de embates, nas fronteiras das subjetividades, por desenvolverem-se por meio das negociações que se apresentam durante as relações de alteridade presentes nas trocas verbais.

Outro episódio de produção de enunciados por meio das interações entre criança e pesquisadora ocorreu quando Everton (11 anos, 6º ano) demonstrou resistência ao começar a escrever, dizendo que não conseguia fazer isso e que todos já sabiam de sua incapacidade, pois sempre apresentou dificuldades de escrita.

Pesquisadora: - Você só vai conseguir se tentar.

Everton: - Nunca consegui escrever. Eu não consigo!

Pesquisadora: - Se quiser estarei aqui para ajudá-lo, e o computador também poderá auxiliá-lo a corrigir as palavras.

Everton: - Já tentei e até agora nada! Sou muito devagar para isso!

Pesquisadora: - Tenho uma proposta. Você tenta apenas hoje e se não conseguir eu te deixarei em paz. Topa?

Everton: - Sim, mas só hoje!

(Diálogo com os sujeitos - 28/5/2015)

Fica evidente, na situação discursiva, que a criança aceita os rótulos que lhe foram associados durante seu percurso na escola; apesar disso, aceita o desafio proposto a ela. Entretanto, seu objetivo é perder esse rótulo, pois o que realmente queria era conseguir produzir algum enunciado naquele dia. Isso fica constatado no diário de bordo da pesquisadora nas anotações desse dia.

Tínhamos o mesmo objetivo e sabíamos disso, no entanto, havia um desafio e a criança preferia perdê-lo, pois essa condição traria avanços para seus atos de escrita. (Diário de bordo- 28/5/2015)

Naquele dia, Everton conseguiu alguns avanços em seus atos de escrita, que serão apresentados a seguir. E essa pode ter sido a razão para ter continuado com suas participações na pesquisa, pois depois de tantos fracassos em sua história de aprendizagem de atos de escrita, começava a virar a página para um possível novo desfecho de conquistas na produção de seus atos de escrita. Mas antes vale ressaltar que alguns dos motivos dessas histórias de fracasso escolar, especificamente em relação à escrita, ainda presentes no século XXI, são consequências do modo como essa experiência é tratada em sala de aula. Como afirmam Miller & Mello,

Apresentada de forma equivocada na hora inadequada, a experiência da escrita vai se tornando, desde cedo, uma experiência negativa do ponto de vista emocional: a criança vai acumulando uma história de fracasso (e de cansaço) em relação à escola e à escrita. (MILLER & MELLO, p. 2-3).

O equívoco se dá em apresentar os atos de escrita para a criança por meio de seu caráter técnico, ao começar o ensino pelo reconhecimento das letras, que não possibilita a escrita de nada, pois não expressa informação alguma, quando, de fato, o

modo de ensinar às crianças os atos de escrita deveria direcioná-las a escrever ideias, desejos, dúvidas, questionamentos, novas informações etc. Entretanto, sem a garantia de que as crianças se expressem por meio da escrita, esse hábito torna-se apenas um exercício, e acaba-se, então, ensinando as crianças que escrever limita-se a conseguir desenhar as letras. E, nesse processo, o universo da criação e da participação cede lugar e tempo para o treino caligráfico, de grafia de letras ou de sílabas, presente nas cartilhas.

Todavia, os usos da linguagem são formas de agir socialmente e esse agir social se manifesta por meio dos gêneros discursivos; por isso “[...] a produção de texto deve assumir o caráter de ‘ponto de partida’ e ‘de chegada’ nos processos de ensino e de aprendizagem da língua.” (GERALDI, 1993, p. 135), porque a produção de texto é uma atividade complexa, de acordo com Vigotski (2000a), por exigir concentração, planejamento, seleção, hierarquização, comparação, abstração, síntese, generalização, mobilizando as funções superiores da mente. Além disso, esse processo exige a realização de atos que fazem parte da produção de textos, tais como os atos de elaboração, de leitura, de compenetração, de revisão, de reflexão, de reelaboração, de releitura etc. E isso requer grande dedicação e esforço dos professores, que escolhem o que julgam mais fácil para eles; daí o ensino da grafia do desenho das letras, para que, sem muito esforço, possam dizer que ensinam atos de escrita.

Por isso Everton, ao queixar-se de suas dificuldades de aprendizagem, dizia que não acompanhava o ritmo dos colegas de sua sala, pois para ele os atos de escrita resumiam-se ao simples fato de copiar mecanicamente algo da lousa ou de algum trecho do livro ou da apostila. Essa criança aprendeu muito bem a concepção de que a escrita se resume a uma prática destituída de criação, de participação, como haviam lhe ensinado até aquele momento. “Essa abordagem tem como consequência uma aprendizagem artificial, que exige tanto do professor como da criança uma atenção e um esforço enormes...” (MILLER & MELLO, 2008, p. 04). Nesse processo, o esforço da criança de atenção e de memória se concentra em seguir ordens do professor, que se concentra em disciplinar as crianças. Isso acarreta uma bipartição entre o ensino da grafia das palavras e do processo discursivo. Desse modo, o ensino da linguagem escrita fica exonerado da vida, pois dá lugar a um trabalho enfadonho e sem espírito.

Retomando os avanços de Everton em seus atos de escrita, apresenta-se em seguida o processo de sua primeira produção e as suas interações com a pesquisadora.

A necessidade de escrita já existia, a criança sentia o desejo de fazer perguntas a sua avó sobre o seu presente de aniversário. Faltava apenas materializar esse objetivo. Então, foram pesquisados modelos de bilhetes e lidos. Assim, a escrita desse gênero discursivo começou a ser elaborada. (Diário de bordo- 28/5/2015).

Nesse momento se fez necessária a condução das atividades pela pesquisadora para garantir a aprendizagem da criança, permitindo que ela incorporasse paulatinamente os saberes implicados na produção de atos de escrita, possibilitando-lhe experienciar o processo que conduz à formação de produtores de textos cada vez mais autônomos. Apenas desse modo a aprendizagem da criança será seu fator de desenvolvimento, conduzindo-a a atingir níveis cada vez mais elevados de elaboração de seus atos de escrita.

Quadro 4- Primeira parte do processo de escrita do bilhete de Everton para sua avó. (28/05/2015).

<p>1.</p> <p>oi vo</p> <p>voc</p>	<p>2.</p> <p>oi vo v</p> <p>voc</p>
<p>3.</p> <p>oi vo vo</p> <p>voc</p>	<p>4.</p> <p>oi vo vo</p> <p>voc</p>

Depois de produzir esse trecho do bilhete, nas trocas verbais, a criança foi aconselhada pela pesquisadora a usar o corretor ortográfico do editor de textos *Microsoft Word* e, depois de algumas tentativas, conseguiu manipular o cursor para mostrar as possibilidades ortográficas para a palavra “vovo”.

Na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2007), por meio do processo interativo, as crianças apropriam-se de novas aprendizagens, enquanto que se essas trocas se basearem somente no nível de desenvolvimento real da criança, ela nunca será levada para além da área em que se encontra, ou seja, não será conduzida para as possibilidades de aprendizagens futuras.

Para que isso se concretize, “[...] é necessário que a escola e a sala de aula sejam espaços nos quais os alunos possam compartilhar ideias, vivenciar experiências num ambiente de solidariedade e colaboração.” (MILLER, 1998, p. 70). Nessa perspectiva, o ensino implica o processo de colaboração não apenas do professor, ao orientar as aprendizagens das crianças, mas também dos diálogos que as crianças estabelecem, porque nesse processo as práticas sociais se alteram qualitativamente.

A seguir, aparece o momento em que Everton aprende a função do corretor ortográfico, seleciona a palavra que procura e reflete sobre sua grafia. Essa reflexão é apresentada num trecho do diálogo entre a criança e a pesquisadora.

Pesquisadora: - Basta colocar a seta em cima da palavra sublinhada e pressionar o lado direito do espaço em que mexe com o cursor, que as alternativas de escrita para essa palavra aparecem.

Everton: - Assim? Olha! (no momento em que colocava a seta em cima da palavra).

Pesquisadora: - Sim, agora aperte o lado direito que vai aparecer uma caixa com a escrita correta da palavra e com uma barra de ferramentas. Tá bem?

Everton: - Estou tentando... olha aí, apareceu!

Pesquisadora: - E a palavra está aí?

Everton: Sim. Como faço agora?

Pesquisadora: - Tem que clicar em cima dela.

Everton: - Consegui!

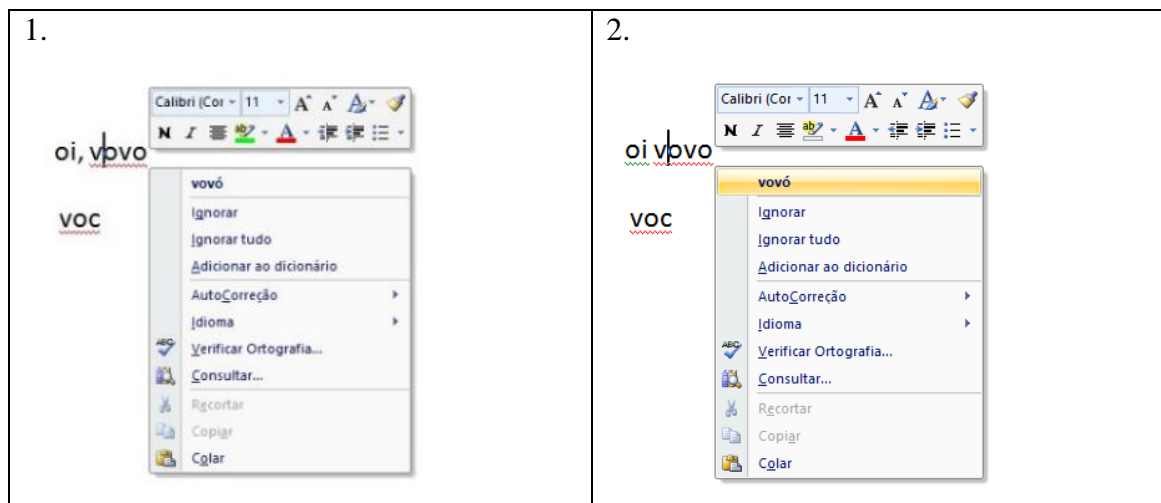
Pesquisadora: - Encontrou a palavra que buscava?

Everton: - Ela está aqui e tem acento.

(Diálogo com os sujeitos – 28/5/2015).

No quadro 5, a seguir, esse processo é ilustrado.

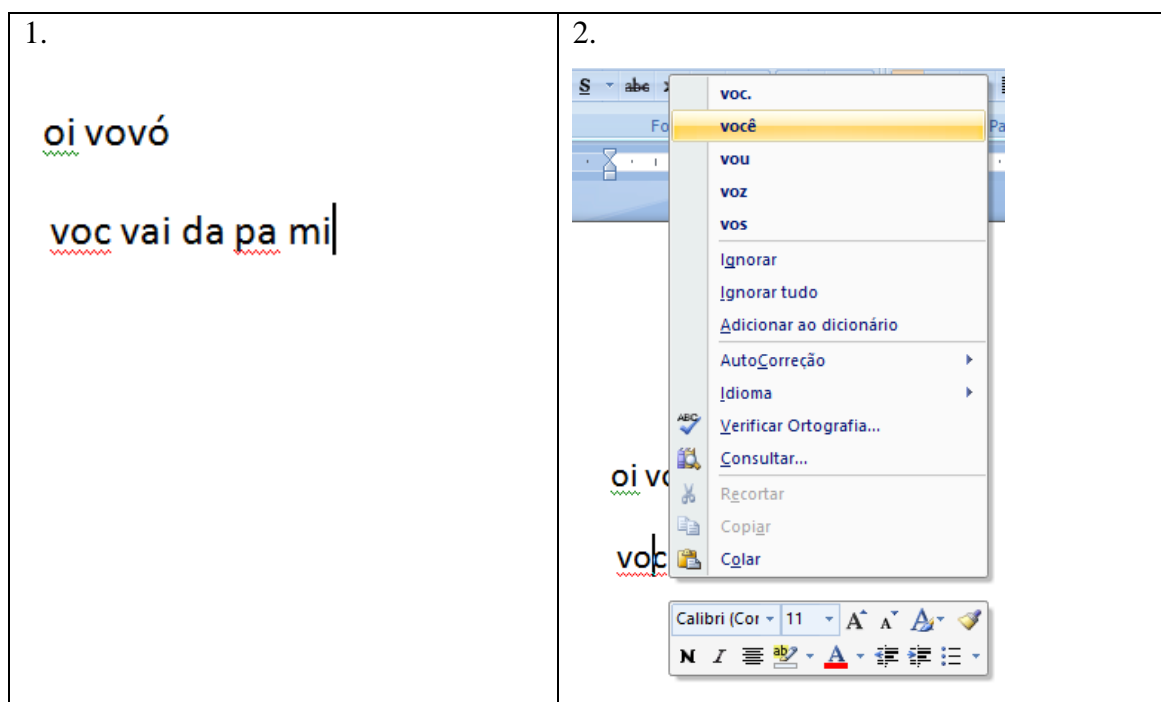
Quadro 5- Segunda parte do processo de escrita do bilhete de Everton para sua avó (28/05/2015).



Esse diálogo evidencia que além de serem ensinados os procedimentos para o uso do corretor ortográfico, a criança é levada a refletir sobre a grafia das palavras dentro de uma situação dialógica real, cujo objetivo é ter seu enunciado compreendido pelo seu outro. Por isso, a cada nova interação que estabelece com as crianças, o professor deve estar pronto para aproveitar as oportunidades de fazer com que elas incorporem as novas informações à sua atividade de produção textual, tendo em mente que assim seus saberes são inseridos em processos de apropriação, de objetivação e de usos, que complexificam cada vez mais os fazeres das crianças.

Em seguida, é apresentada a próxima etapa da elaboração do texto, mas, no próximo quadro, a caixa do corretor ortográfico apresentou várias opções de grafias para a palavra “voc” (você), diferente da outra vez que a criança fez uso desse recurso e foi apresentada apenas uma opção (a opção correta). Assim, ela, além de tomar conhecimento de que poderiam aparecer várias opções de grafia para a palavra buscada, foi levada a refletir sobre a escolha que faria de acordo com o sentido que essa palavra deveria ter em seu texto.

Quadro 6- Terceira parte do processo de escrita do bilhete de Everton para sua avó (28/5/2015).



Essa etapa foi acompanhada do seguinte diálogo.

Pesquisadora: - Viu como aprendeu a usar o corretor?

Everton: - Sim, só que agora tem muitas palavras.

Pesquisadora: - Precisa achar a que procura, para isso terá que ler e ver qual se encaixa melhor em seu texto.

Everton: - Acho que é a segunda.

Pesquisadora: - Por quê?

Everton: - Já vi assim.

Pesquisadora: - E as outras palavras?

Everton: - São outras coisas.

Pesquisadora: - Significam outras coisas?

Everton: - Sim.

Pesquisadora: - Está certa a sua escolha, é a segunda palavra mesmo. (Diálogo com os sujeitos – 28/5/2015).

Em relação a isso, Miller (1998) comprovou em sua pesquisa de doutoramento que o trabalho conjunto entre reflexão e operação sobre a linguagem pode ocasionar mudanças qualitativas nas formas pelas quais as produções são escritas e reescritas.

Portanto, por ser a linguagem o meio pelo qual os sujeitos em interação se constituem como seres sociais e desenvolvem suas funções psíquicas superiores, cabe ao professor valorizar o trabalho pedagógico que envolve as trocas verbais, o intercâmbio de ideias e a proposição de desafios para conduzir as crianças às novas possibilidades de aprendizagem.

Em seguida, é exibida a versão final do texto de Everton para a sua avó, depois de uma série de trocas verbais com a pesquisadora e de uma numerosa quantidade de uso dos recursos do corretor ortográfico do editor de textos *Microsoft Word*.

Figura 19 - Quinquagésima primeira versão do bilhete de Everton para a sua avó (09/06/2015).

Oi, vovó!

O que você vai dar para mim no meu aniversário?

Vai ser uma gaiola para os passarinhos ou dinheiro?

Everton

No que se refere à importância das trocas verbais, o pensamento de Bakhtin dialoga com os estudos de Vigotski, especificamente, sobre o caminho da criança até o objeto, que passa por outra pessoa, tendo em vista o valor dialógico da linguagem como constituinte dos processos cognitivos, sociais e ideológicos.

De acordo com os estudos de Vygotski (2001), é a partir da interação que a criança cresce intelectualmente e passa a desenvolver sua linguagem e as qualidades humanas. Sobre essas interações serem importantes no começo da apropriação da linguagem, é possível afirmar ainda que

[...] desde o início, a escrita precisa ser apresentada à criança como um instrumento que tem uma função social: a função de expressar ou comunicar informações, ideias, sentimentos. Ou seja, é um equívoco pensar que o ensino dos aspectos técnicos da escrita para a criança permite-lhe aprender a escrever e ler conforme requer o uso da escrita nas diversas situações sociais em que é utilizada. (MILLER & MELLO, 2008, p. 12).

Além disso, à medida que o homem se forma, o seu discurso vai organizando seu pensamento. Esse discurso é adquirido no âmbito social, em que as palavras e ações são apropriadas e não se sabe mais de quem nem de onde vieram. Sobre isso, é necessário esclarecer que

As influências extratextuais têm uma importância muito especial nas primeiras etapas do desenvolvimento do homem. Essas influências estão revestidas de palavras (ou outros signos), e estas palavras pertencem a outras pessoas; antes de mais nada, trata-se das palavras da mãe. Depois, estas “palavras alheias” se reelaboram dialogicamente em palavras “próprias-alheias” com a ajuda de outras palavras alheias (escutadas anteriormente) e logo se tornam palavras próprias (com a perda das aspas, falando metafóricamente) que já possuem um caráter criativo. (BAKHTIN, 2006, p. 385.)

Uma vez que a mediação é uma seta indicadora de caminhos e o papel do professor é elemento essencial na mediação entre a cultura e a aprendizagem da criança, cabe a ele organizar o ensino intencionalmente voltado para o processo de desenvolvimento cultural das crianças. Em razão disso, os estudos discursivos devem focar a maneira como a linguagem é usada de fato, ao invés de depender de abstrações advindas de pressuposições cartesianas em nome do desejo de tudo classificar.

Essa atuação ocasiona dois fatores: (1) que a aprendizagem seja determinada pelo desenvolvimento, uma vez que as mediações culturais atuam na zona em que as possibilidades de aprendizagem estão situadas nas crianças, que estão aprendendo, ao realizar atividades as quais não conseguem fazer sem colaboração; (2) que a aprendizagem determina o desenvolvimento, solicitando conteúdos específicos para sua realização, modos de condução do processo de apropriação dos saberes e usos dos instrumentos sociais adequados para as diferentes atividades.

Retornando ao caso do sujeito Yara, exposto no subitem 4.2, destaca-se o fato de que a estratégia de demonstrar as características do gênero discursivo para a criança, no texto que estava sendo respondido, possibilitou a lembrança do uso do vocativo em seu bilhete-resposta. As etapas desse processo são expostas a seguir.

Pesquisadora: - Você sabe quais são as partes que um bilhete deve ter?

Yara: - Acho que sei.

Pesquisadora: - Veja no bilhete que está aí na mesa. (presente na figura 7 do subitem 4.2 a importância da escrita para o outro nos atos discursivos)

Yara: - Tem meu nome, depois tem perguntas, a despedida e o nome da amiga de minha mãe.

Pesquisadora: - Isso mesmo! Os bilhetes são gêneros simples, eles devem ter um cumprimento que pode acompanhar uma palavra de carinho, nesse caso, ela te chamou de querida, uma mensagem e o nome de quem o escreveu.

Yara: - Entendi.

Pesquisadora: - Se você quiser colocar uma despedida também pode e as perguntas fazem parte da mensagem.

Yara: - Vou colocar na minha.

Pesquisadora: - Escrevemos bilhetes para os familiares e pessoas mais próximas. Tá bom?

Yara: - Tá.

(Diálogo com os sujeitos – 8/6/2015)

Nesse caso, essas trocas verbais entre os interlocutores da pesquisa promoveram contribuições para a criança, que ainda se apropriava das características do gênero bilhete, apesar de já ter escrito dois textos (uma carta e uma prece) cujas características se assemelham às do bilhete como: vocativo, mensagem e uma despedida. A seguir é exibida a primeira versão dessa produção (a última versão pode ser encontrada na figura 8 do subitem 4.2 *A importância da escrita para o outro nos atos discursivos*).

Figura 20 – Primeira versão do bilhete de Yara para Rosângela. (08/06/2015).

Miha amiga Rosângela,

Estamo bem, a minha irmã ta fazeno o tratamento, mais ta bem!

Obirgada pelo bilete.

Fice com Deus, bejo!

Yara.

Durante a escrita, com o bilhete em mãos (presente na figura 7 do subitem 4.2 *A*

importância da escrita para o outro nos atos discursivos), a criança copiou algumas de suas palavras, tais como: minha (com a ausência da letra *n* nessa cópia), Rosângela, irmã e Deus. Apesar disso, não houve mudança no conteúdo planejado inicialmente para o bilhete, sobre o qual a criança havia dito que escreveria. Assim, pode ser percebido que apesar de ser mais fácil fazer cópias e isso ter se tornado um de seus hábitos escolares, a criança copiou apenas as palavras de que realmente precisava, não abrindo mão de sua autoria em detrimento da substituição por outras palavras presentes no bilhete sobre a mesa ao qual respondia. Como assegura Smolka (2014),

As crianças aprendem a escrever escrevendo e, para isso lançam mão de vários esquemas: perguntam, procuram, imitam, copiam, inventam, combinam [...]. As crianças aprendem um modo de ser leitoras e escritoras porque experimentam a escrita nos seus contextos de utilização. (SMOLKA, 2014, p. 150).

A partir desse pressuposto encontra-se algo em comum para as inúmeras razões que movem as crianças a escrever: a intencionalidade. Se há uma finalidade em todos os atos de escrita, eles teriam que ser vistos como projetos daquele momento da vida da criança, em que se utilizariam estratégias (aprendidas na escola) e táticas (modos que ela desenvolveu para aprender) direcionadas aos propósitos inerentes aos múltiplos contextos para os quais são elaboradas.

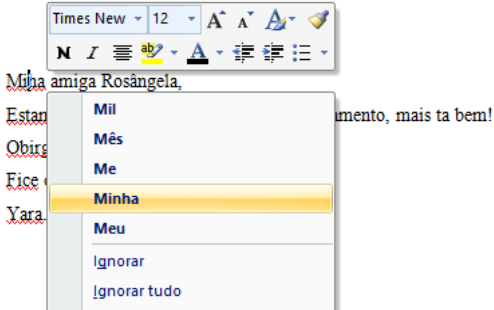
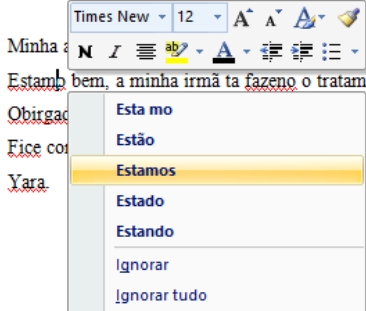
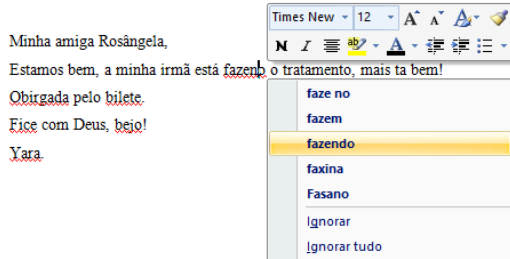
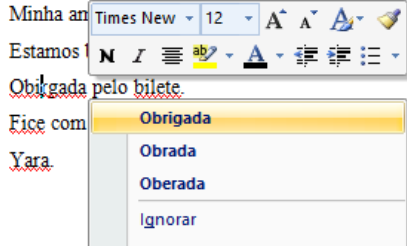
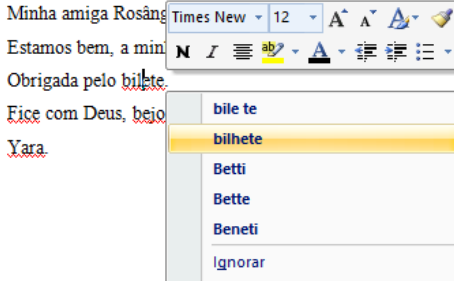
Outro fator que pode ser notado na escrita dessa primeira versão do bilhete da criança é a presença de traços da oralidade na sua produção. Por exemplo: “estamo”, “ta”, “fazeno”. Se a criança faz uso desse modo de falar, pode trazer essa mesma forma para o seu registro escrito.

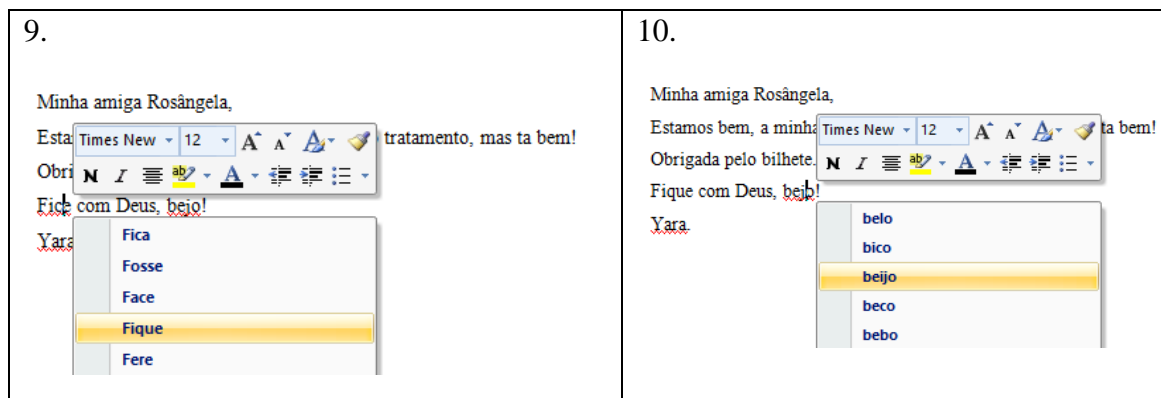
Por isso, nas trocas verbais em colaboração com o outro, a criança deve ser levada a realizar sempre tarefas mais difíceis do que as que consegue fazer por si própria, pois há uma distância entre os resultados alcançados independentemente e os resultados obtidos por meio do trabalho cooperativo. Nesse caso específico, o trabalho da pesquisadora foi buscar a inserção do enunciado da criança, aos poucos, nas exigências da variedade padrão da linguagem, por meio de atividades de estudo dessa variedade a cada nova necessidade discursiva que se apresentava.

Portanto, nesse processo houve a atuação na zona de desenvolvimento proximal da criança, uma vez que essa área determina as possibilidades de ensino. No caso em questão, os questionamentos, os estudos, a utilização dos recursos da computação e as explicações em relação à forma pela qual o enunciado foi produzido, promoveram

estratégias de revisão e de reescrita no processo de produção dos atos de escrita do sujeito da pesquisa. O quadro a seguir descreve esse processo.

Quadro 7- Processo de escrita do bilhete de Yara para sua amiga (08/06/2015).

<p>1.</p>  <p>Minha amiga Rosângela, Estamos bem, a minha irmã está fazendo o tratamento, mais ta bem! Obrigada pelo bilhete. Fique com Deus, beijo! Yara.</p>	<p>2.</p>  <p>Minha amiga Rosângela, Estamos bem, a minha irmã tá fazendo o tratamento, mais ta bem! Obrigada pelo bilhete. Fique com Deus, beijo! Yara.</p>
<p>3.</p> <p>Minha amiga Rosângela, Estamos bem, a minha irmã está fazendo o tratamento, mais ta bem! Obrigada pelo bilhete. Fique com Deus, beijo! Yara.</p>	<p>4.</p> <p>Minha amiga Rosângela, Estamos bem, a minha irmã está fazendo o tratamento, mais ta bem! Obrigada pelo bilhete. Fique com Deus, beijo! Yara.</p>
<p>5.</p>  <p>Minha amiga Rosângela, Estamos bem, a minha irmã está fazendo o tratamento, mais ta bem! Obrigada pelo bilhete. Fique com Deus, beijo! Yara.</p>	<p>6.</p> <p>Minha amiga Rosângela, Estamos bem, a minha irmã está fazendo o tratamento, mais ta bem! Obrigada pelo bilhete. Fique com Deus, beijo! Yara.</p>
<p>7.</p>  <p>Minha amiga Rosângela, Estamos bem, a minha irmã está fazendo o tratamento, mais ta bem! Obrigada pelo bilhete. Fique com Deus, beijo! Yara.</p>	<p>8.</p>  <p>Minha amiga Rosângela, Estamos bem, a minha irmã está fazendo o tratamento, mais ta bem! Obrigada pelo bilhete. Fique com Deus, beijo! Yara.</p>



Durante o processo de ensino e de aprendizagem dos atos de escrita apresentados, o objetivo da pesquisadora foi proporcionar mediações com elementos culturais para fazer as crianças avançarem em suas produções escritas, auxiliando-as a incorporar informações às tarefas de produzir textos, pois é sabido que os saberes, para serem constituídos, devem ser conhecidos inicialmente nos trabalhos em cooperação, para depois serem internalizados pelas crianças. Dito de outra forma,

Confirma-se, com isso, a ideia de que todas as competências adquiridas pelo aluno aparecem duas vezes no processo de seu desenvolvimento: numa primeira vez, no plano interpessoal, intersíquico (graças à atividade social realizada nos momentos dos debates, questionamentos, trocas de informações, confronto de ideias, buscas de soluções etc.) e, depois, no plano pessoal, intrapsíquico (graças à atividade individual do sujeito pela qual mobiliza os processos internos de seu desenvolvimento). (MILLER, 1998, p. 175).

Desse modo, os professores, como operadores de mediações, devem fazer incidir sua atividade de ensino nas possibilidades presentes na zona de desenvolvimento proximal das crianças, que podem ser convertidas em apropriações na convivência com as ações coletivas, fazendo-as avançar nos seus patamares de conhecimento e, conseqüentemente, de prática discursiva.

No momento da produção textual presente na sexta parte do quadro exposto anteriormente foi feita a proposta de atividade de estudo sobre as diferenças entre “mas” e “mais” pela pesquisadora, que ajudou a criança a buscar *sites* sobre esse tema e explicou o conteúdo por meio de exemplos de situações de uso em gêneros discursivos reais, evidenciando a presença dessas palavras em notícias de jornais, em postagens de *blogs* e em *sites* de anúncios indicados pelo dicionário *on-line* para cada palavra estudada. Os diálogos sobre esse estudo são apresentados no subitem a seguir, onde estão os trabalhos com a atividade epilinguística.

Sobre a importância de se trabalhar com a linguagem em movimento por meio das atividades epilinguísticas, em que se conjugam a reflexão e a ação sobre a linguagem no momento das produções textuais, o item subsequente apresenta dados que a comprovam, assim como a sua eficiência.

6.2 As contribuições do estudo epilinguístico para a apropriação de atos de escrita.

“A língua é como um rio que se renova, enquanto a gramática normativa é como a água do igapó, que envelhece, não gera vida nova a não ser que venham as inundações”.

(Marcos Bagno, 1999, p. 9)

O problema posto nas escolas pela educação tradicional, de ensino da língua materna com traços muito fortes de uma visão racionalista de língua convencional e arbitrária, pode ser caracterizado pelo estabelecimento de um paralelo entre o código linguístico e o matemático, como ressalta Bakhtin:

Ao espírito orientado para a matemática, dos racionalistas, o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação *de signo para o signo*, no interior de um sistema *fechado*, e não obstante aceito e integrado. (BAKHTIN, 2010, p. 86).

Nesse enfoque, só interessa no máximo o estudo metalinguístico das relações de *lógica interna* do próprio sistema de signos, se é que essa pode ser considerada como uma lógica, já que independe por completo das significações que a ele se ligam e se abstém das possibilidades de transformação. Esse ensino não corresponde às exigências da escola atual, que pode ser vista como um fruto da revolução científica, uma vez que está pautado em práticas pedagógicas fundadas na hegemonia das organizações das sociedades de classes.

Sob a influência desse ensino, um problema constante na escola é a apresentação às crianças de conceitos desvinculados de sua própria existência, pois desse modo a compreensão dos conceitos e a consciência sobre os conhecimentos ficam no meio do percurso do processo de objetivação, por se reduzirem à apropriação dos aspectos desvinculados da prática e apenas transmitidos pela via verbal, que não supera o caráter empírico e descritivo dos saberes. E, assim,

Tal formação ofertada pela escola tradicional é básica e necessária para as relações de trabalho, mas insuficiente para apropriação dos

avanços científicos de nossa sociedade, e incapaz de possibilitar às crianças avanços no processo criativo em relação com a realidade. (CLARINDO, 2015, p. 41)

Nesse processo, ao empregar essa concepção os conhecimentos são separados não só de seu uso e da natureza histórica concreta das possibilidades das crianças, mas também do verdadeiro papel da educação no desenvolvimento. Nesses casos,

[...] sem a motivação imediata, a explicação de uma “instrução” dada antes, isto é, antes da ação a realizar, e ainda que esta seja atraente, é escutada pelas crianças, porém quase não “lhes chega”. Isto não ocorre de modo algum porque não a compreendem; as crianças se conscientizam plenamente dessa mesma explicação quando ela está diretamente incluída na atividade externa que realizam, ou quando o fim cognoscitivo correspondente se destaca diante das crianças criando uma motivação especial. (LEONTIEV, 1978, p. 198, tradução nossa).

Diante dessa situação, ao ensino se vincula a tarefa de possibilitar o processo de transformação de determinado conteúdo em conteúdo verdadeiramente consciente, ou seja, de modo que tal conteúdo ocupe o lugar que lhe corresponde na atividade. Isso porque

Subentende-se que, nesse caso, não é o lugar estrutural que tal conteúdo ocupa na atividade que depende de se ter consciência desse conteúdo ou não, mas, pelo contrário, o fato de se ter consciência desse conteúdo depende de seu lugar estrutural na atividade. (LEONTIEV, 1978, p. 194, tradução nossa).

Essa afirmação pode ser comprovada pelo conhecido fato psicológico de que o único modo de reter algum conteúdo como objeto da própria consciência consiste em ter contato com o conteúdo por meio da atividade, atuando sobre ele; caso contrário, ele deixa de ser focado do campo da consciência dos sujeitos e não é aprendido.

Desse modo, no ensino da linguagem, o sujeito deve atuar sobre o conteúdo ensinado e refletir sobre ele ao escrever para o outro, pois a preocupação inicial se dá com o sentido, ou seja, com o conteúdo da mensagem a qual se quer trocar, e, em seguida, se apresenta o desejo de que essa mensagem seja compreendida e por isso são feitas as inúmeras reescritas do texto.

Especificamente sobre isso, Miller (1998) constata haver um vazio entre as atividades linguísticas e as metalinguísticas, presentes no ensino dos atos de escrita, que pode ser preenchido com as atividades epilinguísticas, que se constituem como “[...] atividade de reflexão sobre a linguagem, realizada durante o processo de escrita de

textos e voltada para o uso que se faz dos conceitos linguísticos presentes na situação de comunicação com que se está trabalhando”.

Portanto, as atividades epilinguísticas preenchem não somente esse vazio entre o estudo das atividades linguísticas (processo de escrita de textos) e metalinguísticas (processo de reflexão sobre elementos linguísticos), mas também propiciam condições de a criança melhor gerir o processo de elaboração de atos de escrita. Ou seja, esse enfoque epilinguístico consegue unir reflexão e prática, fazendo com que a criança entre em atividade e aprenda os conteúdos.

Vale ressaltar que as atividades de revisão e de reescrita textual são fundamentais para que as crianças reconheçam não só as características dos gêneros discursivos como também os padrões e normas da variedade linguística eleita para a escrita de seu texto. O professor deve auxiliar as crianças nesses processos, pois esse trabalho conduzirá as crianças a fazerem suas revisões textuais.

A seguir, com o enfoque no estudo epilinguístico, são analisadas as etapas de revisão e as versões da escrita do bilhete de Betânia. Vale lembrar que a primeira versão apresenta-se na Figura 3 já mostrada no subitem intitulado - 4.2 *A importância da escrita para o outro nos atos discursivos*.

Após ser esclarecido que o vocativo inicial geralmente se separa do corpo do texto e depois de ver exemplos de bilhetes na *internet*, Betânia separou-o da sua mensagem. Por meio do estudo epilinguístico reconhece-se o uso social de elementos característicos dos gêneros discursivos, como ocorreu com o vocativo.

Em seguida, também impulsionada pelo estudo dos pronomes do caso reto e do caso oblíquo para ser usado em um de seus textos anteriores, retirou o “r” de “ter”, que tanto a incomodava, deixando apenas a palavra “te”, por ter reconhecido que “ter” não se tratava de um pronome.

Uma vez que as práticas sociais de linguagem vão estabelecendo modelos discursivos para serem usados em determinadas situações de interação, presentes em esferas específicas da atividade humana, torna-se válida a pesquisa de modelos não só para que a criança aprenda ou retome as características dos gêneros discursivos, mas também para que possa aprender a pesquisar modelos de gêneros discursivos, como foi feito com o bilhete, para que consiga fazer isso com autonomia sempre que for necessário diante de seu desejo ou de sua necessidade discursiva.

Figura 21 – Segunda versão do bilhete de Betânia para sua mãe. (08/05/2015).

Mãe,
 eu queria ~~te~~ agradecer a você por me dar uma irmãzinha que eu amo muito você e a minha
 irmãzinha te amo eu acho o nome da Bianca bem bonito quero pega ela no colo de novo .
 beija , beija ela tanto que eu não vejo a hora de embora para vê ló e quando ela crescer será
 que ela vai dar trabalho .

Em seguida, foi dito a ela que o pronome “te” poderia ser suprimido de seu texto, pois já havia a expressão “a você” que se referia a sua mãe. E, que, além disso, se deixasse tal pronome se configuraria um pleonasma, ou seja, o excesso de palavras para emitir um mesmo significado num enunciado. Imediatamente optou por retirar o pronome “te”.

Figura 22 – Terceira versão do bilhete de Betânia para sua mãe. (08/05/2015).

Mãe,
 eu queria agradecer a você por me dar uma irmãzinha que eu amo muito você e a minha
 irmãzinha te amo eu acho o nome da Bianca bem bonito quero pega ela no colo de novo
 beija , beija ela tanto que eu não vejo a hora de embora para vê ló e quando ela crescer s
 que ela vai dar trabalho .

Então, foi esclarecido que precisava separar as ideias presentes em seu texto, para que sua interlocutora o compreendesse. A partir daí foram buscadas alternativas para isso.

Pesquisadora: - E agora? O que pretende fazer?

Betânia: - Acho que vou separar aqui! (E aponta o espaço antes da palavra “você”).

Pesquisadora: - Como vai separá-las?

Betânia: - Com um ponto. Pode ser?

Pesquisadora: - Pode.

(Diálogo com os sujeitos - 08/05/2015)

Figura 23 – Quarta versão do bilhete de Betânia para sua mãe. (08/05/2015).

Mãe,
 eu queria agradecer a você por me dar uma irmãzinha que eu amo muito.
 Você e a minha irmãzinha te amo eu acho o nome da Bianca bem bonito quero pega ela no colo de novo . beija , beija ela tanto que eu não vejo a hora de embora para vê lá e quando ela crescer será que ela vai dar trabalho .

Nesse momento, Betânia já sabia que não se usa o pronome “te” junto a palavra “você”, isso já havia sido explicado anteriormente. Então, foi questionada em relação a esse uso e optou por retirá-lo desse trecho. Para isso, posicionou o verbo no começo de sua oração pois contou que conhecia a expressão “Amo você” de outras ocasiões.

Figura 24 – Quinta versão do bilhete de Betânia para sua mãe. (08/05/2015).

Mãe,
 eu queria agradecer a você por me dar uma irmãzinha que eu amo muito.
 Amo você e a minha irmãzinha, eu acho o nome da Bianca bem bonito quero pega ela no colo de novo . beija , beija ela tanto que eu não vejo a hora de embora para vê lá e quando ela crescer será que ela vai dar trabalho .

Separou a sentença seguinte com uma vírgula, e a ela foi explicado que a expressão “pega ela” não estava de acordo com a norma padrão da língua portuguesa, ou seja, da gramática normativa, que diz que apenas os pronomes do caso oblíquo podem funcionar como objetos.

Por meio de exemplos e com a ajuda de quadro com os pronomes, suas funções com exemplos, ela compreendeu que o correto seria: “pegá-la”. (Diário de bordo- 08/05/2015).

A criança percebia, assim, qual seria a melhor forma de se expressar para garantir o entendimento do ato de escrita que produzia.

Pesquisadora: - Então, de que forma fica correta?

Betânia: - Pegá-la.

Pesquisadora: - Achou complicado?

Betânia: - Um pouco, mas a professora vive falando assim.

Pesquisadora: - A professora de Língua Portuguesa da sua turma?

Betânia: - É.
(Diálogo com os sujeitos - 08/05/2015)

Figura 25 – Sexta versão do bilhete de Betânia para sua mãe. (08/05/2015).

Mãe,
eu queria agradecer a você por me dar uma irmãzinha que eu amo muito.
Amo você e a minha irmãzinha, eu acho o nome da Bianca bem bonito, e quero **pegá-la** no colo de novo. beija , beija ela tanto que eu não vejo a hora de embora para vê ló e quando ela crescer será que ela vai dar trabalho .

Na sequência, foi retomado pela pesquisadora que o mesmo que ocorreu com o verbo “pegar” e com o pronome do caso oblíquo “la”, formando a expressão pegá-la, deveria ocorrer com o verbo “beijar”.

Pesquisadora: - Terá que fazer a mesma coisa que fez o verbo pegar, “pegá-la”, mas agora com o verbo beijar. Então, como fica?

Betânia: - Beijá-la.

Pesquisadora: - Isso mesmo!
(Diálogo com os sujeitos - 08/05/2015)

Figura 26 – Sétima versão do bilhete de Betânia para sua mãe. (08/05/2015).

Mãe,
eu queria agradecer a você por me dar uma irmãzinha que eu amo muito.
Amo você e a minha irmãzinha, inclusive, eu acho o nome da Bianca bem bonito, e quero pegá-la no colo de novo . **beijá-la** tanto que eu não vejo a hora de ir embora para vê ló e quando ela crescer será que ela vai dar trabalho .

Como já estava se familiarizando com o processo de reescrita, essa criança notou rapidamente que o pronome “ló” estava incorreto e substituiu-o por “la”, pronome que havia usado duas vezes há pouco tempo nas sentenças anteriores. Foi dito a ela que separasse a questão final com um ponto e que pontuasse corretamente a questão que aparece na última sentença do texto.

Betânia: - Aqui fica “la”, né? (Apontando para o “ló”)

Pesquisadora: - Sim, como pegá-la e como beijá-la.

Betânia: Separo aqui? (apontando para o espaço depois da palavra “la”)

Pesquisadora: - Melhor separar com um ponto, pois nessa sentença já têm vírgulas e “e” separando as informações.

Betânia: - Então, minha pergunta vai ficar separada?

Pesquisadora: - Sim, por falar nisso, como devemos pontuar uma pergunta?

Betânia: - Com o ponto de interrogação.

(Diálogo com os sujeitos - 08/05/2015)

Figura 27 – Oitava versão do bilhete de Betânia para sua mãe. (08/05/2015).

Mãe,
eu queria agradecer a você por me dar uma irmãzinha que eu amo muito.

Amo você e a minha irmãzinha, inclusive, eu acho o nome da Bianca bem bonito, e quero pegá-la no colo de novo e beijá-la tanto que eu não vejo a hora de ir embora para vê-la. Quando ela crescer, será que ela vai dar trabalho?

A criança aprende, nos momentos em que se encontra ativa em seu processo de aprendizagem, “[...] hoje sabemos que, para aprender, a criança precisa ser sujeito e não um elemento passivo do processo de ensino... Só a criança em atividade é capaz de atribuir sentido ao que realiza.” (MILLER & MELLO, 2008, p. 46).

Outra ocorrência de contribuições do estudo epilinguístico para apropriação de atos de escrita deu-se na produção da narrativa de Francisco, que se encontra nesta dissertação na Figura 1 do subitem intitulado *4.1 A escolha dos gêneros discursivos no processo de apropriação da escrita*. Durante essa produção, após terminar a primeira versão, Francisco mostrou-se incomodado com as letras em caixa alta, e esse fato possibilitou a reflexão sobre os usos da linguagem para incorporar, em sua própria produção, o uso social, neste caso, da letra minúscula no corpo do texto.

Pesquisadora: - O que foi? O que está te incomodando?

Francisco: - Não sei como faz para tirar essas letras grandes.

Pesquisadora: - Observe nessa ferramenta aqui do editor de textos que tem esses dois “as” um maiúsculo em seguida de um minúsculo.

Francisco: - Estou vendo!

Pesquisadora: - Olhe, aqui têm opções para mudar as letras. Clicando aqui, você pode escolher só letras minúsculas, a primeira letra maiúscula e as outras minúsculas, alternar entre letras maiúsculas e minúsculas etc.

Francisco: - Clico aí e escolho?

Pesquisadora: - Sim, qual vai ser sua opção?

Francisco: - Quero só a primeira maiúscula.

Pesquisadora: - Então, selecione o texto todo clicando na seta à direita da caixa de ferramentas daqui do editor de textos.

Francisco: - Desse jeito? (E clicou no local adequado)

Pesquisadora: - Sim. Agora escolha a opção que quer no botão que tinha mostrado.

Francisco: - Esse aqui?

Pesquisadora: - Sim, se você quiser apenas a primeira letra maiúscula e todas as outras minúsculas.

Francisco: - Pronto. Agora mudou tudo mesmo!

Pesquisadora: - E o que você achou disso? Ficou satisfeito?

Francisco: - Sim, é assim que sempre vejo!

Pesquisadora: - Quer dizer que é assim que encontra os textos por aí?

Francisco: - É.

(Diálogo com os sujeitos – 27/04/2015).

Assim, só após a mudança das letras, pelo modo como são encontradas na maioria dos textos presentes na vida real, a criança continuou com a escrita de sua narrativa. Durante as produções escritas que fazem sentido para as crianças, elas desenvolvem de maneira reflexiva e contextualizada as normas institucionalizadas da linguagem.

Figura 28 – Terceira versão da narrativa de Francisco para seus amigos. (27/04/2015).

Era uma vez um menino chamado cebolinha ele foi na casa de seu amigo cascão iele falou vamos aprontar com amonica sim eles foram na casa dela e falou vamos brincar sim espera vou pegar meu coelinho tabom prompto japegei do que vamos brincar de lança coelho ta bom mas que coelho com o seu hora ta bom vamos eles começaram ajogar um para o outro eteve uma hora que cebolinha pegou o coelho e saiu correndo para um lugar escuro que nem ele sabia i ele falou ai que medo desse lugar será que tem algum fantasma de repente ele ou viu um rugido e falou acho melhor eu ir lave de repente ele em com trou uma luz e acemdeu quando ele virou para tras ele em com trou um leão e um tigre iele falou ai meu deus.

Qui medo desses animais ia gora uqui vou fazer acho melhor sair correndo ele correu gritando socorro iotrige e o leão saiu correndo também atrás dele de repente Monica e suas amigas e em com traram o cebolinha e o cebolinha falou corram tem amimais seguindo agente espera ai cebolinha da o meu coelho aqui eu vou mostrar quem é que manda ai a Monica deruboul os animais e falou bem feito vamos para casa vamos cebolinha falou descupa por te pegado o seu coelinho ta bom.

A partir do momento em que é dada a possibilidade de refletirem sobre a linguagem e, em seguida, de operarem sobre ela, as crianças passam a entender como se dá funcionamento dos atos de escrita e, no decorrer do seu processo de elaboração, melhoram paulatinamente o modo de construir seus textos, incorporando os novos saberes provenientes das atividades que realizaram.

Após a elaboração dessa versão acima mostrada, foram feitas outras reflexões sobre a linguagem presente no texto e sobre as intenções discursivas da criança. Uma delas ocorreu na sexta versão do texto, conforme mostra a figura abaixo, em que surgiu a necessidade de narrar o que os personagens diziam com suas próprias palavras, trazendo à tona a necessidade de discutir as questões relativas à organização do discurso direto.

Figura 29 – Sexta versão da narrativa de Francisco para seus amigos. (27/04/2015).

Era uma vez, um menino chamado Cebolinha ele foi na casa de seu amigo Cascão i ele falou vamos aprontar com amonica sim eles foram na casa dela e falou vamos brincar sim espera vou pegar meu coelinho tabom pronto japegei do que vamos brincar de lança coelho ta bom mas que coelho com o seu hora ta bom vamos eles começaram ajogar um para o outro eteve uma hora que cebolinha pegou o coelho e saiu correndo para um lugar escuro que nem ele sabia i ele falou ai que medo desse lugar será que tem algum fantasma de repente ele ou viu um rugido e falou acho melhor eu ir lave de repente ele em com trou uma luz e acemdeu quando ele virou para tras ele em com trou um leão e um tigre iele falou ai meu deus.

Qui medo desses animais ia gora uqui vou fazer acho melhor sair correndo ele correu gritando socorro iotrige e o leão saiu correndo também atrás dele de repente Monica e suas amigas e em com traram o cebolinha e o cebolinha falou corram tem animais seguindo agente espera ai cebolinha da o meu coelho aqui eu vou mostrar quem é que manda ai a Monica deruboul os animais e falou bem feito vamos para casa vamos cebolinha falou descupa por te pegado o seu coelinho ta bom.

Pesquisadora: - Você sabia que existem outras formas de se escrever o que os personagens querem falar?

Francisco: - Com o travessão?

Pesquisadora: - Sim, esta também é uma forma de se narrar a fala exatamente como as personagens falaram.

Francisco: - Tem mais?

Pesquisadora: - Têm mais algumas. Você gostaria de fazer uma pesquisa na *internet* sobre elas?

Francisco: - Eu quero.

Pesquisadora: - Aí, você poderá escolher uma delas para usar em seu texto.

(Diálogo com os sujeitos (27/04/2015))

Nessa situação, a reflexão sobre a linguagem foi necessária para refletir sobre os tipos de discurso direto existentes. Essa era a necessidade que o momento da narrativa impunha. Então, com a ajuda da pesquisadora, uma pesquisa teórica sobre as formas de discurso direto foi feita pela criança, que, após conhecer essas formas, elegeu os dois

pontos e as aspas como maneira de enunciar as falas das personagens, mas percebeu que havia outras maneiras de fazer isso.

Figura 30 – Sétima versão da narrativa de Francisco para seus amigos. (27/04/2015).

Era uma vez, um menino chamado Cebolinha ele foi na casa de seu amigo Cascão e ele falou: “vamos aprontar com amonica” sim eles foram na casa dela e falou vamos brincar sim espera vou pegar meu coelho tabom prompto japegei do que vamos brincar de lança coelho ta bom mas que coelho com o seu hora ta bom vamos eles começaram ajogar um para o outro eteve uma hora que cebolinha pegou o coelho e saiu correndo para um lugar escuro que nem ele sabia i ele falou ai que medo desse lugar será que tem algum fantasma de repente ele ou viu um rugido e falou acho melhor eu ir lave de repente ele em com trou uma luz e acemdeu quando ele virou para tras ele em com trou um leão e um tigre iele falou ai meu deus.

Qui medo desses animais ia gora uqui vou fazer acho melhor sair correndo ele correu gritando socorro iotrige e o leão saiu correndo também atrás dele de repente Monica e suas amigas e em com traram o cebolinha e o cebolinha falou corram tem animais seguindo agente espera ai cebolinha da o meu coelho aqui eu vou mostrar quem é que manda ai a Monica deruboul os animais e falou bem feito vamos para casa vamos cebolinha falou desculpa por te pegado o seu coelho ta bom.

A reflexão sobre os elementos linguísticos e metalinguísticos realizada durante o processo de produção dos atos de escrita, de acordo com Geraldi (2015, p. 9), pode ser mais ou menos aprofundada, dependendo crucialmente dos objetivos mais imediatos da construção de compreensões ou da elaboração de textos dentro das suas condições discursivas de produção.

No limite deste trabalho, as conclusões revelam que ao propiciar as reflexões epilinguísticas às crianças, nos níveis de aprofundamento inseridos em sua zona de desenvolvimento proximal, o professor consegue conduzi-las a reescrever seus textos por meio das necessidades geradas por essa reflexão, acrescentando a essa prática os conhecimentos adquiridos nesse processo que impulsiona o estudo dos conhecimentos científicos sobre os conteúdos que emergem ao longo do caminho.

Em outro momento da pesquisa-ação, houve a proposta de estudo da diferenciação entre “mas” e “mais”, que apareceu na produção da criança, pois na hora em que foi explicado o equívoco ortográfico de trocar “mais” por “mas”, provavelmente

devido às influências da linguagem oral, surgiu essa necessidade de estudo. Esse processo está presente na figura e no diálogo a seguir:

Figura 31 – Sexta versão do bilhete de Yara para sua amiga (08/06/2015)

Minha amiga Rosângela,
 Estamos bem, a minha irmã está fazendo o tratamento, **mais** ta bem!
Obirgada pelo bilete.
Fice com Deus, bejo!
Yara.

Pesquisadora:- Nesse caso, você deve usar mas, sem o “i”, e não mais

Yara: - Então, não está certo?

Pesquisadora: - Não, usamos “mais” para indicar uma quantidade maior ou intensidade, por exemplo: “- Você escreve mais agora que antes.” ou para acrescentar alguma coisa, por exemplo: “- Em casa, somos três filhas, eu mais duas irmãs.”

Yara: - Como faz aqui?

Pesquisadora: - Você precisa usar “mas” porque quer dizer uma ideia oposta ao que foi dito na oração anterior. Não é?

Yara: - Acho que sim!

Pesquisadora: - Se sua irmã está fazendo tratamento imagina-se que não esteja muito bem, no entanto, você afirma o contrário ao dizer que ela está bem na sua segunda oração.

Yara: - Ahm!

Pesquisadora: Você quer ver mais exemplos?

Yara: - Quero.

Pesquisadora:- Então, pesquisaremos sobre isso, agora! Está bem?

Yara: - Tá.

(Diálogo com os sujeitos – 08/06/2015).

Em seguida, foram encontradas explicações sobre as diferenças entre essas palavras, buscadas em *sites* de língua portuguesa e de dúvidas de ortografia; apesar disso, os exemplos de seus usos em gêneros discursivos foram encontrados em um dicionário *online*.

A respeito das reflexões sobre a linguagem, por meio dos diálogos entre a criança, a pesquisadora e os textos relacionados à atividade, vale lembrar que, no momento em que ela reflete sobre o texto que está produzindo, são mobilizados os seus conhecimentos adquiridos e novos conhecimentos são apropriados por meio das reflexões sobre o fazer, pois a partir desse momento a criança é levada a não somente

tomar decisões sobre as transformações e as alterações de seu texto, conforme as exigências para a sua compreensão, mas, também, busca saber causas de seus equívocos. Ou seja,

As reflexões que o aluno faz sobre os textos escritos (seus e alheios) implicam um componente avaliativo importante que o auxilia a tornar-se, paulatinamente, responsável pela tomada de decisões inerentes à tarefa de escrever os próprios textos, consolidando a sua autonomia do saber-fazer. (MILLER, 1998, p. 176).

Assim, é imprescindível que a criança inicie esse processo de dominação do epilinguístico para que consiga produzir autonomamente seus textos, perceba suas dificuldades linguísticas e metalinguísticas, reflita sobre elas para tentar saná-las, pois nesse processo também estão envolvidas a avaliação e a autoavaliação das produções dos atos de escrita, em que ocorre a transformação da própria tarefa de escrever textos, pois ela passa a ser vista como realmente é, ou seja, como algo que demanda trabalho, atenção, esforço, reflexão, leitura, reescrita, num processo de compenetração, até que o texto adquira um relativo acabamento e contemple as características de seu gênero discursivo para ser enviado a seus interlocutores.

6.3 Análise do nível de desenvolvimento real das crianças

Para avaliar os resultados desta pesquisa, obtidos em longo prazo, foram coletadas produções de três crianças, seis meses após o término dos encontros das crianças com a pesquisadora. Serão expostas a seguir essas produções, que foram geradas com o objetivo de verificar o nível de desenvolvimento real dos participantes quanto a sua capacidade de produzir atos de escrita, isto é, para saber se houve realmente alguma contribuição da pesquisa para a sua aprendizagem.

Quadro 8 – Etapa inicial do processo de escrita do bilhete de Betânia para sua mãe. (21/06/2016).

1.

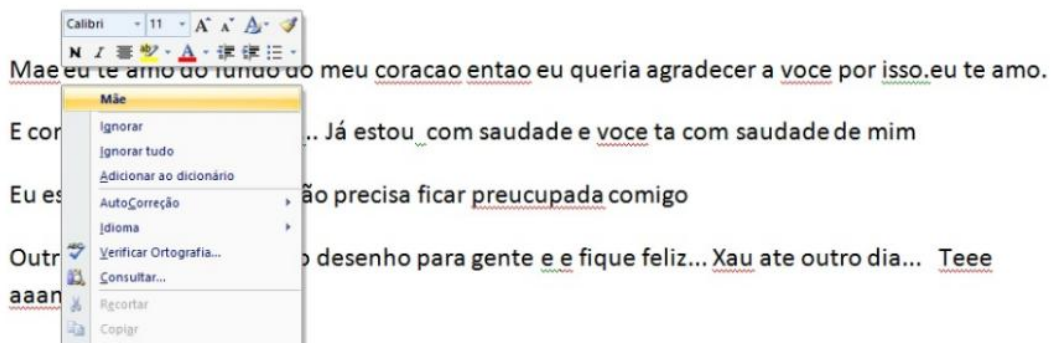
Mae eu te amo do fundo do meu coracao entao eu queria agradecer a voce por isso.eu te amo.

E como ta a nene ta bem Já estou com saudade e voce ta com saudade de mim

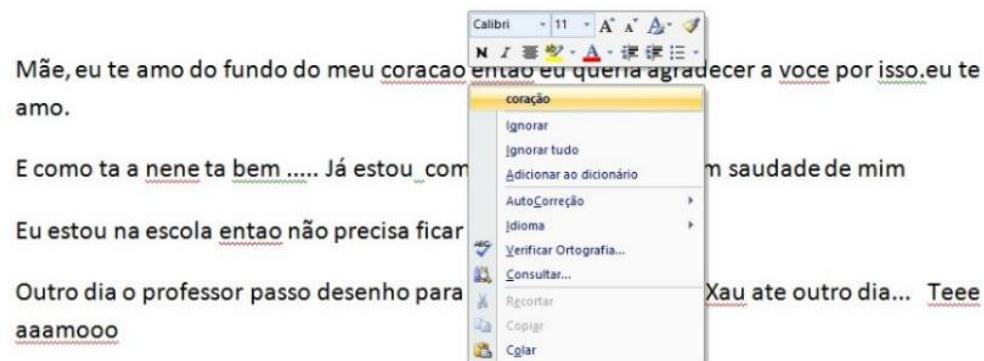
Eu estou na escola entao não precisa ficar preocupada comigo

Outro dia o professor passo desenho para gente e e fique feliz... Xau ate outro dia... Teee
aaamooo

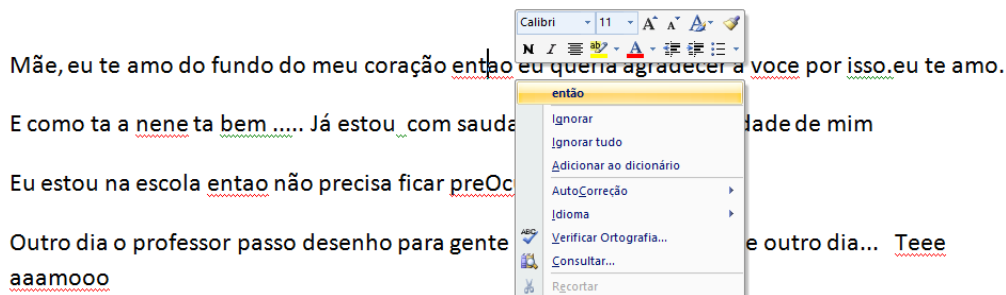
2.



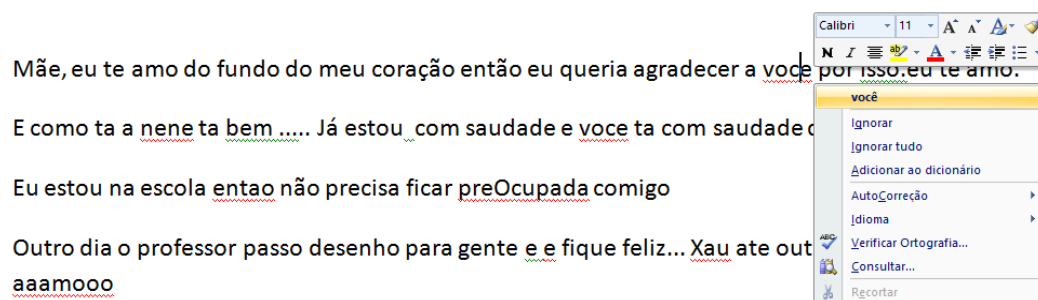
3.



4.



5.



6.

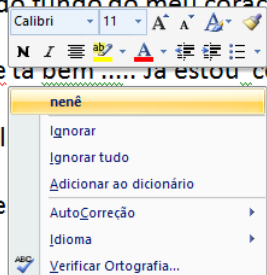
Mãe, eu te amo do fundo do meu coração então eu queria agradecer a você por isso. eu te amo.

E como ta a nehe ta bem Já estou com saude e voce ta com saude de mim

Eu estou na escol | ar preOcupada comigo

Outro dia o profe | ra gente e e fique feliz... Xau ate outro dia... Teee

aaamooo



7.

Mãe, eu te amo do fundo do meu coração então eu queria agradecer a você por isso. eu te amo.

E como ta a nenê ta bem Já estou com saude e você ta com saude de mim

Eu estou na escola entao não precisa ficar preOcupada comigo

Outro dia o professor passo desenho para gente e e fique feliz... Xau ate outro dia... Teee

aaamooo

8.

Mãe, eu te amo do fundo do meu coração então eu queria agradecer a você por isso. eu te amo.

E como ta a nenê ta bem Já estou com saude e você ta com saude de mim

Eu estou na escola então não precisa ficar preOcupada comigo

Outro dia o professor passo desenho para gente e e fique feliz... Xau ate outro dia... Teee

aaamooo

Nessa primeira etapa da produção, pode ser observado que a criança não se esqueceu de usar os recursos do corretor ortográfico do editor de textos *Microsoft Word* e fez isso com bastante destreza e rapidez; adotou inclusive este, como seu primeiro recurso de revisão textual. Também pode ser observado que, em seguida, as palavras, corrigidas pelo corretor do editor de textos, que se repetem, são copiadas pela criança.

Nesse caso, a atuação na zona de desenvolvimento proximal dessa criança em relação à aprendizagem das correções ortográficas por meio do recurso do corretor ortográfico alcançou resultados positivos.

Betânia: - Você viu como aprendi?

Pesquisadora: - Sim, está corrigindo as palavras rapidamente e com facilidade.

Betânia: - Também só aparece uma opção.

Pesquisadora: - Assim fica mais fácil?

Betânia: - É, mas quando tem mais, fica mais demorado.
(Diálogo com os sujeitos – 21/06/2016)

Aqui, aparece a valorização dos atos de reescrita pela criança, que se lança como sua própria leitora, na tentativa de compenetração, em respeito à compreensão da interlocutora de seu texto, para que ele se configure como algo acabado e o mais inteligível possível para ser entregue ao seu outro.

Assim como ocorria durante o projeto e continuou ocorrendo com essa criança, o seu texto, desde as primeiras tentativas, é visto como enunciado dentro da corrente discursiva. E nesse espaço de interlocução são trabalhados atos de leitura e escrita, já que

A alfabetização se processa nesse movimento discursivo. Nessa atividade, nesse trabalho, nem todo dizer constitui a leitura e a escritura, mas toda leitura e toda escritura são constitutivas do dizer. (SMOLKA, 2014, p. 153).

Desse movimento de ocupar vários lugares no processo discursivo – como escritoras, autoras, leitoras, revisoras – as crianças protagonizam esse processo de diferentes funções e constituem a compreensão do discurso social, redimensionando suas experiências individuais e ampliando suas possibilidades de interlocução.

As etapas seguintes de elaboração são encontradas no quadro 9 em que aparecem novas revisões e reflexões sobre a linguagem.

Quadro 9 – Segunda etapa do processo de escrita do bilhete de Betânia para sua mãe. (21/06/2016).

<p>1</p> <p>Mãe,</p> <p><u>eu</u> te amo do fundo do meu coração então eu queria agradecer a você por isso.eu te amo.</p> <p>E como ta a nenê ta <u>bem</u> Já estou <u>com</u> saudade e você ta com saudade de mim</p> <p>Eu estou na escola então não precisa ficar <u>preOcupada</u> comigo</p> <p>Outro dia o professor passo desenho para gente <u>e</u> e fique feliz... <u>Xau</u> ate outro dia... <u>Tee</u> <u>aaamooo</u></p>

2.

Mãe,

eu te amo do fundo do meu coração. Então eu queria agradecer a você por isso. eu te amo.

E como ta a nenê ta bem Já estou com saudade e você ta com saudade de mim

Eu estou na escola então não precisa ficar preOcupada comigo

Outro dia o professor passo desenho para gente e e fique feliz... Xau ate outro dia... Teee
aaamooo

3.

Mãe,

eu te amo do fundo do meu coração. Então eu queria agradecer a você por isso. Eu te amo.

E como ta a nenê ta bem Já estou com saudade e você ta com saudade de mim

Eu estou na escola então não precisa ficar preOcupada comigo

Outro dia o professor passo desenho para gente e e fique feliz... Xau ate outro dia... Teee
aaamooo

4.

Mãe,

eu te amo do fundo do meu coração. Então eu queria agradecer a você por isso. Eu te amo.

E como ta a nenê ta bem Já estou com saudade e você ta com saudade de mim?|

Eu estou na escola então não precisa ficar preOcupada comigo

Outro dia o professor passo desenho para gente e e fique feliz... Xau ate outro dia... Teee
aaamooo

Além do uso do corretor ortográfico para acrescentar um til na palavra mãe, a criança lembrou-se do vocativo e separou essa palavra do restante de seu texto por meio de vírgula. Sobre o uso do vocativo, essa criança já havia conversado com a pesquisadora durante as duas produções anteriores, realizadas durante a pesquisa. E,

agora, conseguiu fazê-lo por si só. Esse fato, além de outros já expostos anteriormente, comprova a tese de Vigostki de que o que a criança consegue fazer hoje autonomamente, já foi feito em cooperação no passado, pois é dessa forma que a cultura é apropriada pelos sujeitos, e é assim que eles se humanizam.

Outro elemento que pode ser observado nas três últimas figuras do quadro 11 é o uso da pontuação. Durante as produções realizadas durante a pesquisa, essa criança, especificamente, usava a pontuação após a elaboração de seus enunciados, nos momentos em que era questionada pela pesquisadora sobre isso, e manteve esse hábito; entretanto, atualmente, consegue fazer esse processo reflexivo sozinha.

Apesar de sempre ter sido alertada para tentar pontuar seu enunciado durante sua escrita ao longo das produções do projeto, a criança continuou relegando o ato de pontuar para a etapa de revisão. Em outros termos, Betânia ainda não incorporou a pontuação simultânea aos atos de escrita.

Um último elemento a ser destacado na produção de Betânia refere-se ao fato de que, após as inúmeras correções ortográficas e de pontuação feitas em seu texto, ela manteve os traços da oralidade presentes no trecho final de seu enunciado, como sempre quis fazer durante as suas produções realizadas na pesquisa.

De acordo com as discussões do Círculo de Bakhtin, na vida e também no discurso, da provocação até a subversão da ordem, há tentativas de forças que se processam para tentar legitimar diferentes formas não institucionalizadas de agir.

Uma vez que

Estas formas de interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social [...] acumulam-se mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis que, mais tarde encontram sua expressão nas produções ideológicas acabadas. (BAKHTIN\VOLOCHÍNOV, 2010, p. 43).

Isso remete à importância do componente hierárquico no processo de trocas verbais e a poderosa influência que exerce essa organização nas relações sociais sobre os enunciados. Pelo fato de estar conversando com sua mãe, ela se deu a liberdade de escrever mais informalmente, mantendo em seu texto os traços da oralidade, como se pode constatar na figura 32.

Figura 32 – Versão final do bilhete de Betânia para sua mãe. (21/06/2016).

Mãe,
 eu te amo do fundo do meu coração. Então eu queria agradecer a você por isso. Eu te amo.
 E como ta a nenê ta bem Já estou com saudade e você ta com saudade de mim?
 Eu estou na escola então não precisa ficar preocupada comigo.]
 Outro dia o professor passo desenho para gente e fique feliz...
 Xau ate outro dia... Teee aaamooo.

O uso desses traços de oralidade tem relação com as forças subversivas, chamadas de centrífugas, por Bakhtin (2008), ao se referir às forças descentralizadoras da linguagem que objetivam torná-la heterogênea, e que atuam para possibilitar a versatilidade e a instabilidade dos processos e leis instituídos.

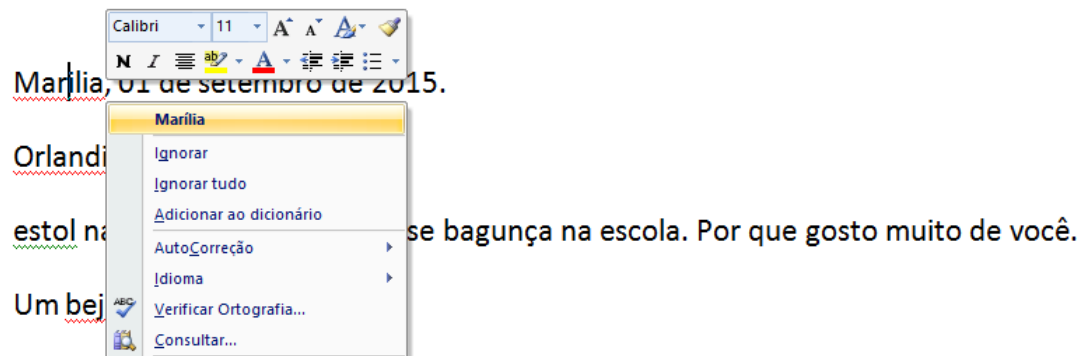
Em suma, sobre a produção dessa criança, fica evidente que se tornou um enunciado passível de entendimento e que apesar de manter alguns erros ortográficos e marcas da oralidade já pode ser enviado a sua interlocutora e ser respondido, demonstrando a compreensão da importância da revisão, da reescrita e do uso de estratégias para o processo de elaboração de seus enunciados.

A seguir, será apresentado o processo de produção de um enunciado de mais uma criança em seu nível de desenvolvimento real, que equivale à área em que a criança consegue fazer as atividades individualmente, também com o objetivo de analisar se houve contribuições da pesquisa para seus atos de escrita.

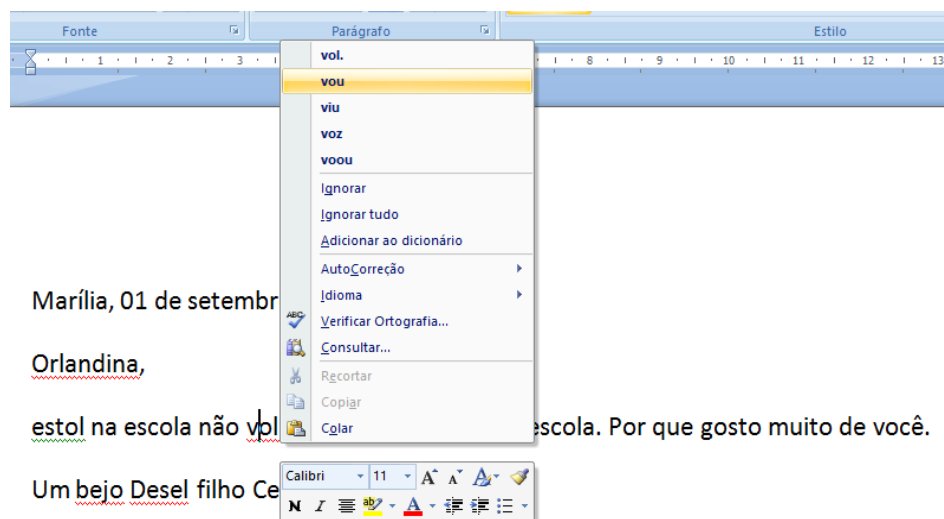
Quadro 10 - Processo de escrita da carta de César para sua mãe. (23/06/2016).

1.
Marilia, 01 de setembro de 2015.
Orlandina,
estol na escola não vol mais fase bagunça na escola. Por que gosto muito de você.
 Um bejo Desel filho Cesar

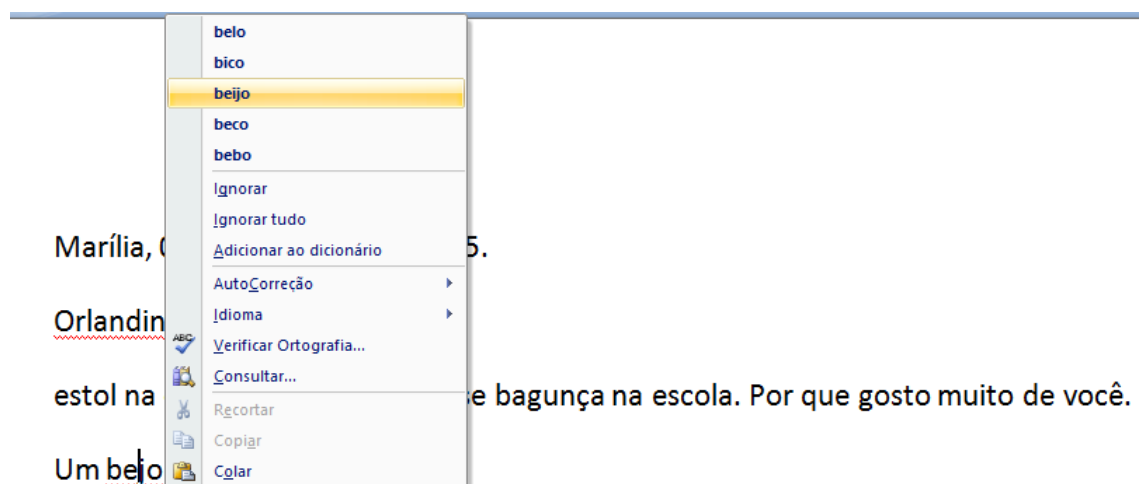
2.



3.



4.



5.

Marília, 01 de s

Orlandina,

estol na escola

Um beijo Desel

inça na escola. Por que gosto muito de você.

The screenshot shows a text editor interface. On the left, there is a list of text lines: "Marília, 01 de s", "Orlandina,", "estol na escola", and "Um beijo Desel". The word "Desel" is highlighted, and a context menu is open over it. The menu options are: "Dizer", "Dizem", "Dizia", "Dirceu", "Desceu", "Ignorar", "Ignorar tudo", "Adicionar ao dicionário", "AutoCorreção", "Idioma", "Verificar Ortografia...", "Consultar...", "Recortar", "Copiar", and "Colar". On the right side of the editor, the text "inça na escola. Por que gosto muito de você." is visible.

6.

Marília, 01 de setembro de 2015.

Orlandina,

estol na escola não vou mais fase bagunça na escola. Por que gosto muito de você.

Um beijo Desel filho César

7.

Marília, 01 de setembro de 2015.

Orlandina,

estol na escola não vou mais fase bagunça na escola. Por que gosto muito de você.

Um beijo Desel filho César.

Nessa produção, fica evidente que a primeira estratégia de revisão usada pela criança foi o corretor ortográfico do editor de textos. No caso, porém, do nome da mãe,

embora “Orlandina” estivesse grifada em vermelho, César não precisou consultar o corretor ortográfico, pois já tinha certeza da escrita desse nome. Além disso, na quinta parte do quadro 10, uma das opções do corretor foi observada e negada por ele no momento em que não encontrou a opção ortográfica que buscava para corrigir a escrita para “Desel” (de seu). Observa-se também que a criança grafou dessa maneira orientada pela aprendizagem da linguagem escrita por meio da oralidade, pois se tivesse aprendido por meio gráfico o resultado de sua escrita seria outro, provavelmente mais próximo de seu modo de escrever, uma vez que atos de escrita fazem parte de um sistema gráfico e devem ser ensinados pelos aspectos gráficos que o compõem.

Diante do exposto, percebe-se a ideia de que há um processo de constituição de enunciados escritos por uma palavra oral exterior ou interior, que medeia os sinais gráficos e circunda a produção de atos de escrita; no entanto, no ensino desses atos é necessário ter a consciência de que a produção escrita “[...] trabalha sobre um simbolismo direto, é a tomada imediata de um significado da escrita [...]” (FOUCAMBERT, 2008, p.66).

Segundo Foucambert, necessita-se refletir sobre a legitimidade das práticas de escrita do ensino hodierno, pois

[...] não se trata de identificar uma forma a fim de encontrar para ela um correspondente oral, mas de atribuir diretamente um significado a um elemento com base no conjunto em que ela atua: a procura de índices visuais se insere de antemão numa antecipação do sentido. (FOUCAMBERT, 1997, p.99)

Diante do que foi dito, conclui-se que as práticas de escrita propostas pela escola deveriam enfatizar a escrita como uma linguagem para o olho, e “a leitura como um processo grafo-semântico, uma troca direta e recíproca entre as informações atrás e diante dos olhos.” (FOUCAMBERT, 1997, p. 121). Esse paradoxo afeta a didática, que abandona as comprovações científicas do saber especializado da área com a intenção de planejar transposições.

Apesar da produção ainda conter alguns erros ortográficos, a criança conseguiu se apropriar das características do gênero carta e das estratégias de revisão do editor de textos. Demonstrou, também, que estava segura quanto à necessidade de pontuação e de acentuação gráfica - pontuou seu texto e acentuou seu nome fictício, com o qual já tinha contato antes da pesquisa por ser o nome de um de seus amigos.

Portanto, ao elaborar atos de escrita, essa criança já consegue compreender a sua função social e se esforça para dar ao seu enunciado o relativo acabamento para endereçá-lo a alguém. Isso demonstra que a participação no projeto contribuiu para que a criança escrevesse cada vez mais autonomamente.

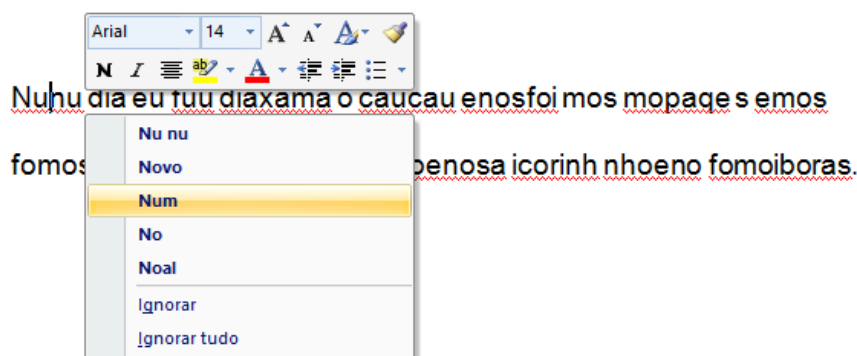
Um terceiro exemplo de produção textual em busca do nível de desenvolvimento real das crianças, para avaliar a qualidade das intervenções da pesquisa, se encontra no próximo quadro.

Quadro 11 - Etapa inicial do processo de escrita da narrativa de Francisco para seus irmãos. (24/06/2016)

1.

Nunu dia eu fuu diaxama o caucau enosfoi mos mopaqe s emos fomos
bica senosvimos zo olhoenosa icorinh nhoeno fomoiboras.

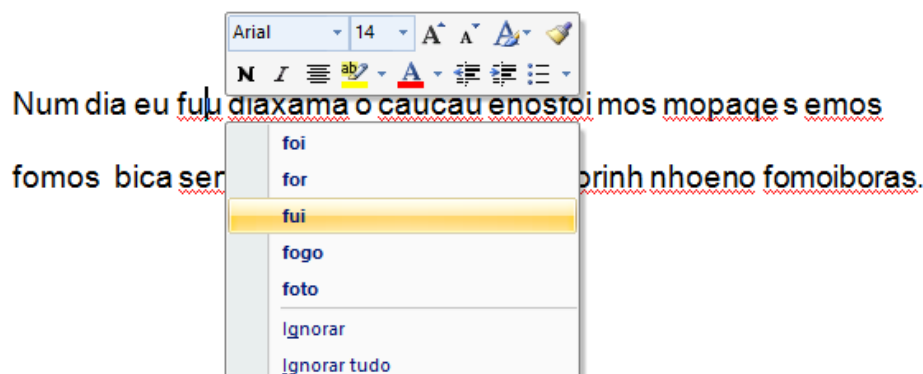
2.



Nunu dia eu fuu diaxama o caucau enosfoi mos mopaqe s emos fomos
penosa icorinh nhoeno fomoiboras.

The screenshot shows a word processor interface with a spelling correction dropdown menu open over the word 'Nunu'. The menu lists options: 'Nu nu', 'Novo', 'Num' (highlighted), 'No', 'Noal', 'Ignorar', and 'Ignorar tudo'. The text 'Nunu dia eu fuu diaxama o caucau enosfoi mos mopaqe s emos fomos' is visible above the menu, and 'penosa icorinh nhoeno fomoiboras.' is visible below it.

3.



Num dia eu fuu diaxama o caucau enosfoi mos mopaqe s emos fomos bica ser
prinh nhoeno fomoiboras.

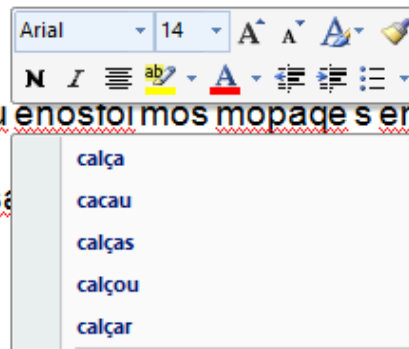
The screenshot shows a word processor interface with a spelling correction dropdown menu open over the word 'fuu'. The menu lists options: 'foi', 'for', 'fui' (highlighted), 'fogo', 'foto', 'Ignorar', and 'Ignorar tudo'. The text 'Num dia eu fuu diaxama o caucau enosfoi mos mopaqe s emos fomos bica ser' is visible above the menu, and 'prinh nhoeno fomoiboras.' is visible below it.

4.

Num dia eu fui xama o caucau enosfoi mos mopage s emos fomos
 bica senosvimos zo olhoenosa icorinh nhoeno fomoiboras.

5.

Num dia eu fui xama o caucau enosfoi mos mopage s emos fomos
 bica senosvimos zo olhoenosa icorinh nhoeno fomoiboras.



6.

Num dia eu fui xama o cascau enosfoi mos mopage s emos fomos
 bica senosvimos zo olhoenosa icorinh nhoeno fomoiboras.

7.

Num dia eu fui xama o cascau e nos fo|mos mopage s emos fomos
 bica senosvimos zo olhoenosa icorinh nhoeno fomoiboras.

8.

Num dia eu fui xama o cascau e nos fomos mo page s emos fomos
 bica senosvimos zo olhoenosa icorinh nhoeno fomoiboras.

9.

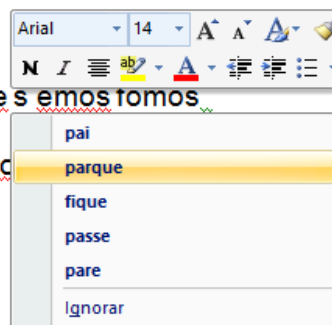
Num dia eu fui xama o cascau e nos fomos no page s emos fomos.

bica senosvimos zo olhoenosa icorinh nhoeno fomoiboras.

10.

Num dia eu fui xama o cascau e nos fomos no page s emos fomos

bica senosvimos zo olhoenosa icorinh nhoeno fomo



11.

Num dia eu fui xama o cascau e nos fomos no parque s e nos

fomos bica senosvimos zo olhoenosa icorinh nhoeno fomoiboras.

Como se pode observar na parte 1 do quadro 11, apesar de Francisco ainda não escrever ortograficamente seu texto, ele não se cansa de tentar, pois sua preocupação inicial se dá com o sentido de seu escrito; só depois, na revisão e na reescrita de seu texto, os aspectos ortográficos passam a ser objeto de sua atenção, cumprindo a finalidade de colaborar para o estabelecimento da coesão do todo do enunciado.

Da mesma forma que as outras crianças, Francisco, ao fazer a revisão com a tentativa de compenetração, tentando se tornar o seu leitor, e com o uso do corretor ortográfico, vai tornando seu texto inteligível e com um determinado acabamento para que possa ser passível de resposta, como se pode observar na figura que vem a seguir.

Figura 33 – Versão final da narrativa de Francisco para seus irmãos. (27/06/2016).

Num dia eu fui xama o Cascau e nos fomos no parque e nos fomos brinca e nos vimos os olhos do lobisomem e fomos embora.

No entanto, por não fazer a separação das palavras em boa parte de seu texto, teve que fazer as correções sem a ajuda do corretor ortográfico, que nessa elaboração foi pouco utilizado. Por isso, seu esforço para fazer a revisão e a reescrita de seu texto foi maior, e a reflexão sobre os elementos linguísticos demandou mais tempo. Apesar disso, conseguiu produzir um enunciado inteligível para ser entregue aos seus irmãos.

6.4 Episódio de preconceito linguístico

“No fundo, o preconceito linguístico é um preconceito social. É uma discriminação sem fundamento que atinge falantes inferiorizados por alguma razão e por algum fato histórico”.

(Sírio Possenti, 2011, p.4)

De acordo com essa epígrafe e por meio do episódio relatado a seguir, pode ser observado como a falta do entendimento de que a linguagem é viva e devido ao seu uso se transforma, e essa transformação é sua fonte geradora de vida, pode gerar equívocos durante o processo de ensino e aprendizagem de crianças que acabam sendo desfavorecidas por uma visão de mundo hegemônica que tudo quer padronizar, e, assim, acaba trabalhando a favor dos interesses de forças que, há tempos, detêm o poder.

Tanto no momento em que foi indicada pela professora de língua portuguesa para participação na pesquisa, quanto no momento em que foi levada a participar da avaliação, que foi a terceira forma de seleção dos participantes, como também quando participou do encontro com a pesquisadora, a aluna Joelma (nome fictício escolhido pela própria criança) foi referida pelos seus professores como uma excelente aluna, pois participava das aulas e se esforçava para fazer todas as atividades propostas, mas por ter vindo de outro estado, mais especificamente do Piauí, falava de um modo diferente e escrevia da mesma forma como falava, e isso dificultava o entendimento por parte

deles.

Durante os encontros da pesquisa, disse que tentava participar oralmente das atividades escolares, pois apresentava dificuldades de se expressar por meio de atos de escrita, entretanto os professores diziam que não conseguiam compreendê-la e pediam a ela para mudar o seu modo de falar para se adaptar à forma de falar deles.

Além disso, havia uma confusão por parte desses professores entre a linguagem oral e a linguagem escrita; para eles, tratava-se da mesma coisa: como a forma de escrever dessa aluna apresentava inúmeras inadequações, pelo fato de ainda estar no processo de apropriação de atos de linguagem escrita, e como seus professores consideravam que a escrita depende da oralização, eles achavam que o seu modo de falar estaria prejudicando o seu modo de escrever.

Entretanto, durante a pesquisa, foram encontradas várias crianças que falavam exatamente do modo de falar que os professores exigiam de Joelma, mas que apresentavam as mesmas dificuldades que ela.

O modo de falar dessa menina, por ser encarado como estrangeiro, agravou o modo de os professores verem suas dificuldades de escrita. Entretanto, suas dificuldades nas produções dos atos de escrita eram tão numerosas quanto as dificuldades das outras crianças participantes da pesquisa, que não apresentavam tal variedade linguística.

Em relação a isso, convém ao professor pensar criticamente sobre esse problema e tentar aproximar o máximo possível seu conhecimento dos conhecimentos científicos desenvolvidos até o momento sobre essa temática; por isso, foram observados a seguir, alguns apontamentos relacionados a esse modo de pensar que busca calar ao invés de dar voz.

Em relação a esse problema, Geraldi (2015, p. 49) afirma que a educação linguística - e parte de sua política - deve lutar para melhor compreender as diferenças e combater preconceitos linguísticos de qualquer ordem, aprofundando seus estudos sobre as relações de dominação linguística. “É nesse campo do político que se situa a razão de ser do ensino da língua materna, muito mais do que na suposta cientificidade da gramática que o sustentou no passado.”

Foi constatado, ainda, que a vontade de diminuir as diferenças linguísticas desses professores está arraigada a uma constante no ensino da linguagem que estima uma tradição abrigada até mesmo nos textos sagrados,

Podemos retornar ao mito de Babel (Gênesis, capítulo 11, versículos 1 a 9) para encontrar nosso dilema. Antes de Babel, todos se compreendiam? É o que a representação mitológica quer que admitamos; depois do ‘pecado’ do orgulho de querer tocar a divindade pelo engenho humano, o castigo: a diferença linguística aparece como pena imposta e repete materialmente a expulsão do paraíso. A diferença torna presente o pecado e o castigo. Buscar a unidade linguística seria purgar o pecado e reencontrar a felicidade perdida. Se Babel introduz as diferenças linguísticas, também introduz outro conceito: o de estrangeiro, cujo sentido somente pode ser composto pelo seu inverso, aquele que é natural, aquele que pertence ao grupo. Assim, a diferença linguística diz também quem é o estrangeiro: aquele que fala diferente. (GERALDI, 2015, p. 117).

Nesse caso, podem ser observados dois movimentos paralelos e opostos que acompanham o problema das diferenças linguísticas: o sonho da unidade perdida e o convívio com a diferença. É impreterível tomar cuidado com o primeiro, porque historicamente o aprendizado de uma língua, mesmo sendo a língua materna, com a qual se fala, se dá por meio do estudo da gramática, modelo didático herdado do estudo do latim, que se sobrepõe a outras possibilidades ao estabelecer uma imagem de como a língua deveria ser e enfatiza que produzir essa unidade caberia à escolarização, na ilusão de que todos se adaptem a um só modo de dizer e a um padrão que não se altera no tempo e nem no espaço. Sobre isso, esclarece Ponzio:

Na realidade, o monolinguismo, que é também o monologismo, não é senão um aspecto da tendência totalitária que se exerce em relação ao pluralismo e às diferenças, fazendo-se passar pela condição necessária de convivência social. (PONZIO, 2010a, p. 147).

De acordo com Gramsci (1985, p. 181, apud BRANDIST, 2010, p. 194) as gramáticas normativas ambicionam abarcar todo o volume linguístico de um idioma, a fim de criar um conformismo linguístico uniforme. Apesar de afirmarem que não podem ignorar a história do idioma, apontam um modelo único para se tornar a “linguagem comum” de uma população. No entanto, esse modelo compete com outras expressões já existentes (ligadas às forças que agem continuamente sobre as gramáticas espontâneas da linguagem).

Segundo Brandist (2010, p. 195) essas gramáticas normativas encontram-se ideologicamente saturadas, uma vez que são ligadas à língua oficial dominante limitada aos centros locais e exerce a função de monitoração. A carnavalização desse processo está na oposição da cultura não oficial a esse *folclore linguístico* das concepções oficiais de mundo.

Os modos de operar dessa cultura não oficial são exatamente os mesmos que Bakhtin caracterizou como cultura carnalizada, parodiando e esvaziando as pretensões à universalidade da língua e da cultura oficiais que permanecem [...] fossilizadas e pretensiosas. (BRANDIST, 2010, p. 195).

Portanto, o estudo da linguagem por meio do seu uso aproxima-se da sua realidade imediata e materializa-se mais informalmente, composto de inúmeras refrações que esvaziam as pretensões de universalidade de seu uso, tão almejadas pelas gramáticas normativas.

Em consonância com isso, de acordo com Lacapra (2010), Bakhtin, ao se referir aos processos de carnalização em relação ao mundo, aponta que atitudes carnavalescas geram uma interação entre os opostos básicos da linguagem e da vida, “[...] em que esses polos são deslocados do seu puro binarismo e obrigados a tocar e reconhecer um ao outro.” (LACAPRA, 2010, p. 156). Por isso, estudar a linguagem por meio de seus atos discursivos, tanto orais quanto escritos, possibilita perceber a linguagem viva e em transformação.

As discussões do Círculo de Bakhtin nomeiam os princípios hegemônicos da gramática normativa como “palavra autoritária”, o que seria encontrado, por exemplo, nas atividades de adequação linguística propostas pelo “Caderno do aluno”, parte do material didático distribuído pela rede pública de ensino paulista e usado pelas crianças participantes da pesquisa.

A palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito, nós já a encontramos unida à autoridade. A palavra autoritária, numa zona mais remota, é organicamente ligada ao passado hierárquico. É por assim dizer a palavra dos pais. Ela já foi *reconhecida* no passado. É uma palavra encontrada de *antemão*. (BAKHTIN, 1990, p. 143).

Nessa visão monológica do discurso, é impossível aceitar as variações que se encontram fora do padrão de perfeição linguística, pois o que se recusa a cooperar com o padrão estabelecido é negado e excluído.

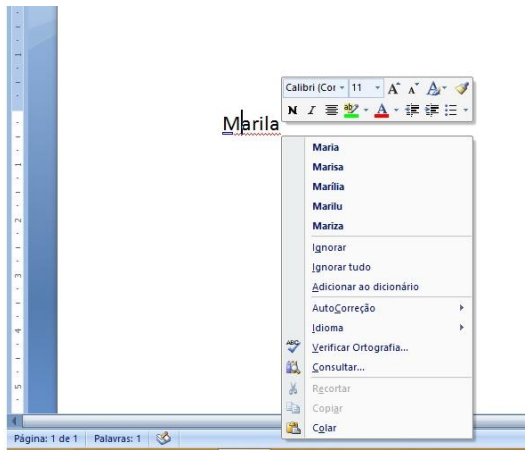
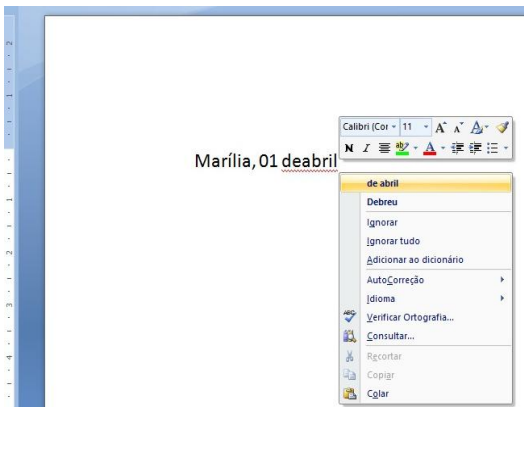
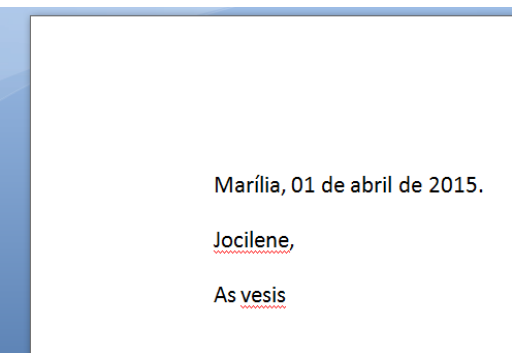
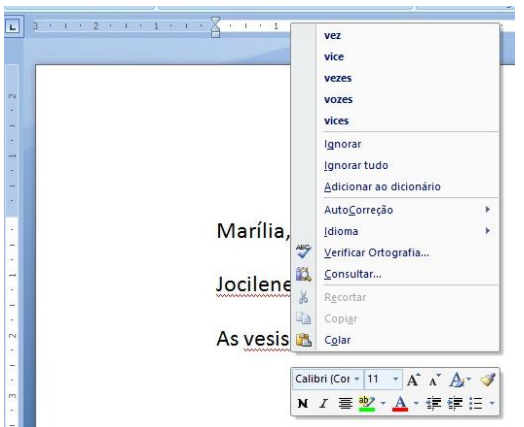
Outro princípio hegemônico apontado pelo Círculo de Bakhtin é a antítese dessa palavra autoritária e encontra-se ligada à vida ideológica independente e inspiradora, chamada de “palavra interiormente persuasiva”. Sobre ela, Nikolai Bakhtin (1963, p. 345, apud BRANDIST, 2010, p. 201) o irmão mais velho de Mikhail Bakhtin, esclarece que esse conceito é bastante entrelaçado à “palavra de cada um”. Sua criatividade e produtividade consistem no fato de organizarem muitas outras novas palavras e,

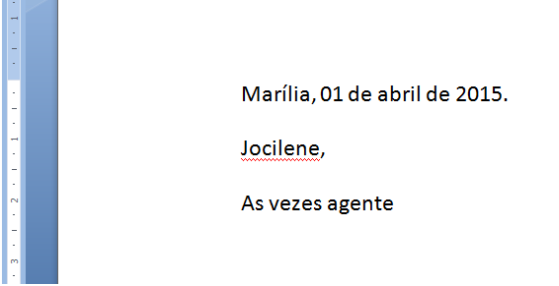
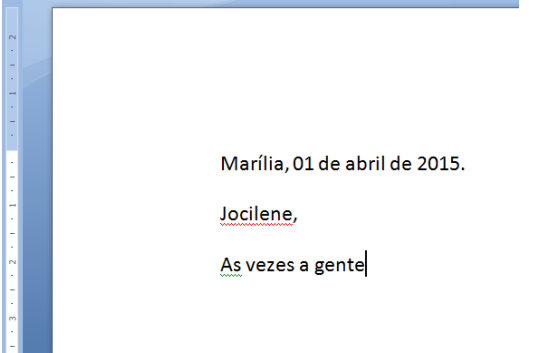
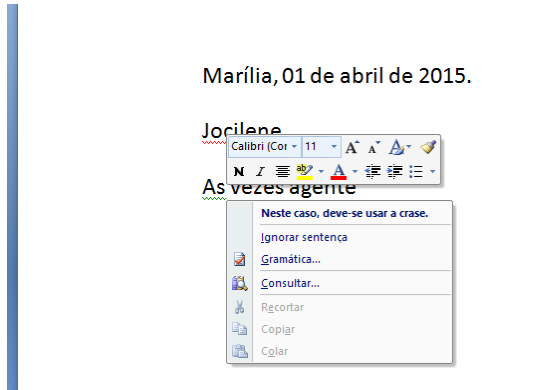
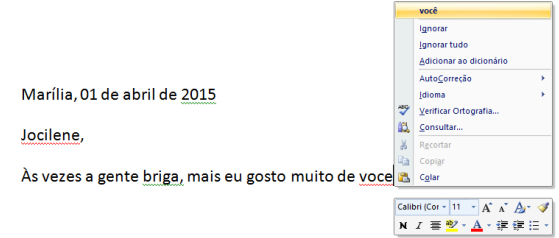
consequentemente, novas formas de falar, independentes, que por sua vez organizam muitas outras palavras que vêm de dentro de cada um, que interagem intensamente, em uma verdadeira disputa com outros discursos persuasivos. Nessa luta intensa pela hegemonia entre vários pontos de vista verbais e ideológicos formam-se as diferentes abordagens e valores dentro de cada um de nós.

De acordo com Gramsci (1999, p. 327), esses princípios hegemônicos coincidem com o exercício da hegemonia pela burguesia e pelo proletariado. Na sociedade burguesa, o homem que faz parte da massa deve ser submetido às ideias da classe dominante. Apenas quando o grupo socialmente subordinado começar a agir com um grupo unido, começará a surgir a elaboração da concepção de realidade não alienada.

Retomando as produções de Joelma, pode ser observada a sequência de versões para a construção do primeiro texto, uma carta para sua irmã:

Quadro 12- Carta de Joelma para sua irmã. (01/04/2015)

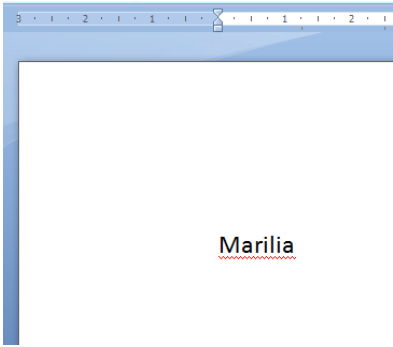
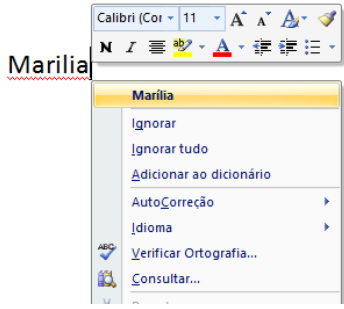
<p>1.</p> 	<p>2.</p> 
<p>3.</p> 	<p>4.</p> 

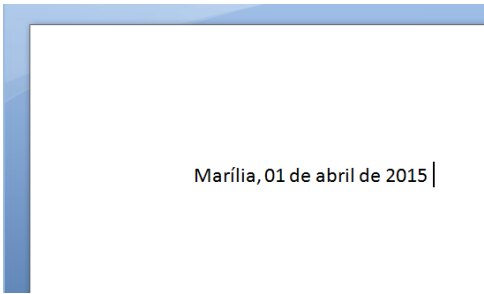
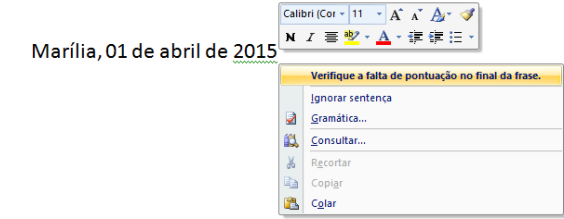
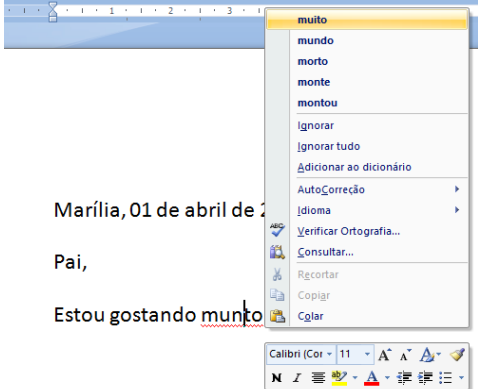
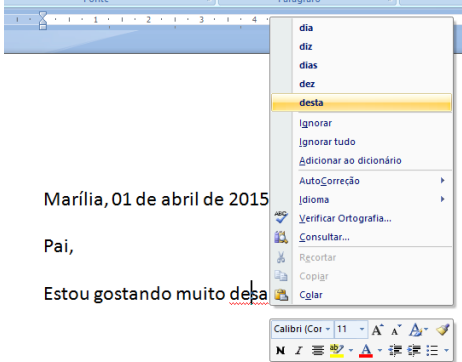
<p>5.</p>  <p>Marília, 01 de abril de 2015.</p> <p>Jocilene,</p> <p>As vezes agente</p>	<p>6.</p>  <p>Marília, 01 de abril de 2015.</p> <p>Jocilene,</p> <p>As vezes a gente </p>
<p>7.</p>  <p>Marília, 01 de abril de 2015.</p> <p>Jocilene</p> <p>As vezes agente</p>	<p>8.</p> <p>Marília, 01 de abril de 2015</p> <p>Jocilene,</p> <p>Às vezes a gente briga, mais eu gosto muito de voce </p>
<p>9.</p>  <p>Marília, 01 de abril de 2015</p> <p>Jocilene,</p> <p>Às vezes a gente briga, mais eu gosto muito de voce</p>	<p>10.</p> <p>Marília, 01 de abril de 2015</p> <p>Jocilene,</p> <p>As vezes a gente briga, mais eu gosto muito de você. </p>
<p>11.</p> <p>Marília, 01 de abril de 2015</p> <p>Jocilene,</p> <p>Às vezes a gente briga, mas eu gosto muito de você.</p>	<p>12.</p> <p>Marília, 01 de abril de 2015</p> <p>Jocilene,</p> <p>Às vezes a gente briga, mas eu gosto muito de você.</p> <p>Um abraço </p>

<p>13.</p> <p>Marília, 01 de abril de 2015</p> <p>Jocilene,</p> <p>Às vezes a gente briga, mas eu gosto muito de você.</p> <p>Um abraço</p>	<p>14.</p> <p>Marília, 01 de abril de 2015</p> <p>Jocilene,</p> <p>Às vezes a gente briga, mas eu gosto muito de você.</p> <p>Um abraço,</p> <p>J</p>
---	---

Tendo em vista que a escrita da expressão *as vesis* estava ligada à oralidade dessa criança, e não ao seu modo *estrangeiro* de falar, constatado quando a participante externalizou essa expressão na hora da produção desse trecho, foi observado que não havia diferença alguma entre o seu modo de escrever e o das demais crianças, que em algumas situações sofreram influência da oralidade em seus atos de escrita. Foi observado que outras crianças não procedentes de outros estados apresentaram as mesmas dificuldades que ela, ou seja, são comuns a elas as mesmas atribuições do processo de apropriação dos atos de escrita, decorrentes do ensino a partir do método fônico como matriz de escrita, apesar de ter sua falta de eficácia cientificamente comprovada, ainda é usado para tentar alfabetizar as crianças. Isso pode ser observado, por exemplo, em um dos textos de César.

Quadro 13 - Carta de César para seu pai. (08/04/2015)

<p>1.</p> 	<p>2.</p> 
---	--

<p>3.</p>  <p>Marília, 01 de abril de 2015 </p>	<p>4.</p>  <p>Marília, 01 de abril de 2015</p>
<p>5.</p> <p>Marília, 01 de abril de 2015.</p> <p>Pai,</p> <p>Estou gostando <u>munto</u> de <u>sa</u> escola</p>	<p>6.</p>  <p>Marília, 01 de abril de 2015</p> <p>Pai,</p> <p>Estou gostando <u>munto</u> de <u>sa</u> escola</p>
<p>7.</p> <p>Marília, 01 de abril de 2015.</p> <p>Pai,</p> <p>Estou gostando muito <u>de</u>sa escola</p>	<p>8.</p>  <p>Marília, 01 de abril de 2015</p> <p>Pai,</p> <p>Estou gostando muito <u>de</u>sa escola</p>
<p>9.</p> <p>Marília, 01 de abril de 2015.</p> <p>Pai,</p> <p>Estou gostando muito desta escola.</p>	<p>10.</p> <p>Marília, 01 de abril de 2015.</p> <p>Pai,</p> <p>Estou gostando muito desta escola.</p> <p>César.</p>

César também foi influenciado pela oralidade em dois momentos de sua carta: na escrita de *munto*, ao tentar escrever a palavra *muito*, e de *de sa* ao tentar escrever *desta* (preposição de + pronome demonstrativo esta), assim como ocorreu em muitos casos com as outras crianças desta pesquisa. Por isso, não se trata de ter mais dificuldades na escrita ou de não conseguir se comunicar por possuir um sotaque diferente.

A pesquisadora nunca teve problemas de comunicação com Joelma: ofereceu-lhe ajuda na projeção, na elaboração e na revisão de todos os seus textos produzidos durante a pesquisa. No entanto, as perguntas de seus professores e das coordenadoras pedagógicas à pesquisadora em relação ao desempenho da oralidade dessa aluna eram frequentes. Foi apontado por eles, inclusive, o fato de terem passado a entendê-la melhor, no decorrer da investigação, mesmo que essa melhora não tenha sofrido influência da participação dessa aluna na pesquisa, que não intencionava interferir na fala de seus participantes, embora isso tenha ocorrido, algumas vezes, com o intuito de revisar a escrita das crianças. Além disso, não houve, por parte da pesquisadora, nenhuma pretensão de compactuar com qualquer tipo de preconceito linguístico ou com alguma forma de exclusão.

O que pode ter ocorrido é que a aluna tenha passado a falar de uma forma mais próxima do falar de seus professores, devido ao aumento de tempo de convivência com pessoas da região, pois quando começou a ser feito o trabalho de pesquisa com ela, foi informado que estava na cidade apenas há poucos meses e frequentando a escola há menos de dois meses, e os relatos sobre a substituição de sua variedade de fala anterior para a variedade local foram proferidos quando se aproximava da metade no segundo semestre do ano, em meados do quarto bimestre.

Com um breve passeio pela mitologia do preconceito linguístico, conforme convida Bagno (1999), é possível refletir para encontrar os meios de combate a essas formas de preconceito, que podem ser usadas não só nas atividades pedagógicas dos professores, mas também em suas vidas, principalmente pelos professores de língua portuguesa, que são os que mais têm contato com os estudos sobre a linguagem e, por isso, devem ter mais conhecimento sobre esse assunto, para poder combater atos preconceituosos que possam suceder a suas crianças ou impedir que aconteça por parte de suas crianças em relação a outras pessoas.

Nesse caso que está sendo relatado, foi percebido que o comportamento de parte da equipe docente e da coordenação pedagógica, provavelmente por falta de

conhecimento sobre o assunto, estava alicerçado no mito intitulado pelo professor Bagno de Mito nº 1 que diz que “A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”, visto por ele como o maior e o mais sério dos mitos que acompanham o preconceito linguístico no Brasil, por estar arraigado a sua cultura e por encontrar-se até mesmo nas obras de intelectuais renomados. O autor enfatiza que até mesmo pessoas de visão crítica se deixam enganar por ele. Apesar de ser o português a língua falada pela grande maioria da população brasileira, ele apresenta grande diversidade, não apenas pela grande extensão territorial do país, mas também pelas diferenças de falar de acordo com o *status* social de seus falantes. As variedades não padrão do português estão presentes na maioria da população brasileira.

Além disso, “[...] é preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o “melhor” ou o “pior” português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constituem seu tesouro cultural precioso.” (BAGNO, 1999, p. 51), pois todas as variedades têm o seu valor e possibilitam plenamente a interação entre seus falantes.

Existe também o preconceito contra as variedades linguísticas de certas regiões. Bagno (1999, p. 43) relata, por exemplo, o modo de retratar a linguagem dos nordestinos nas novelas de televisão, principalmente da Rede Globo, e encara isso como uma verdadeira afronta aos direitos humanos, pois, nesse contexto, “Todo personagem de origem nordestina é, sem exceção, um tipo grotesco, rústico, atrasado, criado para provocar o riso, o escárnio e o deboche dos demais personagens e do espectador.” (BAGNO, 1999, p. 44). Vale a pena lembrar que tal emissora contém grande parte da audiência brasileira, principalmente, em suas novelas. Os atores, que geralmente não são nordestinos, expressam-se num arremedo de língua que não se configura em lugar nenhum do Brasil. É sabido que essa é uma atitude extremamente excludente.

Conforme já visto, o sujeito se humaniza quando é posto em contato com a cultura, e constrói sua identidade, desestabilizando sua condição anterior em uma relação de alteridade com o que é estrangeiro a ele no outro. Deste modo, o incentivo ao uso da norma culta, não pode ser feito de modo absoluto, nem de modo preconceituoso. A presença das regras variáveis presentes em todas as variedades da língua deve ser levada em conta e até mesmo as da norma culta. Por isso, faz-se necessário “o estudo dos fenômenos da linguagem humana e à proposição de novos métodos de ensino, capazes de dar voz aos que, por força de tantas estruturas sociais injustas, sempre foram mantidos no silêncio.” (BAGNO, 1999, 183).

Se o caminho almejado for o da cidadania, a resposta deve ser positiva em busca de um futuro em que o diálogo se torne constitutivo dos sujeitos únicos e livres, pois num mundo onde as alteridades são aceitas, as ações de exclusão e de intolerância são superadas.

Na vida, o uso da linguagem advém do intencional para o convencional, apesar de na escola isso se proceder ao contrário, das convenções linguísticas para as intenções discursivas, quase sempre artificiais, impostas ou sugeridas pelos professores. É necessário que, com o tempo, a criança entenda que para cada situação discursiva, uma variedade linguística é requerida e, assim, sua compreensão do padrão culto terá início, caso não o tenha trazido de casa.

CONCLUSÃO

“Não cessaremos de explorar
E ao fim de nossa exploração
Voltaremos ao ponto de partida
Como se não o tivéssemos conhecido”
(Thomas S. Eliot, 2004, p. 384)

Com a pesquisa aqui relatada foi pretendido que os sujeitos não só escrevessem seus textos, mas também se apropriassem das funções da escrita para produzi-los de maneira cada vez mais autônoma. Além disso, foi almejado, com a proposição de situações discursivas reais com gêneros escolhidos pelas crianças, que as dificuldades de escrita passassem a ficar em segundo plano, já que a preocupação com sentido estaria em primeiro. Entretanto, é sabido que na escola,

Via de regra, pouca ou nenhuma participação das crianças é permitida nas decisões ou conhecimento daquilo que é preparado e planejado para cada dia. A criança ainda é concebida como pouco capaz, e que, por isso, não sabe tomar decisões, ter iniciativa, resolver conflitos ou escolher atividades. (MILLER & MELLO, 2008, p. 45).

Dessa maneira, a experiência na escola tem mostrado que esse período de descoberta dos atos de leitura e de escrita parece ser substituído por uma gama de atividades e tarefas mecânicas, sem sentido algum para as crianças, “e é exatamente nesta fase em que ouvimos dos professores e de alguns pais lamentações que já se tornaram uma espécie de jargão: *meu aluno (filho) não quer nada* ou *meu aluno (filho) não aprende nada*”. (RIBEIRO & ARAÚJO, 2007, p. 166). Contudo, o que os pais e os professores precisam saber é que não há aprendizagem quando não há sentido naquilo que é proposto. Assim, o

Apoderar-se da letra, e da escolaridade que ela demanda, resulta de uma sábia decisão popular porque os excluídos cedo perceberam sua significação e relevância. Mas na escola que temos e no estágio atual da estrutura de sociedade, ainda é possível apostar em políticas de construção do novo com base no instável, local, mutável e único, elegendo os acontecimentos como alavanca da reflexão sobre o múltiplo. (GERALDI, 2010, p. 131).

A partir do que foi dito, mostra-se a necessidade e o desafio político e pedagógico de alfabetizar, como uma prática cotidiana urgente, que precisa ser pensada teoricamente, enquanto se realiza, pois não se pode ficar parado esperando a elaboração

de novas teorias. Portanto, é necessário que sejam conhecidas formas de alfabetização condizentes com o momento histórico atual, em que inúmeras transformações são operadas.

Geraldi (2010, p. 163) relata que nos estudos com professores foi revelado que sua identidade profissional não é posta em crise quando o que se ensina deixa de ser fixo. Quando o que é ensinável (o pronto, o acabado, que caracteriza a profissão docente) se torna livre, o prazer do aprender com o outro é comprovado e emergem possibilidades de construção de identidades tanto do professor quanto das crianças.

Desse modo, é preciso mudar o enfoque da escola, pois ela precisa ser vista não como uma instituição de ensino, mas como uma instituição de aprendizagem, uma vez que, “Ter algo a dizer e saber que isso pode ser escrito e lido é o primeiro passo do processo de aprender a ler e a escrever”. (MILLER & MELLO, 2008, p. 35). As necessidades de produzir atos de escrita começam com a vontade da criança de se expressar. De acordo com os estudos de Vigotski (2000a, 2000b, 2001, 2010), o ensino da linguagem deve considerar que a relação interacional é fundamental, pois é a partir da interação entre a criança e um operador de ações culturais que ocorre o seu crescimento intelectual e o desenvolvimento da sua linguagem.

Além disso, conforme Vigotski e Bakhtin defendem, o caminho da criança até o objeto passa através dos signos, ressaltando-se, nesse processo, o valor dialógico da linguagem como constituinte dos processos cognitivos, sociais e ideológicos.

Ficou constatado, na pesquisa realizada, que nos momentos em que ocorrem situações autênticas de escrita, em contextos interativos, por meio dos signos, com esses operadores de ações culturais, as crianças aprendem o valor social dos atos da escrita. E, assim, a apropriação da escrita flui com mais facilidade, mesmo para aqueles que apresentam dificuldades em se alfabetizar; ou seja, mesmo as crianças consideradas em processo de exclusão, por ainda não terem aprendido a escrever com fluência, conseguem se apropriar de seus atos em processo de uso.

Para que os atos de escrita não ocorressem de forma alienada, foram propostas produções por meio do estudo dos gêneros do discurso, pois ao projetar um texto com a visão final do que se deseja elaborar, são buscadas maneiras de concretizar essa produção por meio de etapas de elaboração discursiva. Nesse processo o enunciado toma forma para quem quer escrever até que adquira o acabamento linguístico necessário para que ele se torne passível de resposta.

Indo ainda mais além, ressalta-se que, para se desenvolver a elaboração de atos de escrita cada vez mais autônomos e críticos, são necessários conhecimentos de vários gêneros discursivos e isso se dá por meio de atos de leitura diversificados, que implicam a capacidade de escolha dos sujeitos. Isso se torna muito difícil com o uso de poucos gêneros na sala de aula.

Desse modo, o uso dos gêneros discursivos escolhidos pelas crianças foi essencial na geração dos dados, pois contribuiu para que seus atos de escrita fossem realizados em um contexto significativo, uma vez que desde o início os enunciados produzidos foram direcionados aos interlocutores reais.

Apesar da escolha dos gêneros discursivos pelas crianças nem sempre ser possível no cotidiano escolar, em muitas ocasiões durante a pesquisa, ela possibilitou o desbloqueio de um sentimento de incapacidade que caracterizava as crianças do sexto ano que iriam iniciar o processo de aquisição da escrita, uma vez que essa estratégia lhes deu um forte motivo para escrever.

Além disso, nos momentos de tentativa de transgressão das normas, que são características dos gêneros discursivos, as crianças constataram que a língua pode ser simultaneamente espaço de restrição com suas estruturas, suas condições de usos e suas limitações das possibilidades expressivas e espaço de liberdade com o conjunto de opções lexicais e variedades linguísticas que podem ser aproveitadas para a construção de um dizer mais particular e individualizado.

Vale ressaltar que a pesquisa aqui relatada teve enfoque na produção dos atos de escrita nos suportes digitais, pois é sabido que os seus sujeitos, de alguma forma (direta ou indiretamente), dentro e fora da escola, têm a oportunidade de conviver com diversos materiais escritos em variados suportes. Mesmo aquelas crianças cujos pais são menos escolarizados ou têm menos condições financeiras, têm a chance de observar o uso do computador e do *smartphone* nas esferas sociais nas quais circulam.

A esse respeito, Ribeiro & Araújo (2007, p. 167) comentam que, se de um lado, para alguns adultos, ainda é difícil adaptar-se às novas tecnologias, pois talvez em seu tempo de crianças ou mesmo de adolescentes não puderam vivenciar e experimentar a escrita digital, por outro lado, os jovens demonstram adaptar-se rapidamente a elas, pois navegam pelas ondas da *internet* sem grandes dificuldades.

Entretanto, para uma parte considerável das crianças que participaram da pesquisa, o uso dos aparelhos digitais representou o primeiro contato e o manuseio de um instrumento da cultura digital para produzir atos de escrita. Mesmo para as que

tinham o computador e *smartphones* em casa e os utilizavam para jogos de entretenimento ou para ver vídeos, essa foi a oportunidade de conhecer os programas e aplicativos por meio dos quais poderiam elaborar seus enunciados escritos, embora já tivessem observado os pais usarem o computador ou o *smartphone* para se comunicar via correios eletrônicos, mensagens, trocas instantâneas, ou seja, já tivessem tido o contato indireto com os textos que circulam nos meios digitais.

Por isso, foi constatado que o ensino de atos de escrita por meio do desenvolvimento de produções que tiveram como suportes o computador e o *smartphone* teve um significado especial para as crianças da pesquisa realizada, pois além de elas aprenderem a elaborar atos de escrita inseridos na corrente discursiva foi possível proporcionar a elas um novo ambiente de aprendizagem – o ambiente digital. Dessa forma, fica evidente que trazer para a escola variedades tanto de suportes como de gêneros que circulam socialmente sempre causa efeitos benéficos, não só para a aprendizagem de conhecimentos formais da linguagem como também para a vivência de suas práticas sócio-discursivas.

Além disso, com o uso das ferramentas digitais, aspectos cognitivos e físicos relacionados aos atos de leitura e de escrita são transformados, possibilitando que as crianças voltem sua atenção para estruturas da escrita ou para aspectos gráficos não percebidos quando operavam com outros suportes de texto.

Ficou evidente que, durante o desenvolvimento da pesquisa, os aparelhos digitais tornaram-se recursos que ajudaram na trajetória dos atos de escrita dos sujeitos não apenas pelo corretor ortográfico ou pelo banco de palavras que eles possuem, mas também por disponibilizarem em seus teclados todas as letras e sinais gráficos como possibilidades para a materialização dos enunciados das crianças.

Além disso, o acréscimo de novos fatores materiais, como o *notebook* e o *smartphone*, na forma de registrar os atos de escrita, potencializa os suportes digitais como instrumentos importantes de alfabetização, por serem promotores do estudo epilinguístico dos aspectos da linguagem e por causarem interferências qualitativas nos atos de escrita das crianças que se encontram no processo de apropriação dessa linguagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. & SILVA, M. da G. M. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. In: *Revista e-curriculum* – PUC v.7 n.1 – São Paulo. Abril/2011. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em: 11 de fev. 2016.
- AMORIM, M. *O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.
- ASBAHR, F.S.F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. In: *Revista Brasileira de Educação* – Rio de Janeiro n.29 Mai/Ago 2005. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200009> Acesso em: 23 de abr. 2016.
- ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: M. R. L. Mortatti (org.). *Atuação de professores: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM, 2003.
- AZEVEDO, R. Armadilhas para a formação de leitores: didatismo, sistema cultural dominante e políticas educacionais. In: *Nos caminhos da literatura* (vários autores). São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2008.
- _____. Literatura e suportes contemporâneos: algumas questões e um relato espantoso. In: RÖSING, T.; BURLAMAQUE, F. (org.). *Literatura para crianças e jovens*– Por um novo pensamento crítico. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo UPF, 2013.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é e como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAHLOUL, J. *Lecturas precárias: estudio sociológico sobre los “poços lectores”*. Fondo de Cultura Economica de España, 2002.
- BAJARD, E. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1999.
- BAKHTIN, M.; DUVAKIN, V. *Mikhail Bakhtin em diálogo – conversas em 1973 com Viktor Duvakin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.
- BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 2008.
- _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

_____. *Questões de literatura e estética*. São Paulo. Hucitec, 1990.

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARBIER, R. *A Pesquisa- Ação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

BAUMAN, Z. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BEATÓN, G. A. *La persona em el enfoque histórico cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.

BRAGA, D. B.; RICARTE, I. L. M. *Letramento e tecnologia*. São Paulo: Cefiel /IEL/ Unicamp, 2010.

BRAIT, B. *Estilo*. In: _____. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 79-102.

BRAIT, B. & MELO, R. *Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação*. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 61-79.

BRANDIST, G. Gramsci, Bakhtin e a semiótica da hegemonia. In: RIBEIRO, A. P. G. & SACRAMENTO, I. (orgs.) *Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 185-211.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília, DF: SEB/MEC, 1998.

BUSSOLETTI, D. & MOLON, S. I. *Diálogos pela Alteridade: Bakhtin, Benjamin e Vygotsky*. *Cadernos de Educação- FaE/PPGE/UFPel v.37- Pelotas p. 69-91, set./dez. 2010*. Disponível em: < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1580/1466> > Acesso em: 11 de nov. 2015.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: da leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 2009a.

_____. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

_____. *A história ou a leitura do tempo*. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b.

_____. *Do códex à tela: as trajetórias do escrito*. In: CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília, DF: UnB, 1994. p. 95- 111.

CLARINDO, C. B. da S. *Atividade de estudo como fundamento do Desenvolvimento do pensamento teórico de crianças em idade escolar inicial*. Dissertação (Mestrado em

Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC - UNESP - Campus de Marília. Marília. 2015.

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

COSTA VAL, M. G. Redação escolar: um gênero do discurso? In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (orgs.) *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Cebraspe, 2016. p. 64-72.

DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso. 1988.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 5-16, mai/ago 1999. Disponível em:

< https://www.academia.edu/1595337/Os_g%C3%AAneros_escolares_Das_pr%C3%A1ticas_de_linguagem_aos_objetos_de_ensino> Acesso em 2 de out. 2016.

ELIOT, T. S. *Poesia: Quatro Quartetos*. Trad. Ivan Junqueira. São Paulo: Arx, 2004. p. 384-387.

EMERSON, C. Palavra exterior e fala interior: Bakhtin, Vygostky e a internalização da linguagem. In: RIBEIRO, A. P. G. & SACRAMENTO, I. (orgs.) *Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 66-93.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 37-60.

_____. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. [et al]. *Uma Introdução a Bakhtin*. Curitiba: Haiter, 1988.

FEUERBACH, L. A. *Princípios da Filosofia do Futuro*. Covilhã: Lusofonia, 2008.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FRADE, I. C. A. Suportes, instrumentos e textos de alunos e professores em Minas Gerais: indicações sobre usos da cultura escrita nas escolas no final do século XIX e início do século XX. *História da Educação*, São Paulo, ASPHE, FAE, UFPel, p. 29-55, set./dez. 2009. Disponível em < <http://www.redalyc.org/html/3216/321627136003/>> Acesso em 2 de jul. 2015.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n.3, p. 483-502, 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br>> Acesso em 2 de nov. 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora. UNESP, 2000.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. In: *Educar em Revista*. Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GERALDI, J.W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

_____. *Ancoragens – estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro e Paulo Editores, 2010.

_____. Convívio paradoxal com o ensino da leitura e escrita. In: *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas: Unicamp, 127-143, jul./dez. 1996.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. & CITELLI, B. (Orgs) *Aprender e ensinar contextos*, São Paulo: Cortez, 1998. p. 17-25.

_____. Depois do ‘show’, como encontrar encantamento? In: *Caderno de Estudos Linguísticos*, n. 44, 251-261, jan/jun, 2003.

_____. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudo dos Gêneros do Discurso – GEGe – UFSCar. *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

_____. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. *Portos de passagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Problematizar o futuro não é perder a memória do que há de vir. In: *Revista ECOS*, Ano V, n 5, 2007, pp. 67-70.

_____. Texto e discurso: questões epistemológicas para a linguística. In: [Coleção Mestrado em Linguística](#), vol. 3, 2008, p. 149-158.

GINSBURG, C. *Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia da Letras, 1989.

[GOETHE](#), J. W. *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora 34, 2006.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico- cultural: um perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: *Cadernos Cedes*, Ano XX, n 50, 2000, p. 9-24.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia de Benedetto Croce*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

HAMESSE, J. O modelo escolástico da leitura. In: CHARTIER, R. CAVALLO, G. (Orgs) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002.

HISCHKOP, K. Bakhtin, discurso e democracia. In: RIBEIRO, A. P. G. & SACRAMENTO, I. (orgs.) *Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 94 -129.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (Brasil). *Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional população de 15 a 64 anos (%)*. 2012. Disponível em: http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx. Acesso em: 8 fev. 2016.

JOHN-STEINER, V. & SOUBERMAN, E. S. Posfácio. In: VIGOTSKI, L. S. A *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KENSKI, V. M.. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.

LACAPRA, D. Bakhtin, o marxismo e o carnavalesco. In: RIBEIRO, A. P. G. & SACRAMENTO, I. (orgs.) *Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. pp. 149 – 184.

LENIN, V. I. *Revista brasileira de história*. São Paulo: ANPUH, 1990.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

_____. Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski, por A. N. Leontiev. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Psicologia e pedagogia)

LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 2006, p. 85-142.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 2006, p.143-189.

_____. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 2006, p. 21-38.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2014. p.151-166.

MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (orgs.) *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 59-72.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. Disponível em <http://bbs.metalink.com.br>. Acesso em 8 de jun. 2015.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo, Nova Cultural, 1996. Disponível em < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer fontes/acer_marx/ocapital-1.pdf> Acesso em 14 de jan. de 2016.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Ainda os sinais. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Associação de leitura do Brasil (ALB): Mercado de letras, 1997. p. 185-194.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELLO, M.; MIOTELLO, V. Questões bakhtinianas para uma heterociência humana, in: *Revistas Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n.31. p.218–226 maio/agosto de 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1489/1095>> Acesso em: 14 de jan. de 2016.

MENDONÇA, C. M. Desafios metodológicos para os estudos bakhtinianos do discurso. In: *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2014.

MILLER, S. *O epilínguístico: uma ponte entre o linguístico e o metalinguístico (trabalho com narrativas)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 1998.

MILLER, S.; MELLO, S. A. *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em criança de 0 a 5 anos*. Curitiba: Pro-Infanti Editora, 2008.

MIOTELLO, V. Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin. In: *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

_____. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 167-176.

MIRANDA, M. I. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, L. C de & MIRANDA, M. I. (Org.). *Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional*. Uberlândia: EDUFU, 2012. p.13-29.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006. p. 3-26.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1988. (Nem escritor, nem sujeito: apenas autor; Significação, leitura e redação, p. 75-94.

PADILHA, A. M. L. Contribuições teórico-metodológicas para o estudo sobre o discurso dos meninos internos em instituição prisional. In: *InterMeio*. Campo Grande, v. 12, n. 24, p. 104-116, jul./dez.2006.

PASTORELLO, A. *Aprender a ler jornais no Ensino Fundamental*. Marília, 2005, 222p. Dissertação (Mestrado em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

PONZIO, A. *Encontros de Palavras*. O outro no discurso. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

RIBEIRO, A. P. G. & SACRAMENTO, I. (orgs.) Mikhail Bakhtin e os estudos da comunicação. In: *Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

POSSENTI, S. Preconceito linguístico. In: *Observatório de Imprensa*, Campinas: Unicamp. v.274, n. dez. 2011.

RIBEIRO, M. M.; ARAÚJO, J. C. Pronto tia, eu já escrevi o site do 'Rotimeio'. Agora é só Apertar o Enter? O Endereço Eletrônico na Sala de Aula. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 165-178.

SAENGER, P. A leitura nos séculos finais da Idade Média In: CHARTIER, R. CAVALLO, G. (Orgs) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. p. 147-171.

SANTOS, S. O. *As escolhas das letras e caracteres na elaboração de enunciados em cartas e histórias em quadrinhos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013.

SCHULZ, A. Pesquisa-ação: uma metodologia de mediação entre teoria e prática de ação docente universitária. In: MALUSÁ, A. & FELTRAN, R. C. de S. (Org.). *A Prática da Docência Universitária*. São Paulo: Factash Editora, 2003. p. 199-226.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

STELLA, P. Palavra. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 177-190.

SVENBRO, J. A Grécia Arcaica e Clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CHARTIER, R. CAVALLO, G. (Orgs) *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. p. 41-69.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2005.

TREVIZAN, M. V. Perspectivas metodológicas em Marxismo e Filosofia da Linguagem. In: *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodologia. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set/dez. 2005.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

_____. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. In: *Obras escogidas*. 2.ed. Madrid: Visor, 2000b, v. III, p. 183-206.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e revisão de Max Welcman. *Psicologia. USP*. 20, v. 21, n.4, p. 681-701. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103656420100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 abr. 2016.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2006. p. 103-117

VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTKY, L.S. *Imaginação e criação na infância*. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

YAROCHEVSKY, M. G. León Vygotski: à procura de uma nova psicologia. *Enfance*. Presses Universitaires de France. 1989. Tomo 42, n.1-2, p.119 a 125.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa na Escola Estadual Monsenhor Bicudo, intitulada **A aprendizagem da escrita no ensino fundamental II com o auxílio de suportes digitais** e gostaríamos de que participasse dela. Os objetivos são: 1. Desenvolver estudos que possam propor práticas que auxiliem alunos de sexto ano em seu processo de aprendizagem da escrita; 2. Descobrir como as estratégias de aprendizagem com gêneros discursivos e com suportes digitais podem auxiliar na aquisição da escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental.

II. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que você tem garantido o seu direito de retirar sua permissão, a qualquer momento.

Caso aceite participar desta pesquisa, gostaríamos que soubesse que:

A) O presente trabalho fará a coleta de dados e qualitativos para registrar os avanços dos alunos diante das propostas de estratégias de ensino para a aquisição da escrita em suportes digitais. Durante a pesquisa serão feitas entrevistas com os alunos que servirão para orientar a reflexão sobre os gêneros do discurso.

B) As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas como revistas e congressos, não havendo identificação dos participantes, ou seja, pessoa participante terá o sigilo garantido.

Eu, _____ portador do RG _____ responsável pelo participante _____ o/a autorizo a participar da pesquisa intitulada **A aprendizagem da escrita no ensino fundamental II com o auxílio de suportes digitais**, a ser realizada na Escola Estadual Monsenhor Bicudo. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá se dar a qualquer momento. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome do aluno: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 33019363 ou (14)91379363 falar com Érika Christina Kohle ou Stela Miller.

ORIENTADOR RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: Stela Miller.

DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – “JÚLIO MESQUITA FILHO” UNESP – CAMPUS DE MARÍLIA: Érika Christina Kohle, MESTRANDA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO.

Autorizo,

Data: ____/____/____

(Nome do responsável)

(Nome do aluno)